



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DECISIONES CURRICULARES EN CO-DOCENTES DEL SEGUNDO CICLO
BÁSICO: UN ESTUDIO MIXTO EN EL CONTEXTO DE UN PROGRAMA DE
INTEGRACIÓN ESCOLAR.**

POR: KAREN ANDREA SÁEZ OYARZO

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad
Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Educación, Mención
Currículum Escolar

Profesora guía: Helena Montenegro Maggio

Comisión Evaluadora:

María Angelica Guzmán
Fernando M. Murillo

Santiago de Chile

© 2022 Karen Sáez Oyarzo

© 2022 Karen Sáez Oyarzo

Esta Tesis de Magíster tuvo apoyo del Centro de Modelamiento Matemático (CMM) a través de los fondos Basal ACE210010 y FB210005 para centros de excelencia de ANID-Chile. También forma parte de la Cátedra Unesco: *Formación de docentes para enseñar matemática en el siglo XXI* del Laboratorio de Educación del Centro de Modelamiento Matemático (CMM) de la Universidad de Chile.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	7
III. OBJETIVOS	14
3.1 OBJETIVO GENERAL	14
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
IV. MARCO CONCEPTUAL	15
4.1 CO-DOCENCIA EN PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.....	15
4.2 DECISIONES CURRICULARES EN DOCENTES	21
4.3 ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES DESDE EL DISCURSO.....	28
V. METODOLOGÍA.....	32
5.1 ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO	32
5.2 MUESTRA Y CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES	33
5.3 INSTRUMENTOS	35
5.4 VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	39
5.5 PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LOS DATOS.	40
5.6 TÉCNICAS DE ANÁLISIS	41
PARA SISTEMATIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA EN LA ENTREVISTA Y EL CUESTIONARIO, SE USARON TRATAMIENTOS DIFERENTES PARA CADA UNO DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS. A CONTINUACIÓN, SE DETALLA EL PLAN DE ANÁLISIS SEGUIDO EN CADA UNO DE ELLOS.	41
5.6.1 Técnicas de análisis entrevista.....	41
5.6.2 Técnicas de análisis cuestionario	43
5.7 CRITERIOS DE RIGUROSIDAD.....	44

5.8 RESGUARDOS ÉTICOS	45
VII. RESULTADOS CUALITATIVOS.....	47
7.1 CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE CO-DOCENCIA	47
7.1.1 <i>Análisis Discurso Profesoras de Educación Especial</i>	47
7.1.2 <i>Análisis del Discurso Docentes de Asignatura</i>	54
7.1.3 <i>Síntesis: Construcción del Concepto de Co-docencia</i>	61
7.2 DECISIONES CURRICULARES EN CO-DOCENTES DEL II CICLO BÁSICO.	65
7.2.1 <i>Análisis Discurso Profesoras de Educación Especial</i>	65
7.2.2 <i>Análisis Discurso Docentes de Asignatura</i>	73
7.2.3 <i>Síntesis: Decisiones Curriculares entre Co-docentes</i>	80
VI. RESULTADOS CUANTITATIVOS	84
6.1 CUESTIONARIO: ANÁLISIS PREGUNTAS CERRADAS	84
6.1.1 <i>Planificación de la enseñanza</i>	84
6.1.2 <i>Gestión de aula</i>	88
6.1.3 <i>Evaluación de la enseñanza</i>	91
6.2 CUESTIONARIO: ANÁLISIS PREGUNTAS ABIERTAS	93
6.3 RESUMEN DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS EVIDENCIADOS EN LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA	96
VIII. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES	98
REFERENCIAS	113
ANEXOS	119
ANEXO 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES	119
ANEXO 2: CARTA EVALUADOR JUEZ “CUESTIONARIO DECISIONES CURRICULARES”	121
ANEXO 3: CARTA JUEZ EVALUADOR “ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA”	135
ANEXO 4: CUESTIONARIO “DECISIONES CURRICULARES ENTRE CO-DOCENTES”	139

RESUMEN

Las decisiones curriculares tomadas por los y las docentes, tienen un rol transformador del currículum. Pero ¿qué pasa cuando estas decisiones son gestionadas por más de un docente? ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de decisión curricular? Esta investigación tuvo el propósito de comprender este proceso de toma de decisiones curriculares en una dupla de co-docentes de segundo ciclo básico en el contexto de un Programa de Integración Escolar.

Para ello se utilizó un abordaje mixto de investigación. La muestra estuvo compuesta por ocho docentes en total: cuatro docentes de asignatura y cuatro profesoras de educación especial. Para la recolección de datos se usaron dos instrumentos: un cuestionario mixto y una entrevista semi-estructurada. Las estrategias de análisis de los datos fueron tres: Análisis de Contenido con Codificación Abierta, Análisis de Frecuencia y Análisis Dialógico de Discurso (ADD).

Los resultados obtenidos dan cuenta que no existe un concepto de co-docencia compartido entre los docentes, más bien cada integrante de la dupla tiene sus propias creencias y significados sobre co-docencia. Asimismo, el ADD nos indica que cuando ambos grupos hablan de co-docencia manifiestan acuerdo en sus discursos, indicando que es una estrategia para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

En cuanto a las decisiones curriculares, los hallazgos informan que las decisiones que se dan con mayor frecuencia en la dupla son las actividades asociadas a la diversificación de la enseñanza. En cambio, las declaradas como menos colaborativas son la selección de contenido y la propuesta de las actividades de aula. Algunos de los factores que influyen y tensionan estas decisiones son el tiempo, la disciplina de cada integrante de la dupla, la afinidad laboral, entre otros. Se entrega una propuesta de mejora con el fin de avanzar hacia una co-docencia efectiva con foco en las decisiones curriculares.

Palabras clave: Co-docencia, currículum, decisiones curriculares, discurso, dialogicidad

ABSTRACT

The curricular decisions made by teachers have a transforming role in the curriculum. But what does happen when these decisions are managed by more than one teacher? How are the curricular decision processes carried out? This research had the purpose of understanding this curricular decision-making process in a pair of co-teachers at middle school in the context of a School Integration Program.

For this, a mixed research approach was used. The sample consisted of eight teachers in total: four subject teachers and four special education teachers. Two instruments were used for data collection: a mixed questionnaire and a semi-structured interview. There were three data analysis strategies: Content Analysis with Open Coding, Frequency Analysis and Dialogic Discourse Analysis (DDA).

The results obtained show that there is no shared concept of co-teaching among teachers, rather each member of the pair has their own beliefs and meanings about co-teaching. Likewise, the ADD indicates that when both groups talk about co-teaching, they agree in their speeches, indicating that it is a strategy for improving student learning.

Regarding curricular decisions, the findings inform that the decisions that occur most frequently in the pair are the activities associated with the diversification of teaching. On the other hand, those declared as less collaborative are the selection of content and the proposal of classroom activities. Some of the factors that influence and stress these decisions are time, the discipline of each member of the duo, work affinity, among others. An improvement proposal is delivered to move towards effective co-teaching with a focus on curricular decisions.

Keywords: Co-teaching, curriculum, curricular decisions, discourse, dialogicity

I. INTRODUCCIÓN

La Conferencia Mundial de Jomtien, liderada por la UNESCO en 1990, planteó trabajar en dos grandes pilares: la defensa de la calidad educativa y la equidad; y la lucha contra la exclusión y segregación de todos los y las estudiantes. Chile no ha estado ajeno de esta tendencia mundial, sus políticas de Educación Especial se han ido incrementando progresivamente. En la Ley General de Educación (2009), el sistema propenderá a asegurar que todos los y las estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial (Ley No 20.370, 2009, Artículo 3°). En este sentido, las normativas tales como el Decreto No 170 (2009) y el Decreto No 83 (2015) se han integrado a este conjunto de políticas educativas con el fin de velar con el cumplimiento de la Ley y de los lineamientos internacionales mencionados al inicio de este párrafo.

El Decreto Supremo No 170 (2009) fija normas para determinar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. La subvención se pone a disposición de los establecimientos con el único fin de generar estrategias y recursos que les permitan dar respuesta a las NEE de los estudiantes. Por su parte, el Decreto No 83 del 2015 aprueba orientaciones y criterios de adecuación curricular y promueve la diversificación de la enseñanza, para todos los estudiantes de educación parvularia y educación básica.

El Decreto antes mencionado propone: facilitar el acceso de los estudiantes a los cursos establecidos en el plan de estudios de la educación regular; asegurar la participación, permanencia y progreso de los y las estudiantes en el currículo, desarrollando capacidades con respecto a las diferencias individuales; resguardar su permanencia y tránsito en los distintos niveles educativos; priorizar los aprendizajes que se consideren básicos para así asegurar su participación e inclusión social; y por último, identificar las necesidades de apoyo del estudiante a través de la evaluación integral que realizan los equipos (MINEDUC, 2017).

Los decretos antes mencionados, se enmarcan en los Programas de Integración Escolar (PIE). Los PIE tienen la misión de potenciar la inclusión de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) ya sean de tipo transitorio o permanente. Uno de los pilares fundamentales de los PIE es el fortalecimiento del trabajo colaborativo e interdisciplinario. Desde el Decreto No 170 (2009) y el Decreto No 83 (MINEDUC, 2015), se refuerza la idea de desarrollar el trabajo colaborativo, la co-docencia y el trabajo en equipos de aula, con el único propósito de crear escuelas inclusivas. Esto significa eliminar barreras para permitir el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, lo que implica la creación de culturas inclusivas, la elaboración de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2000).

La co-docencia en un PIE, es la relación que se da entre un profesor regular y un profesional de la educación especial. La dupla de co-docentes tiene la misión de coordinar su trabajo para lograr metas comunes de mejora de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE (MINEDUC, 2013), generando una cultura inclusiva y respetuosa con la diversidad del aula. Para Rosas y Palacios (2021) “se trata de dos docentes actuando en conjunto, no de un docente protagónico y un asistente, ni de un profesor regular enseñando a un grupo y uno diferencial enseñando a otro” (p. 2). Las acciones que deben desarrollar en conjunto los co-docentes implican un trabajo colaborativo dentro y fuera del aula, por lo que combina competencias profesionales de enseñanza entre docentes, en el plano curricular, psicopedagógico, sociológico y clínico (Arriagada et al., 2021).

A nivel nacional las investigaciones en co-docencia son escasas, más aún cuando hablamos de decisiones curriculares. El trabajo colaborativo es débilmente planificado, ya que las reuniones entre profesores regulares y de apoyo se producen en espacios informales, o bien, cuando hay horas programadas para ello no siempre se respetan (Marfán et al., 2013; Tamayo et al., 2018). Internacionalmente los estudios mencionan que uno de los enfoques más utilizados por los co-docentes, es aquel en el que un docente diseña y da una clase y el otro proporciona apoyo individualizado, y el menos usado es

aquel en el que la co-planificación y la co-instrucción se da en equipo (Pancsofar & Petroff, 2016) Por su parte Sandoval et al. (2019) mencionan que los co-docentes Educadores/as Diferenciales no se sienten legitimados y se circunscribe su responsabilidad al apoyo de las áreas instrumentales.

Estos aspectos críticos asociados a la escasa planificación conjunta y al desarrollo de una clase liderada por lo general por el docente regular, genera tensiones en la dupla de co-docentes. Para Stenhouse (1991) las posibilidades de mejora de la educación parten por la capacidad de analizar y comprender lo curricular, desde esta mirada el curriculum ya no se encontraría solo en manos del docente, más bien se encontraría en constante diálogo entre el docente y el profesor de educación diferencial. En la medida que se logre esto, se podrán ver mejoras en los aprendizajes de los estudiantes en línea con las iniciativas mencionadas en los decretos y en línea con los principios expuestos en los PIE.

El estudio que se presenta en el siguiente proyecto de investigación trata específicamente sobre las duplas co-docencia y cómo estas toman decisiones conjuntas sobre el currículum. El propósito principal es poder comprender esta toma decisiones curriculares, iniciando por la comprensión del concepto de co-docencia que está a la base de los co-docentes, para luego poder ir identificando aquellas decisiones curriculares que se dan con mayor o menor frecuencia y así poder determinar algunos factores que interfieren en ello, a fin de generar una propuesta de mejora para un establecimiento en particular. La investigación pone el foco en las decisiones curriculares que se dan en la dupla, ya que estas determinan los aprendizajes, los valores y el desarrollo de una cultura inclusiva en los estudiantes.

Este reporte se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se entrega una formulación detallada de la problemática asociada a la co-docencia y las decisiones curriculares, entregando datos y antecedentes a nivel nacional e internacional. A continuación, se presentará un marco conceptual sobre la co-docencia en programas de integración escolar, las decisiones curriculares en docentes, y el análisis de las prácticas curriculares desde el discurso. Luego, se describirá la metodología y los resultados. Por

último, Se finalizará con el análisis, se presentará la discusión y las conclusiones más relevantes encontradas en el presente proyecto de investigación.

II. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El sistema educacional chileno tiene el objetivo de asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo (Ley General de Educación, 2009). Las políticas de educación especial han ido avanzando progresivamente hacia un cambio de paradigma, desde una educación especial con una mirada clínica, a una centrada en la escuela (Godoy et al., 2004). Es así como desde el 2009 con la incorporación del decreto No 170 se fijan normas para determinar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que serán beneficiarios de la subvención especial, con el único fin de poder generar estrategias y recursos que le permitan dar respuesta a la diversidad de los y las estudiantes de nuestro territorio nacional (Decreto No 170, 2009).

Dentro de las orientaciones entregadas por el MINEDUC para poner en funcionamiento el Decreto No 170 (2009), se menciona el trabajo colaborativo como una metodología de enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo de un equipo interdisciplinario creado para dar respuesta la diversidad en el aula. Por otra parte, también se menciona el trabajo en equipos de aula, puesto a disposición para favorecer el trabajo colaborativo. Por último, se encuentra la co-docencia como aquella estrategia en donde hay dos o más docentes a cargo del liderazgo de la enseñanza. Todas las acciones mencionadas anteriormente, son parte de los lineamientos claves para atender la diversidad del alumnado (MINEDUC, 2013). En el año 2015 se incorpora el Decreto No 83 (2015) a este conjunto de políticas. Este decreto pone énfasis en las necesidades de los estudiantes a través de una propuesta diversa de oportunidades de aprendizaje, y refuerza la idea del trabajo colaborativo entre docentes y profesional especialista en la planificación y diseño de actividades de aprendizaje (Decreto No 83, 2015).

La última política educacional que se incorporó es la Ley de Inclusión Escolar promulgada en mayo del 2015, que involucra transformaciones al sistema de educacional chileno. Sus tres pilares fundamentales son: fin al lucro, fin al copago y la regulación del sistema de

admisión escolar. Su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes (Ley de Inclusión, 2015). En base a estas nuevas políticas, surgen nuevos cuestionamientos en torno a la función docente, pero sobre todo a la incorporación del profesor de educación especial a esta labor. Algunas preguntas como: ¿cómo se llevan a cabo los procesos de decisión curricular? ¿qué pasa cuando estas decisiones son gestionadas por más de un docente?

Tal como se ha descrito con anterioridad, se han expuesto los decretos y leyes que están presentes en nuestro sistema educacional chileno y que tienen el objetivo de desarrollar y potenciar establecimientos educacionales más inclusivos. El impulso de estas leyes y decretos ha implicado la integración de diferentes acciones dentro de los establecimientos educativos con el fin de dar respuesta efectiva a la norma establecida. Entre ellas destacan los Programas de Integración Escolar (PIE) que se rigen en parte por el Decreto No 170 (2009) y el Decreto No 83 (2015), entre otros. El aumento de los PIE ha sido significativo en los últimos años, llegando a una población de 6.065 establecimientos, lo que corresponde más de un 60% del total de escuelas públicas y subvencionadas que hay en el país (<https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>). El PIE es una estrategia que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo los aprendizajes en la sala de clases y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan (www.supereduc.cl).

Algunas acciones de un PIE que tienen la misión de hacer cambios en el trabajo institucional de la escuela son: la coordinación, la planificación de recursos y el trabajo docente, entre otros (Marfán et al., 2013). Dentro del trabajo docente se encuentra la formación de equipos de co-docencia. La co-docencia en un PIE es aquella relación que se da entre dos o más personas que están de acuerdo en coordinar el trabajo para lograr resultados de aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE (MINEDUC, 2013). Para

efectos de la investigación, vamos a entender la co-docencia como una práctica social instaurada y vivenciada en la escuela. Según Marfán et al. (2013), los profesores tendrían ciertas reticencias al trabajo en co-docencia, ya que según ellos implicaría para los y las docentes sumar actividades de planificación y evaluación conjunta, además de romper con la tradicional autonomía docente en aula.

Las investigaciones son escasas y demuestran que aún no hay un trabajo consolidado entre los co-docentes, más aún cuando hablamos de decisiones curriculares llevadas a cabo por un profesor de asignatura y un docente de educación especial (Tamayo et al., 2018). En general el trabajo colaborativo es débilmente planificado, ya que las reuniones entre profesores regulares y de apoyo se producen en espacios informales, o bien, cuando hay horas programadas para ello no siempre las respetan (Marfán et al., 2013). Internacionalmente el panorama no es muy diferente: un estudio realizado por Sandoval et al. (2019) en España menciona que el profesorado declara que no tienen suficiente tiempo para coordinarse y que, muchas veces, lo hacen en los recreos o en pocos minutos antes del inicio las clases.

Esta falta de coordinación previa a las clases repercute en el modelo de trabajo colaborativo que se propone. Marfán et al. (2013) reportan que el enfoque que más se usa es “Un profesor enseña, el otro circula y atiende necesidades de los y las estudiantes”. Este modelo implica un apoyo a los estudiantes con NEE en la sala de clases, pero no un trabajo conjunto y paritario entre docentes y profesionales de apoyo. Algo semejante ocurre en las investigaciones de Pancsofar y Petroff (2016) que mencionan que uno de los enfoques más utilizados por los co-docentes, es aquel en el que un docente diseña y da una clase, y el otro proporciona apoyo individualizado a los estudiantes. Esto se relaciona con la tendencia nacional, el o la educadora diferencial “...reporta sentir que su apoyo, sugerencias, y el integrarse de manera activa a la experiencia de aula es desestimada y, de algún modo, menospreciada por la y el docente de asignatura” (Figueroa et al., 2020, p. 10). Los autores también mencionan que el enfoque menos usado es aquel en el que la co-planificación y la co-instrucción se da en equipo (Pancsofar & Petroff, 2016). Acciones

que llaman profundamente la atención, ya que, según la normativa vigente, son justamente aquellas actividades ligadas al desarrollo curricular y trabajo pedagógico las que deben ser impulsadas por el establecimiento. Para Sandoval et al. (2019), las prácticas más efectivas están asociadas con una planificación rigurosa, en la que los co-docentes comprendan y compartan los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes.

El estudio liderado por Tamayo et al. (2018) también menciona que existen mayores niveles de implementación en las áreas de trabajo interdisciplinar y formación integral. Cerca del 90% de coordinadores PIE señala que las actividades se realizan de manera interdisciplinaria, mientras que, desde los aspectos curriculares del PIE, más del 70% declara contar con adaptaciones y apoyos adicionales en los aspectos de evaluación y enseñanza aprendizaje para los estudiantes en situación de discapacidad. Asimismo, encuentra diferencias significativas en cuanto al trabajo colaborativo, principalmente en las actividades pedagógicas, como es el caso de las reuniones de los profesionales del PIE, el desarrollo de la planificación, y la organización de la enseñanza, entre otros. Estos autores señalan que la franja central metropolitana, como por ejemplo la región de Valparaíso, presenta menor cumplimiento respecto al nivel país. En cambio, en la macrozona productiva exportadora que incluye las regiones del Maule, Biobío y la Araucanía está sobre el promedio nacional (Tamayo et al., 2018).

Por último, es importante considerar los hallazgos de Inostroza (2021), quien pudo constatar que el discurso por medio del cual los profesores de educación básica legitimaban su estatus como profesionales estaba relacionado con la figura de un “experto” en la enseñanza, en la didáctica y en el conocimiento de ciertas asignaturas, por lo que sus saberes curriculares los distinguían de sus colegas educadoras diferenciales. En otras palabras, el o la profesora de asignatura ocupa un lugar de superioridad en temas asociados a la disciplina de la asignatura y al dominio del aula, lo que les confiere un valor “superior” al de sus pares educadoras o educadores diferenciales. Por su parte Sandoval et al. (2019) mencionan que los educadores diferenciales de las duplas co-docentes no se

sienten legitimados y se circunscribe su responsabilidad al apoyo de las áreas instrumentales, tendencia similar a la reportada en los hallazgos de Inostroza (2021). De manera similar Urbina et al. (2017) también indican que en el ámbito del liderazgo de la práctica co-docente se valora el trabajo en conjunto, pero se desarrolla en una modalidad de trabajo de apoyo, con un marcado liderazgo de la profesora regular, lo que se identifica como una barrera para alcanzar la colaboración y paridad que se busca potenciar mediante esta estrategia de trabajo.

Las dificultades anteriormente descritas relevan los retos de implementar una adecuada co-docencia. Si bien se promueve la co-docencia, esta sigue siendo un desafío para los procesos de decisión curricular, que por lo general son atribuidos al docente de asignatura. Por ende, en la medida que se logre eso, se podrán ver mejoras en los aprendizajes en línea con las iniciativas del PIE y de las NEE de los estudiantes, especialmente si se analiza la dupla de co-docentes con foco en las decisiones curriculares.

En síntesis, la evidencia internacional y nacional nos indica que las actividades pedagógicas y curriculares presentan un mayor desafío para la dupla de co-docentes, revelando bajos niveles de implementación de la política educacional en estas áreas. Por ello, es relevante poder contar con un estudio que permita profundizar y conocer algunas ideas que están presentes en los discursos de la dupla de co-docentes, profundizar en los temas asociados al currículum, su desarrollo, construcción e implementación. También, es importante considerar que la escasez de estudios, sobre todo nacionales, respecto a cómo se toman las decisiones curriculares por parte de esta dupla actores, relevaría su importancia. Asimismo, se declara una investigación innovadora, puesto que intenta revelar las ideologías que hay detrás de los discursos de los co-docentes y cómo estos influyen en la toma de decisiones curriculares, todo visto desde un enfoque sociocultural y dialógico, desarrollado por medio del análisis del discurso de los actores involucrados. Para ello, se considera clave explorar el tema con ellas (las co-docentes), de modo tal que desde su perspectiva se pueda conocer su posicionamiento frente al tema, tratando de identificar aquellas creencias que promueven y/o desalientan este trabajo colaborativo.

En virtud de los antecedentes anteriormente descritos, la presente investigación pretende comprender la toma de decisiones curriculares desde el análisis del discurso de los mismos co-docentes y a través de la identificación de perspectivas y atribuciones que serán seleccionadas por ellos mismos al momento de analizar sus prácticas co-docentes. La presente investigación es un estudio de caso que se enmarca en el segundo ciclo de enseñanza básica, es decir docentes de 5to a 8to que imparten clases en un establecimiento con Programa de Integración Escolar de la comuna de San Joaquín.

Las preguntas de investigación orientadoras son tres:

¿Cuáles son los discursos sobre co-docencia de docentes de asignatura y profesores/as de educación especial en el marco de un Programa de Integración escolar?

¿Qué decisiones curriculares se llevan a cabo con mayor y menor frecuencia por docentes de asignatura y profesores/as de educación especial que trabajan como dupla co-docentes?

¿Qué factores favorecen o dificultan las diferentes decisiones curriculares que la dupla de co-docentes adoptan en la enseñanza?

La relevancia de esta propuesta es que contribuye al campo de estudio del currículum y de la inclusión escolar de tres formas. En primer lugar, la contribución teórica de esta investigación está asociada con la profundización de la comprensión respecto a la toma de decisiones curriculares desde el análisis de los discursos de los co-docentes y la caracterización de los posibles factores que influyen en la toma de estas decisiones. De igual manera, al tratarse de un estudio de caso, la contribución tiene implicancias prácticas tanto para los profesionales que trabajan en el PIE del establecimiento educativo, como para escuelas que cuenten con PIE con características similares a las del estudio. Asimismo, abordar los procesos de decisión curricular en las duplas de co-docentes aportaría al desarrollo de escenarios curriculares mayormente inclusivos, dada la mirada

multidisciplinaria de la dupla. Por otra parte, la contribución metodológica de esta propuesta está asociada a la técnica de análisis que se usó para comprender el discurso de los co-docentes. A través del análisis dialógico del discurso (ADD), se pudo comprender el discurso de los docentes con foco en la forma en que se materializan las subjetividades e ideologías de los integrantes de la dupla de co-docentes de manera contextualizada. Del mismo modo, se consideró el currículum como un discurso (Pinar, 2014) que se construye, transforma y se desarrolla en un diálogo con otro/s. Por lo tanto, tener una visión de análisis sociocultural contribuye a la comprensión del propio currículum y las decisiones que se generan en torno a él.

III. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Comprender los discursos de co-docencia desde la perspectiva de las decisiones curriculares en docentes del segundo ciclo básico en el contexto de un Programa de Integración Escolar.

3.2 Objetivos específicos

Caracterizar los discursos sobre co-docencia de docentes de asignatura y profesoras/as de educación especial en el marco de un Programa de Integración escolar.

Identificar aquellas decisiones curriculares que se llevan a cabo con mayor y menor frecuencia por las duplas de co-docentes en marco de un Programa de Integración Escolar.

Identificar aquellos factores que favorecen o dificultan las diferentes decisiones curriculares por parte de las duplas de co-docentes en el marco de un Programa de Integración Escolar.

IV. MARCO CONCEPTUAL

A continuación, se presenta una selección de algunos referentes teóricos que nos permitirán comprender e identificar supuestos y temas centrales que aborda la presente investigación.

Para comenzar, se realizará una revisión del concepto de co-docencia desde las políticas educativas y algunos autores más relevantes. Luego se continuará con los temas asociados al currículum; decisiones curriculares como un espacio de reflexión constante para los docentes, así como los procesos de gestión curricular; planificación, enseñanza y evaluación. Para finalizar se discute en un apartado la importancia de generar un análisis del currículum desde el discurso utilizando el análisis dialógico (ADD).

4.1 Co-docencia en Programas de Integración Escolar

El concepto de co-docencia presentado en esta investigación es situado, es decir, se enmarca y es permeado por el marco legal de los Programas de Integración Escolar (PIE). Un establecimiento educacional que cuenta con un PIE tiene un conjunto de recursos y apoyos, que en el aula se traducen en estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes (<https://www.supereduc.cl>). Todos estos apoyos deben estar centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de las bases curriculares y de la flexibilidad y diversificación de la enseñanza, que algunos estudiantes pudieran requerir durante su trayectoria escolar.

Se llama co-docencia al trabajo colaborativo realizado por dos docentes con el fin de poder compartir objetivos comunes (Cook & Friend, 1995). El trabajo colaborativo en los Programas de Integración Escolar es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE. Uno de sus objetivos es brindar oportunidades de acceso al currículum y la participación de aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades (MINEDUC,

2013; Murawaski & Bernhardt, 2016). Por lo tanto, la co-docencia forma parte de un conjunto de iniciativas que tienen el propósito de desarrollar capacidad de trabajo cooperativo entre los integrantes de una comunidad educativa. Rosas y Palacios (2021) destacan a la dupla de co-docentes como el corazón de los PIE, que permite que estudiantes con NEE asistan a clases planificadas colaborativamente por el profesor diferencial y el profesor de asignatura para lograr que todos los estudiantes, con o sin NEE, aprendan juntos.

Como mencionamos en el capítulo anterior, la co-docencia emerge desde la necesidad de dar respuesta a los diferentes decretos y leyes que ponen la mirada en la diversidad del estudiantado y en las NEE que pueden presentar en su trayectoria escolar, especialmente para dar respuesta al Decreto No 170 (2009). El Ministerio de Educación a través de su Unidad de Educación Especial define co-docencia como:

“una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral, basada en el reconocimiento y creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales que la acción educativa demanda” (MINEDUC, 2013, p. 39).

Este primer acercamiento al trabajo colaborativo fue desarrollado por la unidad de educación especial y tuvo como resultado un documento titulado: Orientaciones técnicas para los PIE (MINEDUC, 2013). A través de dicho documento, emanan estrategias de trabajo colaborativo divididas en dos segmentos: (1) Trabajo en equipos de aula y (2) Trabajo en co-enseñanza. Ambas estrategias colaborativas fueron diseñadas e incorporadas al trabajo en los PIE con el único objetivo de desarrollar y potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con NEE (MINEDUC, 2013).

Co-enseñar es un concepto que implica que dos o más personas compartan la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos de un aula de clases. Es decir,

el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje es responsabilidad compartida por ambos co-docentes con respecto al grupo de estudiantes en su totalidad. Asimismo, implica la distribución de responsabilidades entre los co-docentes con respecto a la planificación, instrucción y evaluación (Castro & Rodríguez, 2017; MINEDUC, 2013). Para la realización de las tareas y responsabilidades compartidas, los docentes de asignatura tienen un total de tres horas cronológicas asignadas gracias a la entrada en vigencia del Decreto Supremo N°170 (2009). En la siguiente tabla se reportan los principales elementos de la co-enseñanza propuestos por la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2013)

Tabla 1

Elementos de la co-enseñanza, según la Unidad de Educación Especial (2013)

Coordinar	Coordinar su trabajo para lograr metas comunes de mejora de resultados de aprendizaje de los estudiantes que presentan NEE, convenida con la participación de la familia, los estudiantes y del equipo PIE, y escrita en el Registro de Planificación y evaluación del PIE, ya señalado.
Compartir	Compartir la idea (creencia) que cada uno de los integrantes del equipo de co-enseñanza cuenta con una habilidad o pericia insustituible y necesaria, que juntos enseñan más eficazmente y que sus estudiantes aprenden también en forma más efectiva. Además, la presencia de dos o más personas con conocimientos, habilidades y recursos diferentes favorece que los co-enseñantes aprendan unos de otros.
Demostrar	Demostrar paridad, involucrándose alternativamente en los dobles roles de profesor y alumno, donante y receptor de conocimiento o habilidades. Existe paridad cuando los integrantes del equipo de aula perciben que su contribución y su presencia en el equipo son valoradas.
Distribuir	Distribuir las funciones de liderazgo y las tareas del profesor tradicional con el otro u otras integrantes del equipo de aula.

Tal como se puede apreciar en la tabla, compartir es un elemento esencial para la comprensión de las duplas de co-docentes, ambos deben compartir en primer lugar la creencia de que cada uno cumple una función clave en el desarrollo del trabajo

colaborativo. Asimismo, deben tener la capacidad de compartir el liderazgo, especialmente en aquellas actividades realizadas tradicionalmente por el docente de asignatura. Todos los elementos mencionados apuntan a la colaboración. Por ejemplo, el demostrar paridad entre los integrantes, es una actitud que debe primar en la dupla con el objetivo de que cada integrante perciba que es una contribución y que sus habilidades son valoradas por su co-docente.

La co-enseñanza por sí misma no es garantía de buenos resultados, pues se encuentra supeditada a una serie de factores contextuales que afectan su implementación (Figuerola et al., 2020; Villa et al., 2008). Algunos factores identificados por diferentes autores son: la experiencia de los docentes, el número de clases que han desarrollado con los diferentes co-docentes, la cantidad de horas que comparten entre sí y el tiempo que trabajan juntos (Pancsofar & Petroff, 2016). Asimismo, la presencia de un rol asimétrico y dominante prevalece por parte de la y el docentes de asignatura por sobre los profesores de educación especial (Figuerola et al., 2020).

La co-docencia ha sido descrita según diversos enfoques, cada uno con diferentes características. Para efectos de la presente investigación se presenta una tabla resumen que recoge información de diversos modelos de enseñanza. A continuación, se presenta la siguiente clasificación:

Tabla 2*Enfoque de co-docencia según Villa, Thousand, Nevin, Cook y Friend (1995)*

Enfoque	Descripción
Enseñanza de Apoyo	Un docente asume el rol de líder en la instrucción y el otro u otros (docentes y otros participantes: profesionales asistentes de la educación, asistente, familiar, etc.), circulan entre los alumnos prestando apoyos. Quienes asumen el rol de apoyo, observan o escuchan a los estudiantes que trabajan juntos, interviniendo para proporcionar ayuda uno a uno cuando es necesario (ayuda tutorial), mientras el profesor líder continúa dirigiendo la clase. Esta modalidad frecuentemente se produce entre los docentes que están recién iniciándose en la co-enseñanza.
Enseñanza Paralela	Dos o más personas trabajan con grupos diferentes de alumnos en diferentes secciones de la clase. Los co-enseñantes pueden rotar entre los grupos, y a veces puede haber un grupo de estudiantes que trabaja sin un co-enseñante por lo menos parte del tiempo. Esta modalidad suelen usarla con frecuencia los docentes que están aprendiendo a trabajar juntos en co-enseñanza.
Enseñanza Complementaria	Ambos co-enseñantes aportan al proceso de enseñanza, cumpliendo cada uno roles diferentes, pero complementarios. Por ejemplo, parafrasear lo declarado por el otro profesor o modelar ciertas habilidades que el otro profesor describe; ejemplifican entre los dos, los roles que deben cumplir los estudiantes en trabajo de pequeño grupo, etc. A medida que los co-enseñantes adquieren confianza, la enseñanza complementaria y la enseñanza en equipo adquieren preferencia como enfoque de trabajo de co-enseñanza.
Enseñanza en Equipo	Dos o más personas hacen conjuntamente lo que siempre ha hecho el profesor de aula: planificar- enseñar- evaluar y asumir responsabilidades por todos los estudiantes de la clase. Es decir, los profesores y participantes del equipo comparten el liderazgo y las responsabilidades. Por ejemplo, una de las docentes puede demostrar los pasos de un experimento en ciencias y la otra modelar el registro e ilustración de los resultados.
Estaciones de enseñanza	Los docentes dividen el curso en tres o más estaciones. Cada docente se encarga de una estación, enseñando un aspecto en particular del objetivo de la clase, mientras que en la tercera estación los estudiantes trabajan solos, todos rotan por las estaciones, tocándoles una vez en cada estación.

Los diferentes enfoques presentados en la tabla nos ayudan a comprender las diversas formas en las que se puede llevar a cabo la co-docencia dentro del aula de clases. El MINEDUC (2013) no desconoce cada uno de estos enfoques, si bien su objetivo es avanzar hacia una enseñanza en equipo en donde las duplas hagan conjuntamente lo que siempre ha hecho el profesor de asignatura (como por ejemplo planificar, enseñar, evaluar y hacerse cargo de la convivencia dentro del aula), reconoce que hay diferentes formas llevar la co-docencia en aula. Sin embargo, apuesta por acciones que permitan una planificación previa.

En las diferentes investigaciones, se identifica el uso de una enseñanza en apoyo como el enfoque más usado en la co-docencia (Figueroa et al., 2020; Marfán et al., 2013; Urbina et al., 2017). En la enseñanza en apoyo, el docente de asignatura entrega las indicaciones y la profesora de educación especial se mueve por la sala reforzando de manera individual las indicaciones (Figueroa et al., 2020; Urbina et al., 2017). El rol de uno de los docentes es de líder dentro del aula, mientras el otro cumple una función de asistencia.

En cuanto a la planificación, se caracteriza por desarrollarse en espacios informales, como por ejemplo desayunos, almuerzos o conversaciones de pasillo, en la cual se identifica el uso de tres modalidades: planificación presencial antes de la clase, planificación no presencial antes de la clase; y planificación in-situ (Figueroa et al., 2020; Marfán et al., 2013; Urbina et al., 2017). Con relación a la planificación presencial ante la clase, se observó que la dupla se reunía en un espacio informal previo a clase, generalmente la profesora de asignatura presentaba los contenidos de la clase y la profesora de educación diferencial entregaba sugerencias para diversificar dicha clase. En cambio, en la planificación no presencial antes de la clase, se observó comúnmente que el docente de asignatura enviaba la planificación de clase por correo electrónico y la educadora por lo general, preparaba material para apoyar parte de la clase. Por último, en la planificación in situ, la profesora de asignatura preparaba la clase de forma individual y en clases la profesora de educación diferencial improvisaba sus intervenciones (Urbina et al., 2017).

En términos generales, cada uno de estos tipos de planificaciones no se da de forma colaborativa desde la creación de las actividades y objetivos de aula.

La inclusión educativa es un proceso constante que requiere de la mejora continua y de la construcción permanente de política, cultura y prácticas inclusivas (Urbina et al., 2017). La co-docencia como una estrategia para promover y desarrollar escuelas inclusivas, no debe estar exenta de esa movilidad y evolución constante. Para que lo anteriormente descrito ocurra es necesario adoptar una actitud de vigilancia y cuestionamiento constante (Echeita et al., 2013); una forma de lograrlo es desarrollar prácticas de evaluación de la co-docencia que se está llevando a cabo por la dupla. Urbina et al. (2017) pudieron reconocer tres criterios utilizados para autoevaluar sus clases y el desempeño de los estudiantes:

1. Cantidad de atención de los estudiantes a los contenidos tratados en clases.
2. Participación de los estudiantes en las actividades propuestas.
3. Calidad de desempeño de los estudiantes en el desarrollo de las actividades de la clase.

Los tres criterios mencionados, aluden al comportamiento conductual de los estudiantes en el aula y su desempeño. Pero lo que más llama la atención de los descubrimientos de Urbina y compañía (2017) es que también observó una evaluación individual en donde cada integrante de la dupla reflexionaba sobre lo realizado en clases y sobre cómo lo podría realizar mejor.

4.2 Decisiones Curriculares en docentes

Pinar (2014) define el currículum como una conversación compleja, con un significado altamente simbólico y autobiográfico. En primer lugar, entender el currículum como una conversación compleja nos abre una ventana hacia el pasado, el presente y el futuro de los diferentes actores educativos, una posibilidad de comprender el currículum como un

discurso que se articula a través de estos actores. Autores como Grundy (1991) y Da Silva (2001) tienen una mirada del currículum complementaria con Pinar (2014). Grundy (1991) menciona que el currículum no es un concepto sino una construcción cultural, se trata de una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. Da Silva (2001), por su parte, también habla del currículum como discurso, “produce su propio objeto; la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe” (p. 12). Esta conversación compleja del currículum permite colocar foco en la voz y experiencia del docente.

Asimismo, Pinar (2014) concibe el currículum como un lugar que recupera la experiencia subjetiva del currículum, representa un lugar, y se transforma en un “currículum vivido”, acercándose a una comprensión fenomenológica del currículum. Pinar (2014) cuando habla de reconstrucción lo hace para especificar que “la propia reconfiguración subjetiva y social tiene lugar en medio de una historia de vida, en una conjugación particular de historia, sociedad y política conforme al género y nunca de manera auto transparente” (p. 256). Esta lectura compleja del currículum nos ayudaría a comprenderlo como un currículum situado (Espinoza, 2005), es decir, el docente en interacción con estudiantes y otros docentes son protagonistas del desarrollo curricular. Pero en particular consigo mismo.

Moreno (2006) identifica el diseño y el desarrollo del currículum como:

...un proceso cíclico evolutivo y profundamente situacional. Dado que se trata de una tarea de construcción y reconstrucción a través de planes complejos del currículum de una escuela en particular la deliberación y como un resultado potencial a partir de ella el consenso tornan al diseño curricular en materia para la resolución de un problema práctico (p. 318).

Estas nuevas formas de concebir el currículum tienen al docente en el centro de su desarrollo y producción, luego de haberlos considerado como aquellos que debían estar capacitados para ejecutar un currículum que sería mejor cuanto más fuese “a prueba de

docentes” (Pogré, 2006, p. 92). Chile, a través de la Mesa de desarrollo curricular (2016) precedida por la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), también releva la importancia del docente en la toma de decisiones curriculares, destacando el rol del docente, como un rol activo y necesario.

Los docentes y las comunidades educativas son actores centrales en los procesos de apropiación, adecuación, enriquecimiento e implementación del currículum nacional. Esto parte de la premisa que no hay posibilidades que un currículum pueda ser concretado sin la participación y comprensión de sus propósitos y funcionamiento por parte de los principales protagonistas en su realización práctica a nivel pedagógico. La Mesa entiende que los docentes y las comunidades educativas deben tener un rol activo en relación con la prescripción curricular (p. 30).

Tal como se puede apreciar en los párrafos anteriores, el docente es y debe ser considerado uno de los actores principales al momento de hablar de currículum, tanto para su desarrollo como para su implementación en aula. Para Pinar (2014) el docente cumple un rol activo, enérgico y dinámico en el currículum. Lo que de alguna forma abre un espacio de decisión curricular para el docente en los diferentes niveles de concreción de este.

Estas decisiones se pueden dar en los diferentes niveles de concreción curricular. Al respecto se han identificado al menos tres niveles de decisiones: el nivel sistema, el nivel institucional y, por último, el nivel aula que corresponde a la esfera profesional de decisiones curriculares y que compete a los profesores (Magendzo, 2010). A continuación, se presenta una figura que representa los diferentes niveles de concreción curricular:



Ministerio de Educación (2017)

Como es posible observar en la figura, se agrega un cuarto nivel de concreción curricular asociado a las adecuaciones curriculares de los estudiantes que presentan NEE. En este cuarto nivel, la participación de la dupla de co-docentes debiese ser activa, pues se debe dar respuesta individualizada a los estudiantes con fin de que accedan al currículum escolar desde cada una de las asignaturas. En el nivel tres (planificación aula) es indiscutible la participación del docente de asignatura, y el desafío aquí es integrar al profesor de educación especial. Así como también es un desafío la participación de ambos docentes en nivel dos (Proyecto Educativo). A través del Proyecto Educativo Institucional se asegura la identidad del establecimiento y debe ser forjado por todos los integrantes de la comunidad educativa.

Entre los niveles uno y cuatro las decisiones curriculares no están exentas de tensiones y conflictos, puesto que toda decisión curricular y pedagógica conlleva una determinada concepción y pensamiento que las orienta, más aún cuando estas decisiones deben ser

tomadas por una dupla de co-docentes. Las decisiones curriculares definen cuál es conocimiento curricular y cuáles son los aprendizajes y las competencias que deben lograr los/as estudiantes, “estas no son neutras ni arbitrarias, siempre tienen un trasfondo conceptual, político e ideológico” (Magendzo, 2010, p. 322). Este espacio de decisión que se atribuye hace poco tiempo al docente, ahora debe compartirlo con profesional de la educación especial, lo que hace aún más compleja la conversación sobre el currículum. Una forma de comprender estas decisiones curriculares es de manera situada (Pinar, 2004; Espinoza, 2005). También ocurre en lugares específicos y en situaciones singulares, por lo tanto, hablamos de un currículum que se transforma y reconstruye a través de lo cotidiano y lo humano (Pinar, 2014).

Por su parte, Gvirtz y Palamidessi (2005) identifican cuatro niveles de decisión curricular: (1) la macro política y la administración del sistema educativo, (2) la institución, (3) la situación de enseñanza y (4) los textos y materiales de enseñanza. Para efectos de esta investigación nos vamos a referir al nivel llamado “situación de enseñanza”, que hace referencia a la planificación de la enseñanza. En tal situación práctica de la enseñanza, estos autores mencionan diferentes variables que pueden ser útiles al momento de tomar decisiones a nivel micro y nano.

1. Las metas, objetivos o expectativas de logro. Aquí se manifiestan las intenciones con las que se llevan a cabo las acciones de aula. Actualmente, en Chile, tenemos los Objetivos de Aprendizaje (OA) este sería el lenguaje vigente utilizado para denominar a las metas, objetivos y expectativas.
2. La selección del o los contenidos. Para hacer la selección de los objetivos, los docentes deben tener un conocimiento profundo (apoyar este argumento con una referencia). De lo contrario, se ven obligados a usar la selección realizada por otros, y se limitan a seguir al pie de la letra la propuesta presentada en el programa curricular del Ministerio de Educación (MINEDUC).
3. La organización o secuenciación del o de los contenidos. Para la organización del contenido podemos encontrar al menos tres formas de hacerlo: la organización del

contenido por disciplinas, la organización del contenido por actividades e interés, y la organización del contenido por temas o proyectos de trabajo.

4. Las tareas y las actividades. Uno de los retos que tienen los docentes es convertir los contenidos en actividades que constituyan verdaderas experiencias de aprendizaje. En este sentido, las tareas son las formas como los alumnos entran en contacto con los contenidos.
5. La selección de materiales o recursos. La presentación de los contenidos requiere soportes sobre los cuales los estudiantes realizarán las actividades. Estos son herramientas materiales y simbólicas que permiten la expresión y el desarrollo de habilidades cognitivas, prácticas y afectivas.
6. La participación de los alumnos. Por lo general el docente no tiene el tiempo ni los recursos para realizar una tarea de seguimiento personalizada a cada estudiante; por lo tanto, debe abordar la diversidad de su alumnado y la individualidad de cada aprendizaje a partir de estrategias que le permitan atender a la variedad sin remitir a casos individuales.
7. La organización del escenario. La enseñanza ocurre dentro de un escenario definido por el tiempo disponible para la tarea, el espacio en que se desenvolverá y el agrupamiento o la forma de distribución de los estudiantes. Frente a esto, el docente debe elegir en mayor o menor medida sobre estas tres dimensiones.
8. La evaluación de los aprendizajes. Es la forma en que el docente puede ir obteniendo información sobre el estado en que se encuentran los estudiantes en relación con el contenido y a los fines promovidos por la enseñanza y por la escuela.

Con el fin de poder observar y organizar de mejor forma las decisiones curriculares en los diferentes niveles de concreción curricular, se hace necesario poder integrar los procesos de gestión curricular que se dan en los establecimientos en los niveles meso, micro y nano de la concreción curricular. En estos niveles, encontramos la planificación, la enseñanza, y la evaluación. Estos procesos de gestión curricular son ampliamente conocidos por docentes y su vez son difundidos por el MINEDUC (2015).

La gestión curricular es entendida como “prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular” (MINEDUC, 2005, p. 5). El modelo de calidad de la gestión identifica cuatro procesos involucrados en la gestión Curricular: (1) Organización Curricular, (2) Preparación de la enseñanza, (3) Acción docente en el aula y (4) Evaluación de la implementación curricular. A continuación, se detallan tres de los cuatro procesos involucrados en la gestión curricular. Los procesos seleccionados son aquellos que tienen mayor nivel involucramiento por parte del docente y su co-docente, dejando de lado la evaluación de la implementación curricular, ya que requiere mayor protagonismo por parte de las Unidades Técnicas (UTP) y de los coordinadores de ciclo.

Planificación: La planificación representa acciones preparatorias y de anticipación a la enseñanza. Si bien está basado en el currículum prescrito, el rol del profesor es clave en la secuenciación, selección, flexibilidad y tiempo destinado a los distintos contenidos, las cuales están mediadas por decisiones docentes y la escuela (Ulloa y Gajardo, 2017). Por su parte el modelo de calidad de la gestión escolar, indica que son prácticas del establecimiento educacional que aseguran la organización, análisis y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje para la implementación del currículo en el aula (MINEDUC, s.f).

Enseñanza: La enseñanza representa la acción del docente en el aula, lo cual se traduce en prácticas y actividades que el docente realiza para poner el currículum al servicio de los estudiantes (Ulloa y Gajardo, 2017). En palabras del MINEDUC (s.f), la enseñanza es una práctica del establecimiento educacional para asegurar que la implementación curricular se concrete eficazmente en el aula a través del proceso enseñanza–aprendizaje.

Evaluación: La evaluación es entendida como la selección de contenidos y habilidades del currículum oficial medido por instrumentos (Ulloa y Gajardo, 2017). Asimismo, el MINEDUC (s.f) menciona que son prácticas del establecimiento

educacional para determinar el grado de desarrollo e impacto que tiene la implementación del diseño curricular.

4.3 Análisis de las prácticas curriculares desde el discurso

Tradicionalmente el currículum ha sido llevado al aula por un solo docente que lidera la clase y por un grupo de estudiantes que participa de forma pasiva de esta. Hoy la conversación tiene el foco en dos docentes con distintas especialidades, ambos lideran una clase y son los encargados de llevar el currículum al aula. En los apartados anteriores se relevó la importancia de ver el currículum como un discurso situado, histórico, sociocultural y vivenciado, lo que implica comprender teóricamente qué entendemos por discurso.

En palabras de Calsamiglia y Tuson (1999):

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social (p. 13).

Por esta razón, un discurso está socialmente constituido; constituye situaciones, objetos, identidades, relaciones, etc. Y es constitutivo ya que ayuda a mantener el statu quo social, como el sentido que contribuye a formarlo (Fairclough & Wodak, 1997). Es más, a través de este espacio de contacto entre varias voces que configuran el currículum, aparece la idea del currículum visto como un discurso, lo cual resignifica la labor docente en el campo curricular.

Cuando hablamos de discurso, adicionalmente nos acercamos a un enfoque sociocultural. Para Wertsch (1998) “Toda acción humana, ya sea individual o interaccional social, está situada socioculturalmente...” (p. 174). Asimismo, los entornos educativos reflejan prácticas sociales, valores y ponen de manifiesto la posibilidad de que el éxito y el fracaso educativo pueden ser explicados por la calidad de los diálogos entre docentes y sus

estudiantes (Mercer, 2004). A través del Análisis Dialógico del Discurso (ADD), podemos develar las subjetividades y materialidades discursivas que se generan entre la dupla de co-docentes, las cuales se traducen en diferentes posicionamientos entendidos como ideologías. Esta perspectiva con el que vamos a mirar los discursos de los co-docentes nos brinda una mirada contextualizada sobre sus ideologías y percepciones sobre el currículum.

Para Bajtin (1982) las ideologías están representadas por el material concreto de los signos. En este sentido, la palabra es un signo ideológico por excelencia, es el medio más puro y genuino de la comunicación social y está presente en todo acto de comprensión y de interpretación (Volóshinov, 1992). Por lo tanto, la palabra en el estudio de las ideologías es un material sígnico objetivo y monista, que no puede estar ausente al momento de hablar de dichas ideologías. Asimismo, las ideologías son resultado de la interacción social de todo ser humano con el mundo exterior, lo que representa en este caso, una mirada contextualizada del discurso.

De acuerdo con el género discursivo, la dialogicidad es entendida como aquella capacidad de la mente humana para concebir, crear y comunicarse en términos de un otro (Ávila & Medina, 2012; Marková, 2003). Pinar (2014) citando a Wang lo denomina el tercer espacio, “El tercer espacio se abre cuando el extraño lo llama a uno a salir de sí mismo, cuando el extraño dentro de uno mismo emerge, permitiéndole mudarse de su hogar a un lugar todavía desconocido” (p. 253). La conversación es un punto de encuentro donde la expresión de diversas voces conforma el contacto entre los individuos, este es el espacio de encuentro entre la dialogicidad y el currículum. Una voz que se configura para encarnar un currículum que se transforma a través de su propia experiencia y que se vuelve a configurar en el aula a través de la interacción y conversación con sus estudiantes. Este tercer espacio toma más relevancia al compartir una “conversación compleja” sobre el currículum con otro docente. La dupla de co-docentes tiene esta difícil tarea. Las dos caras del diálogo son la intersubjetividad, al establecer vínculos con el otro, y la alteridad, al establecer diferencias con el otro (Ávila & Medina, 2012; Wersch, 1999). Para

Voloshinov (1992) la palabra es un fenómeno ideológico por excelencia, posee un poder demostrativo y aparece como un signo neutral. Por otro lado, Bajtín incluye la “palabra ajena” para hablar de aquellas palabras que están presentes en nuestros discursos, que nos ayuda a identificar si los entrevistados incluyen de alguna forma a sus co-docentes y en qué situaciones lo hacen, estas palabras presentes en sus discursos nos permiten comprender la subjetividad de cada uno de los integrantes de la dupla

Desde esta lógica, el discurso siempre está subjetivamente marcado. El punto de partida para su análisis son el sujeto del enunciado y sujeto de la enunciación (Ávila & Medina, 2012). El enunciado es entendido como una unidad de comunicación discursiva (Ávila & Medina, 2012), y los enunciadores, en tanto, son las unidades de articulación ideológica. Estos representan los distintos puntos de vista o posicionamientos materializados en el enunciado, de modo que en un enunciado puede haber más de un punto de vista, valoración o posición, lo que constituye su aspecto polifónico (Ávila & Medina, 2012). Para Mercer (2004) “Emitir un enunciado define o transforma al contexto de alguna manera” (p. 193). Lo que representa una gran riqueza para el análisis de la toma de decisiones de la dupla de co-docencia, de alguna forma nos permite identificar sus posicionamientos e ideologías a través de sus discursos.

Aproximarse a las decisiones curriculares de los co-docentes desde una perspectiva dialógica permite una comprensión más profunda sobre este proceso que afecta las prácticas pedagógicas y la construcción dialógica del currículum. Es decir, el currículum no es algo estático e inamovible, la propuesta apunta a reconocer al currículum como un discurso (Da Silva, 2001; Pinar, 2014) y como tal, se reconoce su origen y transformación dialógica, en donde varias voces lo componen.

A través de una metodología como el Análisis Dialógico del Discurso (ADD), nos situamos en una esfera de comprensión de estas prácticas e ideologías que se encuentran a la base de la toma de decisiones. Una mirada contextualizada y situada del currículum que se deja ver a través de diferentes signos que componen los discursos de cada docente.

El ADD “se sitúa en un lugar de confluencia entre el análisis del discurso y los enfoques dialógicos del lenguaje y la mente” (Ávila & Medina, 2012, p. 232).

V. METODOLOGÍA

5.1 Enfoque y tipo de estudio

En la presente investigación se utilizó un enfoque metodológico mixto (Mcmillan & Schumacher, 2005) por lo cual los paradigmas cuantitativos y cualitativos estuvieron presentes a lo largo de todo el proceso de investigación.

Brannen (2005) define los métodos mixtos como:

...un enfoque empleado para abordar la variedad de preguntas planteadas en una investigación que, con un mayor encuadre, puede conducir al uso de una serie de métodos. Sin embargo, los datos resultantes deben ser analizados e interpretados en relación con esos métodos y según los supuestos por los que se generan (p. 183).

La diversidad de las preguntas de investigación hizo necesario abordar el problema desde las diferentes perspectivas metodológicas. Este tipo de diseño metodológico nos entregó una mirada más holística y comprensiva de los sujetos (Brannen, 2005). Asimismo, nos aclarara algunos significados que los participantes de la investigación atribuyen a sus prácticas de co-docencia a través del contraste y triangulación que se pueden realizar entre los datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa.

De igual forma, este estudio se declara como un estudio de caso instrumental, ya que hay una necesidad de comprender cómo se lleva a cabo la toma de decisiones curriculares entre los co-docentes de una escuela en particular (Stake, 1999). Este estudio de caso tiene un alcance descriptivo, puesto que busca especificar las propiedades y características más importantes que se dan en el establecimiento en torno a la co-docencia y las decisiones curriculares gestionadas por los docentes en la asignatura de matemática y lenguaje (Hernández et al., 2006).

5.2 Muestra y criterios de selección de los participantes

El tipo de muestreo fue deliberado y la estrategia que se utilizó fue intencionada y por conveniencia. Los criterios utilizados en la selección de la muestra fueron el acceso a los participantes, el tiempo y el conocimiento de los participantes sobre el tema (Moser & Korstjens, 2018), los cuales va en concordancia con su naturaleza de estudio de caso.

El establecimiento educacional pertenece a un Servicio Local de Educación Pública (SLEP) de la comuna de San Joaquín en la Región Metropolitana. Uno de los criterios utilizados para trabajar con este establecimiento es la cercanía, puesto que se tiene un lazo laboral con la escuela seleccionada. Por este motivo se trabajó con el establecimiento antes mencionado, lo que facilitó la toma de datos y el acceso a la información. El establecimiento cuenta con los niveles de Educación Parvularia hasta 8° básico, el índice de vulnerabilidad es de un 63%, su matrícula total es de 462 estudiantes (JUNAEB, 2020) y posee un Programa de Integración (PIE) con más de veinte años de funcionamiento. Cabe señalar que el año 2020 estuvo caracterizado por desarrollarse en un contexto de pandemia mundial, por lo tanto, establecer nuevos contactos con algún establecimiento educacional para realizar una toma de datos era un tema bastante o complejo.

Para conformar la muestra, se invitó a participar a profesores del segundo ciclo básico. Es decir, docentes que hacen clases de 5to a 8vo básico y que tienen una relación co-docencia. El segundo ciclo básico tiene la característica de tener docentes por asignatura, característica que no se puede observar en el primer ciclo. De modo que, se espera un mayor manejo disciplinar por parte de los docentes de asignatura y de las profesoras/os de educación especial que se desempeñan en esos niveles. En el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) se puede apreciar este dominio esperado para los docentes del segundo ciclo:

A contar de 5to año básico y más aún en Enseñanza Media los profesores requerirán tener conocimientos más profundos y especializados sobre las

disciplinas, dado el mayor nivel de análisis y comprensión con que deben ser tratados los contenidos del conjunto de los subsectores que imparten (p. 16).

De acuerdo con todo lo expuesto anteriormente, la selección de la muestra se realizó a través de los siguientes criterios:

1. Docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación que se desempeñan en el segundo ciclo básico y que mantiene una relación de co-docencia con un profesional de la educación especial. Se escogieron los docentes de esta asignatura porque tienen dentro de su carga horaria un tiempo específico para el trabajo en co-docencia con una profesora de educación especial.
2. Docentes de la asignatura de Matemática que se desempeñan en el segundo ciclo básico y que mantiene una relación de co-docencia con un profesional de la educación especial. Al igual que los docentes de lenguaje, los docentes de matemática tienen en su carga horaria un tiempo específico para el trabajo en co-docencia con un/a profesor/a de educación especial.
3. Profesoras/es de educación diferencial que se desempeñan en el segundo ciclo básico y que mantiene una relación de co-docencia con algunos de los docentes de asignatura de los dos primeros criterios mencionado. Al igual que los docentes de lenguaje y matemática, las profesoras de educación diferencias tienen en su carga horaria un tiempo específico para el trabajo en co-docencia con un/a profesor/a de asignatura.

En total se seleccionaron cuatro docentes de asignatura, dos de Matemática y dos de Lenguaje y Comunicación, lo que corresponde al total de docentes que imparte clases en estas asignaturas en ese ciclo básico. Asimismo, se seleccionó a cuatro profesoras de educación especial que comparten co-docencia con los docentes seleccionados. A continuación, se presenta una tabla de caracterización de la muestra:

Tabla 3*Caracterización de la muestra*

ID	Sexo	Edad	Años de experiencia	Años en el establecimiento	Formación inicial
Caso 1	Femenino	39	15	1	Profesora Educación Especial
Caso 2	Femenino	38	12	5	Profesora Educación Especial
Caso 3	Femenino	56	31	15	Profesora Educación Especial
Caso 4	Femenino	31	5	5	Profesora Educación Especial
Caso 5	Masculino	30	1	1	Docente Matemática
Caso 6	Femenino	32	8	8	Docente Matemática
Caso 7	Femenino	49	9	1	Docente Lenguaje
Caso 8	Femenino	58	30	3	Docente Lenguaje

5.3 Instrumentos

Para realizar la recolección de la información, se utilizaron dos instrumentos de diferente naturaleza. El primero es una entrevista semi-estructurada (Knox & Burkard, 2009) y el segundo es un cuestionario mixto, con preguntas abiertas y cerradas (Mcmillan & Schumacher, 2005).

La entrevista semi-estructurada es aquella donde se genera un protocolo con preguntas abiertas basadas en el tema central de la investigación, pero el investigador se mantiene abierto y flexible para poder indagar en la historia específica de los participantes (Knox & Burkard, 2009). El cuestionario, por otra parte, se define como una técnica para la recogida de información en donde todos los participantes de la investigación responden las mismas preguntas de forma escrita con un propósito concreto (Mcmillan &

Schumacher, 2005). Ambos instrumentos tienen la misión de recabar información sobre las decisiones curriculares que se dan en la dupla de co-docentes e indagar sobre la construcción del concepto de co-docencia. A continuación, se describe cada uno de ellos:

Entrevista semi-estructurada:

La entrevista se ha construido en base a la revisión de la literatura sobre decisiones curriculares y co-docencia, tomando en cuenta los aportes del Marco para la Buena Enseñanza (2008), las orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (MINEDUC, 2013), Pinar (2014) y Sandoval, Márquez, Simón, y Echeita (2019).

Está diseñada en base a tres dimensiones: (1) Trayectoria, (2) Co-docencia, y (3) Decisiones curriculares. temas relativos a experiencia, roles y funciones dentro del establecimiento educativo del estudio. En la dimensión de co-docencia, se exploró el concepto de co-docencia y algunas tensiones dialógicas en torno al mismo concepto. En la última dimensión, se exploraron temas asociados a las decisiones curriculares referidas a cómo se realiza la gestión curricular por ambos docentes.

En total, la entrevista tiene ocho preguntas que fueron usadas como preguntas conductoras de la conversación, su aplicación es individual. En virtud de lo anterior, se presenta la tabla de especificaciones del instrumento:

Tabla 4

Tabla de Especificaciones Entrevista

Dimensión	Temas a explorar	Preguntas
Trayectoria	Experiencia, tareas y roles.	1 – 3
Concepto de co-docencia	Concepto de co-docencia. Tensiones dialógicas en torno a la práctica de la co-docencia.	4 – 6
Decisiones curriculares	Decisiones curriculares entre los co-docentes.	7 – 8

Cuestionario mixto:

El cuestionario mixto se ha construido en base a la revisión de la literatura sobre decisiones curriculares y co-docencia, tomando en cuenta los aportes del Marco para la Buena Enseñanza (2008), Föster (2017), Gvirtz y Palamidessi (1998), Pardo (2018) y las orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (MINEDUC, 2013).

El cuestionario fue diseñado en dos versiones. La primera versión realizada para las docentes de educación especial posee 24 preguntas, de las cuales 19 son preguntas cerradas y 5 preguntas abiertas. En el caso de los docentes de asignatura encuestados, son 23 preguntas en total: 19 preguntas cerradas y 4 preguntas abiertas. El cuestionario tiene el objetivo de determinar las decisiones curriculares tomadas por la dupla de co-docencia, la frecuencia de estas decisiones y conocer algunas percepciones sobre la co-docencia. Las preguntas cerradas exploran respuestas previamente delimitadas y están configuradas en base a cuatro dimensiones: planificación de la enseñanza, gestión de aula, evaluación de la enseñanza y co-docencia. En la siguiente tabla, se pueden apreciar con mayor profundidad cada una de las dimensión y temas a explorar en cada dimensión:

Tabla 5

Cuestionario “decisiones curriculares entre co-docentes”

Dimensión	Temas a explorar	Preguntas
Planificación de la enseñanza	Definición de propósitos.	1 - 10
	Selección de contenidos.	
	Organización y secuencia de los OA.	
	Definición de actividades y tareas.	
	Selección de recursos y materiales.	
Gestión de aula	Modalidad de co-docencia en aula	11 - 14
	Organización del aula de clases.	
	Establecimiento de normas.	
	Intervenciones disciplinarias.	
Evaluación de la enseñanza	Evaluación de aprendizajes.	15 - 18
	Diseño de los instrumentos de evaluación.	
	Estrategia de evaluación.	
Co-docencia	Evaluación de la co-docencia en el establecimiento.	19 - 23
	Reflexión pedagógica entre los co-docentes.	

El registro de la información es a través formulario tipo Google, por lo tanto, la información se codifica de forma inmediata. Son desarrollados de forma anónima.

5.4 Validación de los instrumentos

Para la validación del contenido de los instrumentos diseñados, se solicitó el juicio de cuatro expertos, los cuales fueron invitados al proceso de validación por medio de una carta formal enviada vía correo electrónico. Los jueces expertos que participaron fueron: una Doctora en Educación especialista en temas curriculares y docente de la facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; una educadora diferencial con amplia experiencia en Programas de Integración Escolar; una PhD en Educación, con amplia experiencia en métodos mixtos y docente asociada a la facultad de educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; y una Doctora en Psicología de la Comunicación, especialista en nuevas tecnologías, discapacidad, integración escolar e inclusión. Los cuatro jueces consultados aceptaron ser parte del proceso de validación de los instrumentos, pero sólo se recibieron tres respuestas.

Análogamente, los jueces recibieron de forma virtual el instrumento que se diseñó para la evaluación, con el fin optimizar los tiempos de los expertos. La herramienta que se diseñó para este proceso estaba compuesta por tres criterios para la evaluación de cada una de las preguntas. Estos criterios son: claridad, relevancia y pertinencia. Además, se agregó una cuarta columna que tenía como objetivo recabar comentarios y sugerencia de los jueces en cada una de las preguntas evaluadas. Los criterios utilizados tienen el objetivo de clarificar y unificar las perspectivas para el proceso de validación y para facilitar el registro de la información (Galicia et al., 2017).

Finalmente, se elaboró una matriz para reestructurar los dos instrumentos que fueron sometidos al juicio de expertos. La matriz fue elaborada en una planilla Excel, lo que permitió vaciar la información recabada en el proceso de validación. El objetivo de la matriz fue comparar las opiniones de los tres expertos para luego reajustar ambos instrumentos. En términos generales, las principales sugerencias de ajustes a la entrevista fueron: ajustar la redacción de algunos enunciados para disminuir confusiones e inexactitud en las respuestas de los participantes, mejorar coherencia entre las preguntas y las alternativas presentadas y agregar preguntas para abordar mejor las preguntas de

investigación. En virtud de ello, en la entrevista solo se ajustó la primera pregunta. Con relación al cuestionario, se agregaron dos preguntas que tienen la misión de recabar información sobre aspectos positivos y negativos de la co-docencia y se cambió la redacción de algunos enunciados y alternativas.

5.5 Procedimientos para la recolección de los datos

Para realizar la recolección de datos, se comenzó por solicitar el apoyo de la coordinadora del programa de integración y de la encargada de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) del Establecimiento. Esta estrategia tuvo el propósito de interiorizar a las jefaturas sobre la investigación y cómo se iba a llevar a cabo. Asimismo, se les solicitó ayuda para involucrar a los participantes en la investigación.

Posteriormente, se contactó a cada uno de los integrantes de la muestra para acordar la fecha y horario de aplicación de la entrevista y el cuestionario. Luego de acordar una fecha con los participantes, se envió un correo electrónico con un enlace de la invitación para la entrevista a través de la plataforma *zoom*, más el consentimiento informado para ser leído previamente. El día de la entrevista se vuelve a realizar una lectura del consentimiento y se revisan los criterios éticos y condiciones de la entrevista, además se solicita el asentimiento de los participantes de manera oral para ser registrado en el audio.

Las entrevistas se realizaron de forma individual a través de la plataforma *zoom* y tuvieron una duración de 20 a 35 min cada una. Estas fueron grabadas en audio y video. Para efectos de la investigación se utilizó sólo el audio, para luego ser transcrito y analizado. Por lo tanto, los videos grabados fueron eliminados.

Al finalizar la entrevista, se envió inmediatamente un enlace de *Google form* con el cuestionario “decisiones curriculares entre co-docentes”. Este debía ser respondido inmediatamente después de acabada la entrevista. Algunos de los docentes respondieron inmediatamente al terminar la entrevista, otros respondieron al día siguiente. El tiempo en

el que se recabó toda la información fue en un lapsus de una semana en el mes de octubre del año 2020. En total se completaron ocho corpus de entrevista y ocho cuestionarios para ser analizados.

Las ocho entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas. Dicha estrategia también se empleó para familiarizarse apropiadamente con cada uno de los corpus de las entrevistas realizadas.

5.6 Técnicas de análisis

Para sistematizar la información recogida en la entrevista y el cuestionario, se usaron tratamientos diferentes para cada uno de los instrumentos aplicados. A continuación, se detalla el plan de análisis seguido en cada uno de ellos.

5.6.1 Técnicas de análisis entrevista

Para el análisis de la entrevista se usó el Análisis Dialógico del Discurso (ADD) debido a que pretende evidenciar tensiones, movimientos y voces que constituyen un campo de acción social (Medina, 2013). El interés de este estudio es conocer en detalle el modo en el que los co-docentes construyen a través del lenguaje el concepto de co-docencia. El ADD se efectuó a los corpus de las entrevistas aplicadas a los ocho docentes utilizando la propuesta teórica y metodológica de Larraín y Medina (2007).

El primer paso fue segmentar las entrevistas desde su género discursivo, por lo tanto, se hizo la selección a través de pares adyacentes. Se seleccionaron pares de pregunta y respuesta, considerando los siguientes criterios:

1. Segmentos que hagan referencias a definiciones o creencias sobre la co-docencia.
2. Segmentos que describen decisiones curriculares que se dan con más frecuencia y sus motivos.

3. Segmentos que describen decisiones curriculares que se dan con menor frecuencia y sus motivos.
4. Segmentos que describen funciones del profesor de asignatura y del profesor de educación especial.
5. Postura (ideológica) frente a la co-docencia.
6. Segmentos que dieran cuenta de pares adyacentes, para evidenciar relación pregunta-respuesta.

Luego de la selección de los segmentos, se procedió a seleccionar categorías para el análisis. Para efectos de esta investigación se usó la propuesta de Larraín y Medina (2007):

1. Enunciadores: Puntos de vista expresados en el enunciado que configuran los distintos posicionamientos y se constituyen como los centros de elaboración ideológica al interior del discurso.
2. Sujeto del Enunciado: Toma posición ideológica desde donde se desarrolla el relato. Este núcleo manifiesta su adhesión o distancia ideológica a la postura manifestada en los enunciadores.
3. Sujeto Discursivo: Representa al hablante en su totalidad y que sólo se puede construir a través del recorrido textual del relato.
4. Locutor: Responsable material del enunciado.
5. La pesquisa de huellas discursivas se realiza mediante la identificación de útiles conceptuales que evidencian la subjetividad presente en los discursos analizados. Para efectos de esta investigación se eligen tres: pronombres, subjetivemas, y modalidades del enunciado, ya que estos son las más pertinentes para los propósitos de análisis de esta investigación.

La primera categoría que se buscó en los segmentos seleccionados fueron los enunciadores. Paralelamente se identificaron marcas discursivas en todo el corpus con el fin de poder identificar ideologías y subjetividades en los discursos de los docentes. Después de tener los enunciadores de todos los participantes se procedió a realizar una selección para ser ubicados en dos categorías: enunciadores asociados al concepto de co-docencia y enunciadores asociados a las decisiones curriculares, tanto de los profesores de educación especial como de los profesores de asignatura.

Los resultados preliminares fueron validados por la profesora guía del proyecto, quién entregó sugerencias para ajustar enunciadores y mejorar la propuesta de presentación de los resultados.

5.6.2 Técnicas de análisis cuestionario

El cuestionario tiene preguntas cerradas y preguntas abiertas. Por lo tanto, se utilizaron dos técnicas para su análisis. El análisis de las preguntas cerradas se hizo por medio de un software estadístico que nos permitió realizar análisis de frecuencia y comparación de datos (SPSS versión 23). El primer paso fue el ingreso de los datos al programa, y se estimaron estadísticos descriptivos como tablas de frecuencia y porcentajes.

Para el análisis de las preguntas abiertas se utilizó la técnica de análisis temático inductivo, proceso de codificación que emerge de los datos (Braun & Clarke, 2006). Es decir, no se utilizaron códigos pre-establecidos, sino más bien los temas fueron apareciendo en las repuestas de forma natural. Es posible realizar este tipo de análisis ya que las preguntas abiertas fueron realizadas de forma directa e intencionada. Algunas ventajas que se pudieron identificar del análisis de temático de acuerdo con la naturaleza del presente estudio, es que puede generar conocimientos imprevistos y puede resaltar similitudes y diferencias en un conjunto de datos (Braun & Clarke, 2006).

El primer paso para realizar el análisis inductivo de las preguntas abiertas del cuestionario fue la realización de la transcripción de las respuestas a una matriz de análisis. Este

proceso es identificado como fase número uno de familiarización con los datos. En la fase dos, se realizó una primera codificación y a continuación, en la fase tres, se clasificaron los diferentes códigos en potenciales temas. Por último, en la fase número cuatro, se refinaron los temas y reorganizaron algunos códigos para lograr la saturación de los análisis.

5.7 Criterios de Rigurosidad

La *credibilidad o validez* es el primer criterio de rigurosidad científica usado. Se utilizaron varias estrategias para resguardar este criterio. Por ejemplo, se adoptó un compromiso con el trabajo de campo, ya que los testimonios fueron captados y transcritos con precisión y de forma concreta (Vasilachis, 2006). Asimismo, se utilizó la triangulación metodológica de los datos cualitativos y cuantitativos recogidos en la entrevista semi-estructurada y el cuestionario mixto (Korstjens & Moser, 2018).

El segundo criterio de rigurosidad fue la validación del contenido de los instrumentos, este se llevó a cabo por medio del juicio de expertos, esta herramienta virtual trata de facilitar el proceso para el investigador y para los jueces (Galicia et al., 2017). A través de un correo electrónico los jueces recibieron los instrumentos para ser evaluados a través de tres categorías; coherencia, claridad y relevancia.

El tercer criterio de rigurosidad contemplado fue la *transferibilidad*, entendida como el grado en que los resultados de la investigación pueden transferirse a otros contextos o entornos (Korstjens & Moser, 2018). Una forma de poder lograr ese criterio está dada por el uso de abundante de información (Guba, 1990). En este caso se emplearon diferentes fuentes que serán usadas para la recogida de datos (cuestionario mixto y entrevista semi-estructurada).

Por último, se empleó el criterio de *reflexividad*, entendida como la vigilancia epistémica en la recolección, análisis e interpretación de los datos, considerando los conocimientos de los sesgos propios y del equipo de investigación (Korstjens & Moser, 2018).

5.8 Resguardos éticos

La ética no es solo un medio, sino que constituye un objetivo final universal de la calidad en la investigación cualitativa desarrollada (Tracy, 2010). Por lo tanto, a lo largo de la presente investigación se consideraron resguardos éticos procedimentales, situacionales, relacionales y de salida (Tracy, 2010) que se consideran importantes a la hora de desarrollar una investigación que considera la participación de sujetos.

Los resguardos éticos de tipo procedimental sugieren que los participantes de la investigación tienen derecho a conocer la naturaleza y las posibles consecuencias de la investigación, y de tomar conocimiento que su participación es voluntaria (Tracy, 2010). Para asegurar estos principios éticos se utilizó un consentimiento informado que fue entregado previamente a los participantes y luego nuevamente fue leído antes de la entrevista. En dicho consentimiento se informaron los objetivos de la investigación, se aseguró la confidencialidad de los datos y se explicitó que la participación es voluntaria y que el participante se puede retirar de la entrevista en cualquier momento.

Para asegurar la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes, se usó solo la grabación de audio y la responsable de este estudio fue la única persona tuvo acceso a la grabación.

En cuanto a los resguardos éticos de tipo situacional, son comprendidos como aquellos en donde el investigador asume que cada circunstancia es diferente y que se debe reflexionar, criticar y cuestionar repetidamente las decisiones éticas (Tracy, 2010). Se puede informar que los datos, la entrevista y el trato con los participantes siempre estuvo bajo la luz de este principio ético. Algunas decisiones que se tomaron según la situación fueron:

flexibilidad con los horarios destinados a la realización de la entrevista, con el fin de considerar y resguardar la relación y humanidad de los entrevistados.

Este último criterio, también se asocia a la ética relacional, en donde el investigador es consciente de sus acciones y reconoce y valora la dignidad y conexión entre el investigador e investigado (Tracy, 2010). Por lo tanto, en la presente investigación se comprometió a la reciprocidad con los participantes y a no apropiarse de sus relatos sin considerar sus opiniones. Si bien en la entrevista se realizó en base a una pauta de preguntas, también se respetó las opiniones y alcances emitidos por los participantes.

Por último, las consideraciones éticas se extienden más allá de la recogida de datos (Tracy, 2010). La ética de salida fue considerada en la investigación con el afán de poder presentar los datos de la mejor manera posible para evitar interpretaciones injustas o involuntarias por parte de los lectores.

VII. RESULTADOS CUALITATIVOS

El reporte de la entrevista semi-estructurada se realiza en dos grandes ejes temáticos; (1) construcción del concepto de co-docencia y (2) decisiones curriculares que son llevadas a cabo por ambos co-docentes. Para comenzar, se desarrolla el concepto de co-docencia desde cada uno de los discursos de las docentes de educación especial entrevistadas, continuando con el análisis de los discursos de los y las docentes de asignatura.

7.1 Construcción del concepto de co-docencia

Las primeras dos preguntas tienen como objetivo explorar los significados, creencias y construcciones acerca de la co-docencia. Por ello, las primeras preguntas configuradas en la entrevista son: ¿qué es la co-docencia? y ¿cómo se lleva a cabo?

7.1.1 Análisis Discurso Profesoras de Educación Especial

A continuación, se describirán con mayor profundidad cada uno de los enunciadores que emergieron en los análisis. Cada uno de ellos son informados de forma correlativa en la medida que surjan a lo largo de los análisis. En caso de que aparezcan más de una vez, se empleará la misma nomenclatura del primer enunciador declarado en el texto.

Caso 1: Educadora Diferencial

El primer caso analizado corresponde al discurso de una profesora de educación diferencial que tiene un año de antigüedad en el establecimiento educacional. Los dos pares analizados son capaces de evidenciar dos enunciadores acerca de la co-docencia, los cuales se pueden apreciar en la siguiente cita:

“la co-docencia... yo creo que es como una instancia de retroalimentación con respecto a lo que uno está haciendo, digamos con los niños, el trabajo que uno está llevando con los niños y, además, para.... espérame un poquito (silencio)...ya, ahora. y es como una instancia también para

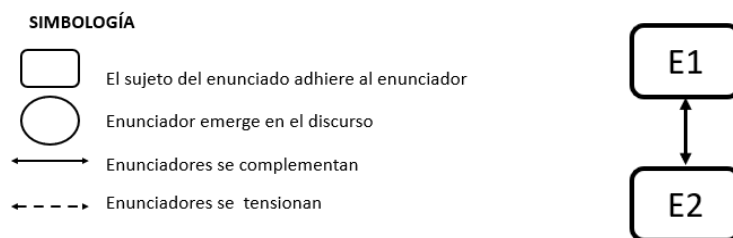
profundizar, a lo mejor en cosas que uno tiene dudas y que el otro tiene dudas, y poder mejorar la práctica, que digamos. es como para eso, más que nada.

El primer enunciador que se materializa en el relato es: E1 “*La co-docencia es una instancia de retroalimentación del trabajo que se realiza con los estudiantes*”. Es posible identificar varias marcas discursivas que evidencian el primer enunciador. La primera está expresada a través de la modalidad epistémica YO CREO (línea 1), y al pronombre indeterminado UNO, asociado a los verbos en voz activa HACIENDO y LLEVANDO. Esto nos indica que la educadora diferencial se hace cargo de este enunciado de forma explícita.

También es importante destacar que esta primera perspectiva de la co-docencia gira en torno a los estudiantes, que son configurados a lo largo del relato a través del nombre NIÑOS (línea 2) y es asociado a la categoría nominal TRABAJO. Por lo tanto, toda acción de co-docencia se enmarca en el trabajo con los estudiantes.

Sin embargo, más adelante en las líneas 4 y 5 se cristaliza un nuevo enunciador: E2 “*La co-docencia es para mejorar la práctica*”. Algunas marcas discursivas que configuran este enunciador son: la construcción verbal PROFUNDIZAR y subjetivema verbal MEJORAR asociado a la categoría nominal PRÁCTICA. El entrevistado se inscribe en este posicionamiento a través del pronombre singular indeterminado UNO, y además trae a su par co-docente con el pronombre en tercera persona singular OTRO (línea 4). Llama la atención que estas marcas encontradas hacen la distinción entre el docente entrevistado (educador diferencial) y su co-docente (docente de asignatura). En efecto, no se integra en ningún momento del relato verbos pronominalizados en plural o pronombres en plural que evidencien el trabajo colaborativo que plantea el MINEDUC.

Como una forma de representar la relación entre los enunciadores que emergieron en el segmento analizado, a continuación, se grafican en la siguiente figura.



Tal como se expuso, en este segmento analizado coexisten dos enunciadores que configuran dos posicionamientos sobre co-docencia. El primero E1, vinculado al trabajo entre co-docentes con un fin pedagógico para los estudiantes y E2 que tiene la idea de mejorar la práctica docente a través de la resolución de dudas entre ambos. El segundo enunciador es distinto al primero, pero tienen una relación directa y complementaria. El movimiento dialógico que se encuentra entre el enunciador E1 y E2, da cuenta de enunciadores que pueden existir y dialogar entre ellos.

Caso 2: Educadora Diferencial

El caso número dos corresponde al discurso de una educadora diferencial con doce años de experiencia laboral, y con cinco años de experiencia en el establecimiento educacional actual. En su relato se pudieron identificar tres enunciadores, los cuales se pueden apreciar en la siguiente cita:

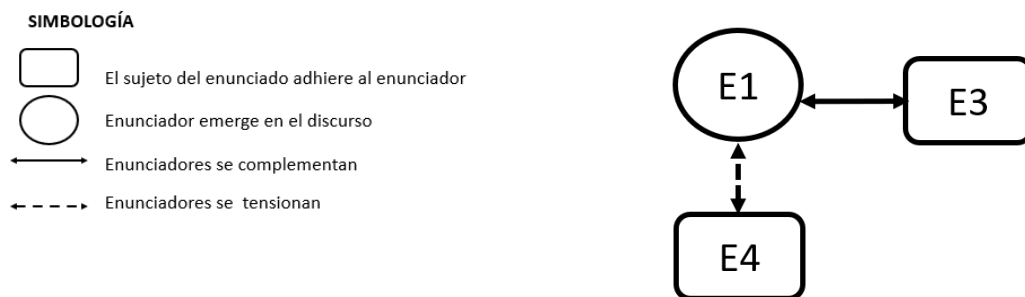
Es un trabajo en equipo, dupla con ÉL... con LOS profes de las diversas asignaturas, LO IDEAL es PODER COMPLEMENTAR CONOCIMIENTOS tanto del profe básico como del educador diferencial y NOSOTROS como tenemos las herramientas o la expertiz para PODER trabajar algunas dificultades con los chicos. Entonces, yo PODER abarcar dentro del APRENDIZAJE, el objetivo que ELLOS QUIERAN enseñar en la CLASE.

El primer enunciador que se construye en el caso 2, tiene una marca impersonal objetiva E3 “La co-docencia ES un trabajo en equipo, en dupla con los docentes de asignatura”. En esta primera construcción sobre la co-docencia, el entrevistado trae al discurso a los docentes de asignatura a través del pronombre en tercera persona ÉL y LOS. Este posicionamiento manifestado se relaciona con la descripción explícita entregada por el

MINEDUC en sus orientaciones para la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE).

En la segunda marca discursiva encontrada, el locutor profundiza en la comprensión de la co-docencia y es expresado a través de la modalidad apreciativa LO IDEAL asociada al subjetivema verbal PODER, COMPLEMENTAR, y la categoría nominal CONOCIMIENTOS. Lo cual articula el enunciador E1 “*La co-docencia es una instancia de retroalimentación...*”. El entrevistado se inscribe en el enunciador a través del pronombre en primera persona plural NOSOTROS (línea 3) y en primera persona singular YO (línea 4).

Llama la atención que el “nosotros” que utiliza, no se refiere al trabajo en conjunto que realiza con el profesor de asignatura, sino más bien hace referencia a ella y las educadoras diferenciales. Esto se reafirma con el pronombre en tercera persona ELLOS (línea 5) acompañado de la construcción verbal QUIEREN para hablar del docente de asignatura y la selección de los objetivos aprendizajes, evidenciando que la selección de objetivos es una tarea que se realizada en primer lugar por el docente de asignatura. Desde aquí se desprende el siguiente enunciador E4 “*El docente de asignatura selecciona los objetivos y el profesor diferencial trabaja las dificultades con las estudiantes*”. Lo anteriormente descrito se puede apreciar en la siguiente figura.



En el discurso analizado, se configuran tres enunciadores. Si bien los dos primeros son diferentes, logran ser complementarios entre sí. En el primero (E3) apunta a una

descripción objetiva de la co-docencia asociada a un trabajo colaborativo en equipo y la segunda (E1) apunta a la retroalimentación entre los co-docentes. Estas dos ideas logran coexistir al no ser opuestas. Sin embargo, el enunciador E4 se tensiona con el enunciador E3 y E1, ya que en el enunciador E4 se evidencian marcas en primera persona e ideas jerarquizadas sobre las funciones de cada uno, lo que no da cuenta de un trabajo colaborativo. Dicho de otro modo, es posible constatar la existencia de polifonía discursiva en los diferentes niveles de enunciación. En otras palabras, E1 pareciera estar encarnando la “palabra ajena”, la voz y posicionamiento ideológico que se encarna como propio y reúne en el relato con su posicionamiento.

Caso 3: Educadora Diferencial

El caso número tres, corresponde a una educadora diferencial con 31 años de experiencia y con 15 años de experiencia en el establecimiento. El análisis del discurso de este participante identificó dos enunciadores, los cuales se pueden apreciar en la siguiente cita:

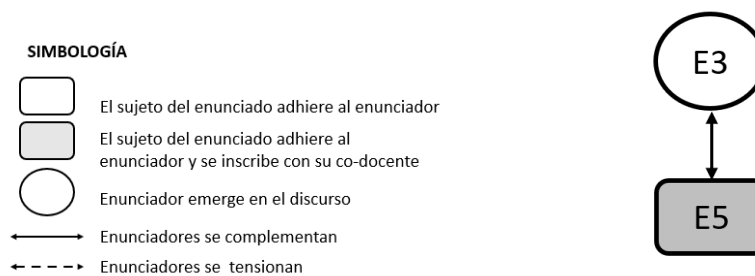
“La co-docencia es una estrategia de trabajo que SE DEBE HACER en forma conjunta con el profesor de aula. Y el objetivo es que vayamos planificando y elaborando estrategias metodológicas, para que pueda cubrir las necesidades de todos los NIÑOS del curso”

El primer enunciador encontrado es E3 “la co-docencia es un trabajo en equipo”, el cual se materializa a través de la modalidad deóntica SE DEBE (hacer), asociado a las categorías nominales FORMA y CONJUNTA. En esta primera postura sobre co-docencia las marcas discursivas encontradas son objetivas e impersonales. Es importante señalar que el docente de asignatura es traído al discurso de forma explícita a través del nombre PROFESOR DE AULA (línea 2).

Cuando el locutor aterriza la co-docencia a actividades asociadas a la docencia, utiliza verbos prenominalizados inclusivos como: VAYAMOS y ELABORANDO, asociadas al acto de planificar. Por lo tanto, se evidencia una intención de trabajo colaborativo en las diferentes dimensiones de la actividad docente, lo que configura el enunciador E5 “La co-

docencia es planificar y definir estrategias para cubrir las necesidades de los estudiantes.”.

Al finalizar su argumentación con respecto a la co-docencia, el locutor trae a sus estudiantes al discurso a través del nombre NIÑOS. Es decir, los estudiantes nuevamente están en el centro de la co-docencia, tal como se observó en el caso uno. El segmento analizado, se puede graficar en la siguiente figura:



En el caso 3, coexisten dos enunciadores. Por un lado, se presenta la idea de co-docencia, asociado al trabajo colaborativo como trabajo en equipo, y por otro lado se encuentran algunas ideas asociadas a las tareas que se realizan en colaboración, siendo la planificación una de las más destacadas. Ambos enunciadores confluyen en el aprendizaje de los estudiantes. Por ende, no son opuestos sino más bien complementarios.

Caso 4: Educadora Diferencial

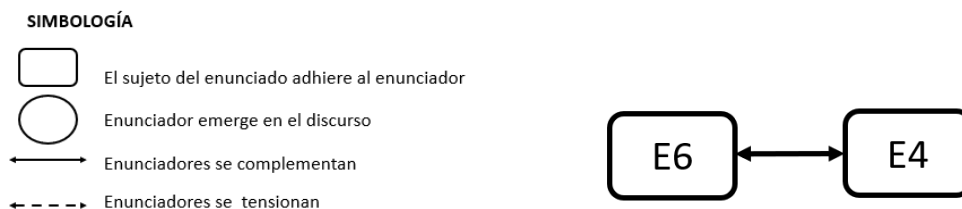
El caso número cuatro, corresponde a una educadora diferencial con cinco años de experiencia, los cuales corresponden a su permanencia en el establecimiento actual. El análisis del discurso de este participante identificó dos enunciadores, que se pueden apreciar en la siguiente cita:

“la verdad, es que es un espacio para poder relacionarse con los docentes de aula, poder compartir las experiencias y poder planificar adecuadamente para todos los estudiantes, entregando todas las alternativas y todas las herramientas para que se puedan desenvolver todos en un mismo espacio”

En el caso número 4, el primer enunciador que aparece es E6: *“la co-docencia es un espacio para poder relacionarse con los docentes de aula”*. En el análisis realizado no se logra visualizar marcas discursivas en primera persona, por lo tanto, su voz se difumina tras el deber ser de la co-docencia. Sin embargo, se puede confirmar la adhesión a este enunciador a través de la modalidad deóntica expresada en la huella discursiva LA VERDAD (línea 1), asociada a la categoría nominal ESPACIO y al nombre DOCENTES DE AULA, para referirse a su par en la co-docencia.

Llama la atención cómo es utilizando el infinitivo simple PODER, presente antes de las construcciones verbales RELACIONARSE, COMPARTIR y PLANIFICAR. El uso de esa expresión pareciera indicara que solo a través del espacio generado en la co-docencia se pueden realizar algunas acciones colaborativas relacionadas con el quehacer pedagógico.

En el relato de esta educadora, más adelante emerge el enunciador E4 *“La co-docencia es una estrategia que permite cubrir las necesidades de los niños de todo el curso”*. En las líneas tres y cuatro se puede apreciar este posicionamiento a través del nombre ESTUDIANTES, y las categorías nominales ALTERNATIVAS, HERRAMIENTAS y ESPACIO. Lo anteriormente descrito se puede apreciar en la siguiente figura.



En el caso 4 se evidencian dos enunciadores que coexisten para complementar sus ideas. En primer lugar, se encuentra un posicionamiento de la co-docencia como un espacio para realizar actividades docentes, como por ejemplo planificar y compartir con el docente de asignatura. En segundo lugar, se presenta la idea de desarrollar las actividades docentes

compartidas para generar mejores alternativas de aprendizaje para los estudiantes. Por tanto, se encuentra una voz que dialoga con los diferentes elementos relacionados con docentes, aprendizaje y estudiantes.

7.1.2 Análisis del Discurso Docentes de Asignatura

A continuación, se describirán con mayor profundidad cada uno de los enunciadores que emergieron en los análisis. Cada uno de ellos son informados de forma correlativa en la medida que surjan a lo largo de los análisis. En caso de que aparezcan más de una vez, se empleará la misma nomenclatura del primer enunciador declarado en el texto.

Caso 5: Docente asignatura matemática

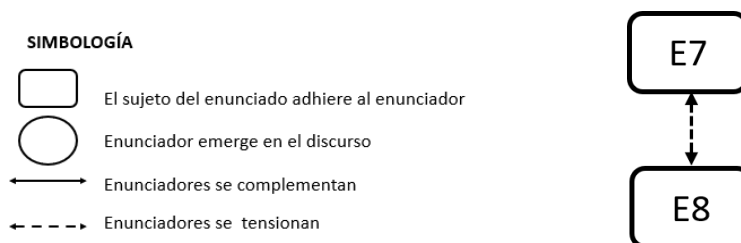
El caso número cinco corresponde a un docente de la asignatura de matemática con un año de experiencia como docente, mismo año que lleva en el establecimiento del estudio. El análisis del discurso de este participante identificó dos enunciadores, los cuales se pueden apreciar en la siguiente cita:

“...donde la educadora puede participar, gestiona sus actividades también y se unen a las actividades propuestas en este caso, por mí. La idea es que con el tiempo acotado que tenemos, que sea algo que se trabaje en común...”

En el relato de este docente, el primer enunciador que se materializa es E7: “*la co-docencia es donde la educadora puede participar, gestionar y unirse a las actividades propuestas por el docente de asignatura*”. La marca discursiva encontrada en este enunciador hace referencia a la primera persona en singular MI (línea 2), lo que indica que el locutor se hace cargo explícitamente de esta idea. Es importante destacar que, en este enunciador, el locutor trae al discurso al profesional de educación especial a través del pronombre en tercera persona singular LA, y el nombre EDUCADORA. Estas marcas no logran evidenciar un trabajo colaborativo en cuanto a las acciones materializadas en la categoría nominal ACTIVIDADES. Además, para referirse a la función del profesional de educación especial en la co-docencia, utiliza el verbo indicativo PUEDE asociado al

verbo PARTICIPAR, como si sólo a través de este espacio se da la oportunidad para que el profesional de educación especial participe en las actividades propias de la gestión curricular.

Otra marca discursiva que llama poderosamente la atención es la categoría nominal TIEMPO asociado al subjetivema ACOTADO. Esto nos indica que la actividad de co-docencia está supeditada por el tiempo y espacio que los co-docentes tienen para realizar las actividades. El locutor se inscribe en el discurso a través del verbo pronominalizado TENEMOS (línea 3). Por lo tanto, esta idea nos indica que la responsabilidad es compartida. Bajo estas características se configura el enunciador E8 “*En la co-docencia hay un tiempo acotado para planificar las actividades*”. Lo anteriormente descrito se puede apreciar en la siguiente figura.



En el párrafo analizado se pueden evidenciar claramente dos enunciadores. El primero, habla de la co-docencia como un espacio en donde el profesional de educación especial puede participar en las actividades propuestas por el docente de asignatura. Las marcas discursivas encontradas son en primera persona singular, y hacen referencia al docente de asignatura como el encargado de hacer las actividades. No obstante, más adelante integra a él o la educadora diferencial con marcas en tercera persona, indicando que ella se debe integrar a las actividades y debe gestionar sus propias actividades. Por otra parte, el segundo enunciador, materializa la idea de la co-docencia como un espacio de tiempo acotado que existe para trabajar con el profesional de educación especial. Este enunciador se tensiona con el primero, lo cual se puede observar en las marcas discursivas en primera

persona plural que evidencian que el trabajo que se realiza en co-docencia es colaborativo. Se consigna que este posicionamiento de colaboración no es posible observar en el primero enunciador.

Caso 6: Docente asignatura matemática

El caso número seis, corresponde a una docente de la asignatura de matemática con ocho años de experiencia laboral, y esa misma cantidad de años corresponden a su experiencia en el establecimiento. El análisis del discurso de este participante identificó tres enunciadores, los cuales se pueden apreciar en la siguiente cita:

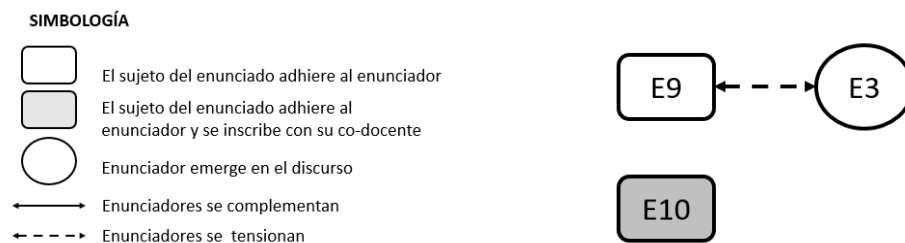
“La co-docencia es una herramienta, yo siento muy importante para ampliar el campo laboral de uno. Porque yo, claro, yo entiendo como un grupo específico de estudiante, con la co-docencia, claro, amplió mi visión de educación para la gran mayoría casi todos los niños. Porque obviamente no creo que hagamos un sistema perfecto, pero creo que abarcamos mayor cantidad de estudiantes, entonces, claro hay un tema. la co-docencia es un trabajo mega colaborativo para acercar todo, sobre todo matemáticas, que es algo super denso...”

El primer enunciador que se configura en el relato de esta profesora de la asignatura de matemática es E9 “La co-docencia es una herramienta para ampliar la visión del docente”. El locutor se inscribe con el pronombre en primera persona singular YO y a través de la modalidad epistémica SIENTO. Las marcas discursivas que evidencian este posicionamiento son los subjetivemas AMPLIO asociado a la categoría nominal VISIÓN y EDUCACIÓN. Es importante relevar que la co-docencia en este primer enunciador tiene un carácter más bien monológico, ya que en ningún momento se menciona al docente de Educación Diferencial, uno de los actores en una dupla de co-docentes en el marco de un Programa de Integración Escolar (PIE).

La segunda idea que emerge en torno a la co-docencia tiene relación con generar una enseñanza para todos los estudiantes, lo cual se evidencia en el nombre NIÑOS y en los subjetivemas GRAN, MAYORÍA, y TODOS presentes en el enunciado. En este posicionamiento, el locutor se inscribe en discurso a través del verbo pronominalizado ABARCAMOS. Por lo tanto, en este enunciador E10 “La co-docencia es para mejorar la

calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes”, se incluye en el trabajo con el educador diferencial, aunque no lo trae explícitamente al discurso.

El segundo enunciador que se configura en la docente de matemática es *E3* “*La co-docencia es un trabajo en equipo*”. Este enunciador se cristaliza a través de subjetivemas adverbial MEGA asociado a la categoría nominal COLABORATIVO (línea 7). El segmento analizado, se puede graficar en la siguiente figura:



En síntesis, el análisis de este caso permite identificar tres enunciadores a lo largo de su discurso. El primero E9, que tiene como posicionamiento principal que la co-docencia es para ampliar el campo laboral, en la cual hay una tendencia monológica ya que evidencian marcas en primera persona singular. En cambio, el segundo E10 implica una acción de la co-docencia relacionada con el trabajo con los estudiantes, y al materializarse por medio de marcas en primera persona plural se integra al docente de educación diferencial relevando una postura más dialógica. Por último, el enunciador E3, declara un trabajo colaborativo, pero tiene construcciones impersonales en la oración. Este último enunciador se tensiona con el primer enunciador y sus marcas discursivas, generando que no se resuelve la tensión dialógica.

Caso 7: Docente asignatura de lenguaje

El caso número siete corresponde a una docente de la asignatura de lenguaje con nueve años de experiencia, y un año de permanencia en el establecimiento actual. El análisis del

discurso de este participante identificó tres enunciadores, los cuales se pueden apreciar en la siguiente cita:

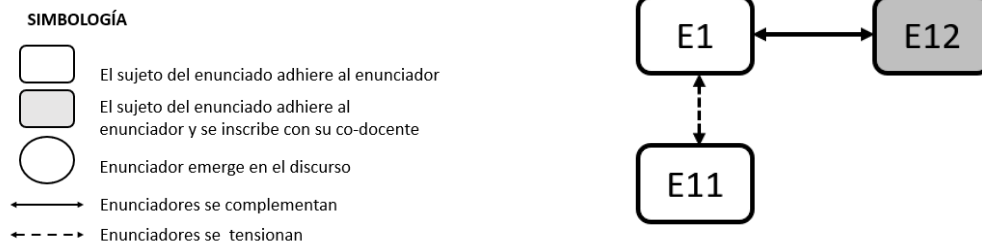
Yo lo definiría como totalmente complementario; complementario y necesario. Creo que la una, necesita de la otra. ¿por qué? porque nosotras las profesoras de educación general básica, en mi caso con mención en lenguaje y comunicación.... tengo los conocimientos con respecto a la disciplina, en cambio la profesora PIE que me acompaña codo a codo, tiene las estrategias.... que hacen... no sé...que de alguna forma hacen un tipo de enseñanza más concreta para los niños que les cuesta abstraer conceptos, o sea que los conceptos son muy abstractos. Las profesoras me ayudan, yo doy el conocimiento y ellas me ayudan al cómo, al cómo acercar a los chicos al aprendizaje. En una palabra, es fundamental de todas maneras.

El análisis de este caso da cuenta que el docente de asignatura se inscribe en el discurso a través de oraciones en primera persona singular YO, indicando que se responsabiliza y posiciona en cada uno de los enunciadores presentes en su discurso. Al hablar de co-docencia, utiliza la construcción verbal COMPLEMENTARIO y NECESARIO, lo que configura el primero enunciador E1 “*La co-docencia es una instancia de retroalimentación...*”.

Un análisis interesante que se desprende es que el locutor toma distancia entre las funciones que cumple ella como docente de asignatura y las funciones que cumple la educadora diferencial. Esto se materializa en el verbo en voz activa TENGO asociado a la categoría nominal CONOCIMIENTOS (línea 3) para hablar de ella como docente de asignatura; y para referirse a la docente de educación especial utiliza el pronombre en primera persona ME asociado a verbo en voz activa ACOMPAÑA (línea 4) más la categoría nominal ESTRATEGIA, para darle una acción concreta al trabajo que realiza la educadora diferencial. Desde aquí se construye el enunciador E11 “*La profesora PIE acompaña y ayuda al docente de asignatura*”, en el cual las marcas discursivas se siguen evidenciando a lo largo del discurso con las marcas en primera persona YO, y el verbo en voz activa DOY (el conocimiento), y el pronombre en tercera persona ELLAS y el verbo en voz activa me AYUDAN.

El tercer enunciador que se configura el discurso de la profesora de la asignatura de lenguaje es E12 “*La co-docencia es para mejorar la calidad de los aprendizajes de los*

estudiantes que tienen más necesidades”. Las huellas discursivas que materializan este enunciador son el nombre NIÑOS asociado al subjetivema CUESTA MÁS, para referirse a una de las funciones del profesor de educación especial. En otras palabras, el docente de educación especial tiene la función de apoyar a aquellos estudiantes que presentan más necesidades a través de una enseñanza diferente. Esto se puede evidenciar en la categoría nominal ENSEÑANZA asociado al subjetivema MÁS (concreta). Lo anteriormente descrito se puede apreciar en la siguiente figura:



En el caso 7, se visualizan tres enunciadores al hablar de co-docencia. El primero E1, nos entrega la idea de la co-docencia como un trabajo de retroalimentación entre el profesor de asignatura y el docente de educación especial, y se marca discursivamente por medio del uso primera persona singular. En el segundo enunciador E11, se posiciona al docente de educación especial como un profesional de ayuda al docente de asignatura, lo que se acerca a un tipo de co-docencia de apoyo. Este enunciador se tensiona con el primero, ya que se pierde un poco la mirada de un trabajo mutuo y complementario como se visualiza en el primer enunciador.

En el tercer enunciador, se encuentra el objetivo de la co-docencia asociado al trabajo con los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este enunciador tiene marcas en tercera persona, por lo tanto, aquí el profesor de asignatura responsabiliza al docente de educación especial la creación de estrategias para los estudiantes con NEE. Por ende, este enunciador E12 también tensiona dialógicamente con el primer enunciador E1.

Caso 8: Docente asignatura de lenguaje

El caso número ocho corresponde a una docente de la asignatura de lenguaje con treinta años de experiencia, de los cuales tres son de experiencia en el establecimiento actual. El análisis del discurso de este participante identificó dos enunciadores, los cuales se pueden apreciar en la siguiente cita:

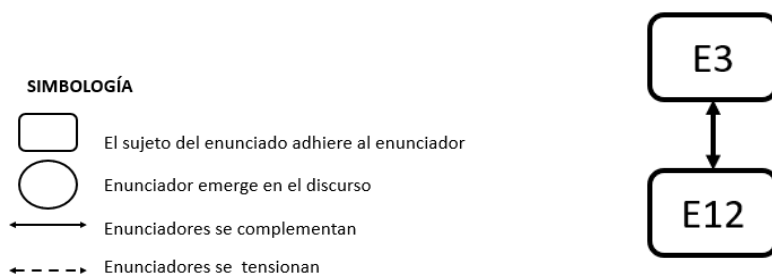
“...La co-docencia eh, como concepto en sí, es trabajar con los pares “po”, en cierto... objetivo en comunes, es velar por el aprendizaje de los niños, para que se refuerce en sí, los contenidos, lo que uno quiere, ¿qué quiere que los niños aprendan? ¿ya? Es un trabajo comunitario.”

“...La co-docencia, lo he visto que es muy buena. Quizás de repente hay alguna falencia, pero como todas cosas, pero en general lo veo como algo muy beneficioso para... sobre todo para los niños que son menos aventajados en este asunto, que tienen problemas de aprendizaje más complejos. Entonces, trabajar en conjunto y trabajar en co-docencia, es realmente un apoyo importante... dentro del aprendizaje de los niños.”

En el caso 8, el primer enunciador que se configura en el relato es E3 “*La co-docencia es un trabajo en equipo...*”. Las huellas discursivas que revelan este enunciador son el artículo en tercera persona singular LOS asociado a la categoría nominal PARES (línea 1). Esta primera marca nos indica la relación que se establece entre el profesor de asignatura y el docente de educación especial. Si bien el docente de educación diferencial no es traído al discurso de forma explícita, se infiere a través de esta marca discursiva inscrita en su discurso. Para reforzar la idea de la co-docencia como una estrategia de trabajo en equipo, en las líneas 3 y 4 utiliza la modalidad epistémica ES asociada a la categoría nominal TRABAJO, COMUNITARIO.

Llama la atención que el locutor al hablar de la co-docencia utiliza la construcción verbal REFUERCE asociado a la categoría nominal CONTENIDO, como si esta fuera la única actividad destinada a la co-docencia.

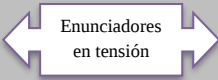
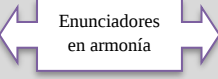
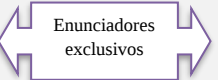
El último enunciador que se configura es E12 “*La co-docencia es para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes que tienen más necesidades*”. Las huellas discursivas que dan vida a este enunciador son el nombre NIÑOS asociado al subjetivema MENOS AVANTAJADOS, para referirse a los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales. El segmento analizado, se puede graficar en la siguiente figura:



En el caso 8, coexisten dos enunciadores. El primero E3, que habla de la co-docencia como una actividad que se realiza en equipo, las marcas discursivas encontradas son objetivas e impersonales. El segundo enunciador E12 pone en el centro de la co-docencia a los estudiantes que presentan NEE, y nuevamente las marcas encontradas en este enunciador son objetivas e impersonales. Por lo tanto, no se alcanza a evidenciar la responsabilidad del locutor en estos enunciadores. En este caso ambos enunciadores son complementarios por lo que no se evidencia una tensión dialógica.

7.1.3 Síntesis: Construcción del Concepto de Co-docencia

A continuación, se presenta un cuadro resumen con los enunciadores encontrados sobre co-docencia en ambos grupos estudiados (docente de asignatura y profesoras de educación especial). Al interior del cuadro, los enunciadores fueron ordenados de acuerdo con tres criterios: los enunciadores que se encuentran en tensión, enunciadores en armonía y enunciadores exclusivos de cada caso.

Profesores de educación especial		Docentes de asignatura
E4: El docente de asignatura selecciona los objetivos y el profesor diferencial trabaja las dificultades con los/las estudiantes. E3: La co-docencia ES un trabajo en equipo.		E7: La co-docencia es donde la educadora puede participar gestionar y unirse a las actividades propuestas por el docente de asignatura. E3: La co-docencia ES un trabajo en equipo. E11: La educadora diferencial acompaña ayuda al docente de asignatura.
E5: La co-docencia es planificar y definir estrategias para cubrir las necesidades de los estudiantes. E1: La co-docencia es entrega de retroalimentación del trabajo que se realiza con estudiantes.		E9: La co-docencia es una herramienta para ampliar visión del docente. E12: La co-docencia es para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes que tienen más necesidades.
E2: La co-docencia es para mejorar la práctica. E6: La co-docencia es un espacio para relacionarse con el profesor de aula.		E10: La co-docencia es para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes. E8: En la co-docencia hay un tiempo acotado para planificar las actividades.

En síntesis, se puede observar que al hablar de co-docencia, ambos grupos presentan más de un enunciador para manifestar su posicionamiento sobre este tema y diferentes niveles de adherencia a cada enunciador. Sin embargo, es posible encontrar enunciadores que se encuentran en armonía en torno a un tema central y característico. Este eje movilizador de la co-docencia y de los posicionamientos asociados a esta práctica serían los estudiantes, lo que es posible apreciar en los enunciadores E5, E1 y E12.

Como bien comentamos, existen diferentes posicionamientos en relación a la co-docencia y por lo tanto, también difieren en las formas en las que adhieren a cada enunciador. En

algunos casos, los enunciadores emergen en el discurso, evidenciando una polifonía discursiva. En otros, los enunciadores emergen y el locutor adhiere de forma personal a través de un pronombre en primera persona singular o plural. En el caso de las profesoras de educación especial adhieren a sus enunciadores, pero no logran integrar en su discurso al docente de asignatura, evidenciando un discurso más bien monológico. Esta integración sólo se puede observar en el caso 3 (profesora de educación diferencial), en donde el locutor adhiere al enunciador E5 “*La co-docencia es planificar y definir estrategias para cubrir las necesidades de los estudiantes*” y lo hace en conjunto con su co-docente. Es decir, se responsabiliza por el aprendizaje de sus estudiantes en conjunto con la docente de asignatura, siendo una excepción en el grupo de las profesoras de educación especial.

Algo similar ocurre en el caso de los docentes de asignatura entrevistados, en donde es posible identificar a la base de la co-docencia, un énfasis en el desarrollo de aprendizaje de todos los estudiantes. En este caso, las docentes de asignatura se inscriben en el discurso de forma inclusiva con su co-docente (caso 6 y 7). Esto quiere decir que adhieren en primera persona y que además se inscriben el discurso en conjunto con su co-docente, evidenciando una responsabilidad compartida relacionada con el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los enunciadores que emerge con mayor frecuencia es el enunciador E3 “*La co-docencia es un trabajo en equipo*”. Este posicionamiento se caracteriza por emerger en el discurso sin necesidad de que el locutor adhiera de forma personal, lo cual se puede observar en el caso 3 y caso 6. En los casos que emerge el enunciador E3 también se puede observar que se encuentra en tensión con otro enunciador que emerge en el mismo discurso. Por ejemplo, en el caso 2 y 6 este enunciador se tensiona con E4 y E9, respectivamente, evidenciando este movimiento dialógico.

Por otra parte, es posible visualizar en diferentes enunciadores una relación jerárquica en la dupla. El docente de asignatura pareciera ser que ocupa un nivel superior al momento de hablar de actividades relacionadas con la enseñanza, el currículum y la planificación. Esto se materializa en los enunciadores E4 “*El docente de asignatura selecciona los*

objetivos y el profesor diferencial trabaja las dificultades con los/las estudiantes”, E7 “La co-docencia es donde la educadora puede participar gestionar y unirse a las actividades propuestas por el docente de asignatura”, E11 “La educadora diferencial ayuda al docente de asignatura”. Estos mismos enunciadores se tensionan en el discurso de los diferentes entrevistados.

Otro aspecto que llama la atención es que hay coherencia y acuerdo entre ambos grupos al integrar a los estudiantes como actor principal en la co-docencia. En el grupo de las profesoras de educación especial se puede visualizar al menos un enunciador que tiene como actor principal a los estudiantes, como por ejemplo E1, E4, y E5. Por su parte, en el grupo de los docentes de asignatura también es posible establecer esta relación en los casos 6, 7 y 8, que adhieren al enunciador E10 y E12. Como excepcionalidad se encuentra el caso 5, que corresponde a un docente de la asignatura de matemática. En este caso, no es posible identificar algún posicionamiento asociado a la construcción del concepto de co-docencia que tenga como un actor principal a los estudiantes. Por lo tanto, no se identifica a los estudiantes como elemento principal para la construcción del concepto de co-docencia.

Para finalizar, se identificaron algunos enunciadores exclusivos que emergen de los discursos de los ocho entrevistados. Este es el caso de los enunciadores E2 *“La co-docencia es para mejorar la práctica”* y E6 *“La co-docencia es un espacio para relacionarse con el profesor de aula”*, quienes aparecen sólo en el discurso de las educadoras diferenciales. Algo similar ocurre con E8 *“En la co-docencia hay un tiempo acotado para planificar las actividades”* y E10 *“La co-docencia es para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes”*, los cuales emergen sólo en el discurso de los docentes de aula. Estos enunciadores son característicos de cada caso y relevan diferentes posicionamientos asociados a la práctica de la co-docencia.

7.2 Decisiones curriculares en co-docentes del II Ciclo básico

En la presente sesión, se analizan los resultados de aquellas preguntas de la entrevista que están relacionadas con la toma de decisiones curriculares entre los co-docentes. Para su desarrollo se analizaron los ocho casos de la investigación de forma individual a través del ADD.

7.2.1 Análisis Discurso Profesoras de Educación Especial

A continuación, se describirán con mayor profundidad cada uno de los enunciadores que emergieron en los análisis. Cada uno de ellos son informados de forma correlativa en la medida que surjan a lo largo de los análisis. En caso de que aparezcan más de una vez, se empleará la misma nomenclatura del primer enunciador declarado en el texto.

Caso 1: Educadora Diferencial

El análisis del discurso de este participante identificó tres enunciadores, los cuales se pueden apreciar en las siguientes citas:

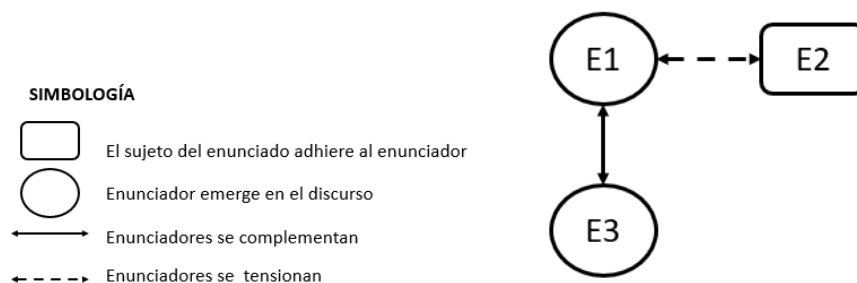
“...Bueno, en este caso como con los objetivos priorizados, eh... ver el trabajo que se va a hacer, las planificaciones. Bueno, en el caso de algún niño sí es que hay que bajar un poco el nivel. Y las evaluaciones también, es necesario ver si están adecuadas para los niños.”

“eh... yo creo que en las planificaciones he sido menos partícipe que en otro en otro tipo de cosas. Porque como que las mandan listas, así como que uno tiene que hacer sugerencias, yo creo que a lo mejor podría ser un poco más en conjunto hacerla, no tan que una la haga y luego la haga la otra. Así que, yo creo que eso, en el fondo las planificaciones podrían ser que un poco más de... tomar un rol más participativo. Porque al menos en mí caso, ha sido así en octavo. Como que tienen lista la planificación, y como que uno hace sugerencias en base a lo que ya está.”

La primera decisión curricular declarada como una actividad compartida por la dupla de co-docentes es la planificación de clase. Las marcas discursivas que evidencian este posicionamiento son el verbo VER (línea 1) asociado a las categorías nominales TRABAJO, PLANIFICACIONES. La profesora de educación especial se inscribe en el discurso a través de oraciones objetivas e impersonales (línea 1, 2 y 3). En consecuencia, el primer enunciador que se configura es E1 “*La planificación es una decisión curricular compartida entre los co-docentes*”.

En el segundo par analizado, se configura el enunciador E2 *“La planificación es una decisión curricular en donde la educadora diferencial no participa”*. Las marcas discursivas que materializan este enunciador son el pronombre en primera persona HE y el subjetivema MENOS asociado al verbo en voz activa PARTICIPE, para referirse a su participación en las planificaciones. Llama la atención que la educadora trae al discurso a su par co-docente, utilizando el nombre OTRA (línea 4).

Otra decisión curricular declarada por la profesora de educación especial es la realización de las evaluaciones. Las marcas discursivas encontradas son la categoría nominal EVALUACIONES asociadas al subjetivema NECESARIO y ADECUADAS. Esto hace referencia a la adaptación de la evaluación o a las llamadas evaluaciones diferenciadas, una adecuación al instrumento de evaluación para aquellos estudiantes que presentan alguna NEE. Este posicionamiento configura el tercer enunciador E3: *“La adecuación de las evaluaciones es una decisión curricular compartida por los co-docentes”*. Lo anteriormente descrito se puede apreciar en la siguiente figura:



En resumen, en el caso número uno coexiste tres enunciadores. E1 emerge del discurso para enunciar que la planificación es una decisión curricular que es tomada entre los co-docentes. E1 se tensiona con el segundo enunciador que aparece en el relato *“La planificación es una decisión curricular en donde la educadora diferencial no participa”* tensión que no se resuelve a lo largo del relato. El último enunciador que aparece es E3, el cual enuncia que la adecuación o modificación de la evaluación es otra decisión que se

toma en conjunto. E3 tiene la capacidad de dialogar con E1, ya que en ambos hay una concepción de diálogo que debe existir entre los co-docentes.

Caso 2: Educadora Diferencial

El análisis del discurso de esta participante identificó cuatro enunciadores, los cuales se pueden apreciar en las siguientes citas:

“...como te digo, bajamos el objetivo a un nivel que los chiquillos puedan comprender y aparte de ver que a ese objetivo nosotros podamos tener una actividad acorde y que todo, que todos, que todos los chiquillos puedan trabajarlo, no solamente un grupo. O sea, que sea diversificado como dije anteriormente, para el curso completo. Y en otras ocasiones, nos hemos visto en la obligación de hacer actividades para diversos grupos, porque no todos aprenden de la misma forma.”

“...también vemos qué tipo de evaluaciones vamos a hacer, si van a ser siempre escritas, si van a hacer pruebas de alternativa, y cuántas alternativas, qué tipo de alternativa también. Cosa de que, tratar de ver que el alumno en ese instrumento, ver que el alumno aprenda y no solamente una prueba, hacer por hacer. Ver hasta donde logró el objetivo el curso, hasta donde lograron absorber ese aprendizaje...”

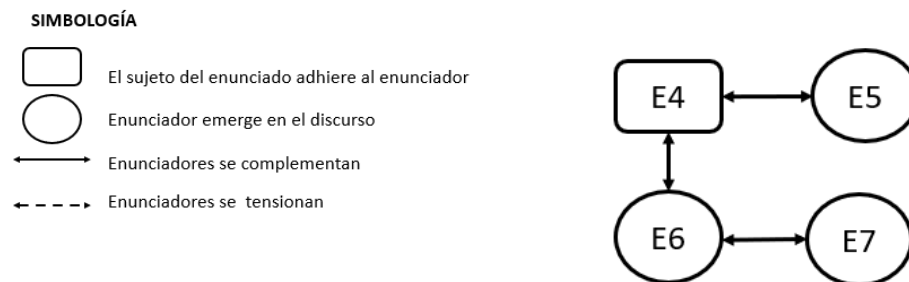
En el caso 2, el primer enunciador que se configura es E4: *“La adaptación de los objetivos de aprendizaje es una decisión curricular de ambos co-docentes”*. Las marcas discursivas que dan vida a este enunciador son el verbo en voz activa BAJAMOS asociado a la categoría nominal OBJETIVO y NIVEL (línea 1). En esta misma oración construida en primera persona plural, podemos evidenciar que el locutor se inscribe y se responsabiliza del enunciado en conjunto con su co-docente. La segunda marca encontrada tiene relación con los estudiantes, los cuales son traídos al discurso con el nombre CHIQUILLOS (línea 1), y CURSO. Por último, es posible visualizar otra marca discursiva que sustenta el posicionamiento del locutor a través de los verbos construidos en tercera persona PUEDAN y en el verbo pasivo COMPRENDER indicando que, sin estas modificaciones a los objetivos, los estudiantes con NEE no podrían participar de la clase.

El segundo enunciador encontrado en el discurso de la profesora de educación especial es E5: *“La diversificación de las actividades de aula es una decisión curricular de ambos co-docentes”*. Este enunciador es expresado a través de la modalidad deóntica ES UNA

DECISIÓN y se configura en base a variadas marcas en primera persona plural como NOSOTROS y verbos en voz activa HEMOS, VEMOS, TRABAJAMOS. Los estudiantes al igual que en el primer enunciador, son traídos al discurso a través de los nombres ALUMNOS, MONITOR y GRUPOS.

El tercer enunciador que se configura es E6: “*La búsqueda de estrategias para evaluar los aprendizajes es una decisión curricular de la dupla de co-docentes*”. El locutor se inscribe en el discurso en conjunto con su co-docente, a través de la construcción de las oraciones en primera persona plural VEMOS y VAMOS.

En último enunciador encontrado se complementa con el tercer enunciador, ya que habla nuevamente de la evaluación, pero esta vez tiene el objetivo de analizar los resultados de la evaluación en conjunto con su co-docente. El enunciador que emerge en el relato es E7 “*El análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones es una decisión curricular de la dupla de co-docentes*”. Las marcas discursivas que cristalizan este posicionamiento son los subjetivemas verbales LOGRÓ y LOGRARON, asociados a las categorías nominales, OBJETIVO y APRENDIZAJES. Lo anteriormente descrito se puede apreciar en la siguiente figura:



En resumen, en el caso 2 coexisten cuatro enunciadores que nos hablan de diferentes tipos de decisiones curriculares. En primer lugar, E4 enuncia la toma de decisiones curriculares relacionadas con la adaptación de los objetivos de aprendizaje para que todos los estudiantes accedan al currículum escolar. Además, el locutor se inscribe con su co-docente y adhiere a este enunciador. El segundo enunciador (E5) emerge en el discurso y

se complementa con E4, ya que en E5 se habla de la diversificación de las actividades presentadas para el logro de un objetivo de aprendizaje. Por lo tanto, E4 dialoga con E5 en sintonía con la diversificación de la enseñanza. En tercer lugar, tanto el enunciador E6 y E7 nos hablan de la evaluación, pero con distintos énfasis. El enunciador E6 apunta al proceso de diseño de la evaluación y en E7 del análisis de los resultados de las evaluaciones aplicadas. Por lo tanto, E6 y E7 son enunciadores complementarios y dialogan entre sí. De esta forma, los cuatro enunciadores logran dialogar y coexistir en torno al discurso de las decisiones curriculares.

Caso 3: Educadora Diferencial

El análisis del discurso de esta participante identificó cuatro enunciadores, los cuales se pueden apreciar en las siguientes citas:

“Sí. Yo creo que fundamentalmente tiene que ver siempre enfocado a la parte de la evaluación, ¿ya? Eso es una de las cosas más importantes, si yo me centro en puntualmente los niños PIE. Y también a veces con algunos profesores hemos llegado al acuerdo que hay otros niños que no son parte del programa integración escolar (no se escucha), pueda tener... pueda utilizar la misma adecuación que se le hace a la... supone que debiera hacerlo, eso...de manera espontánea, sin que tuviera que estar el niño integrado y cubrir todo eso. Pero también es muy utópico, porque los profesores tienen 37, 45 niños y pensar que no sé... aparte de los niños que están integrados, hay otros niños que también tienen necesidades, elaborar otros instrumentos para esos otros niños, eso no es una realidad ¿ya? ...”

“...pero yo te vuelvo a decir siempre va a tener que ver, con la... con la disposición del otro, del docente ¿ya? porque para algunos..., para mí es super importante la cosa del juego, pero para algunos, dicen que los niños están muy grandes para los juegos, están muy grandes para los premios, muy grandes, muy grandes... entonces son unas clases... no sé, si piensan que están en la universidad los niños. Se olvidan de que son niños, sobre todo en el segundo ciclo, se olvidan de que son niños. Eso.”

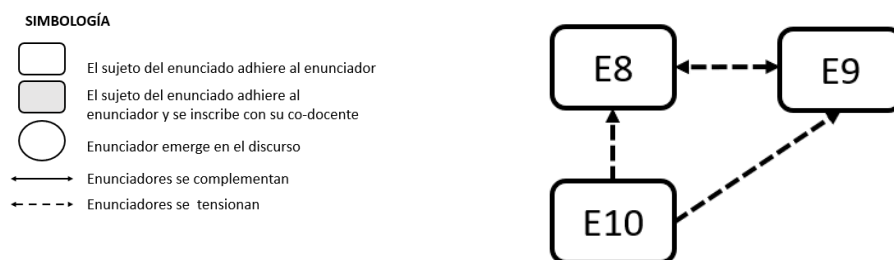
El primer enunciador identificado es E8 “*La evaluación es una decisión curricular realizada por ambos co-docentes*”. El locutor adhiere con marcas en primera persona YO, y a través de la modalidad deóntica expresada a través del subjetivema SIEMPRE asociado al verbo en voz pasiva ENFOCADO y a la categoría nominal EVALUACIÓN (Línea 1). Más adelante, continúa reforzando su argumento a través del subjetivema MÁS IMPORTANTES, asociados los estudiantes que son parte del PIE (Programa de

Integración Escolar), mencionando que la evaluación es una de las decisiones más importantes en el apoyo a los estudiantes con NEE.

Por otro lado, agrega que la evaluación diversificada para todo el grupo curso es una utopía por medio del enunciador E9 “*Hacer adaptaciones a la evaluación para todos los niños es utópico*”. Las marcas discursivas que revelan este posicionamiento son las categorías nominales NIÑOS e INSTRUMENTOS asociados a la negación NO y al subjetivema REALIDAD. Revelando que esta decisión curricular está asociada a la evaluación diversificada, siempre que sea pensada para los estudiantes que tienen NEE.

Es importante mencionar que la argumentación que sustenta las decisiones curriculares mencionadas por la docente de educación especial, están movilizadas por la relación interpersonal que tienen ambos co-docentes. Las marcas discursivas que sustentan este posicionamiento son la categoría nominal DISPOSICIÓN asociado al pronombre personal en tercera persona OTRO para referirse al docente de asignatura. Por lo cual, se construye el enunciador E10: “*La disposición del docente de asignatura influye en las decisiones curriculares*”.

Llama la atención que la profesora de educación especial trae a su discurso al docente de asignatura a través del ventriloquismo ESTÁN MUY GRANDES (línea 14), para evidenciar su desacuerdo con la forma de realizar las clases por parte de su par co-docente. En otras palabras, la educadora recrea el discurso de la docente para connotar en qué aspecto no está de acuerdo. El segmento analizado, se puede apreciar en la siguiente figura:



En resumen, en el caso número 3 coexisten tres enunciadores. En el primer enunciador E8, el locutor adhiere de forma explícita a través de marcas discursivas en primera persona. El segundo enunciador E9 también se posiciona desde la evaluación, pero esta vez para indicar que es una utopía pensar en la evaluación diferenciada para todos los estudiantes que lo necesitan. Este enunciador se tensiona con el primer enunciador, ya que en el primero se declara una decisión conjunta y necesaria para los estudiantes que lo requieran, en contraposición al segundo enunciador que lo visualiza como algo casi imposible de realizar. Por su parte, E10 se tensiona con E9 y E8 puesto que instala las relaciones interpersonales como un factor determinante en cualquier decisión curricular que se realice en la dupla de co-docentes. El locutor adhiere a los tres enunciadores, pero no se inscribe en conjunto con su co-docente.

Caso 4: Educadora Diferencial

El análisis del discurso de esta participante identificó cuatro enunciadores, los cuales se pueden apreciar en las siguientes citas:

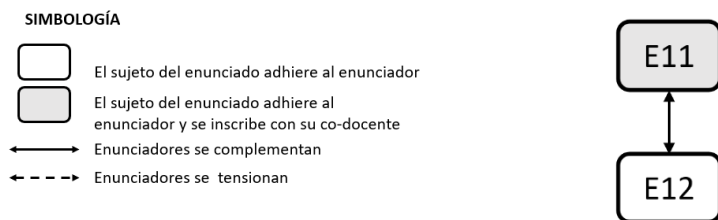
“Eh, mira generalmente lo que hacemos, es como... revisar el material que se va a entregar. Las planificaciones y los calendarios se revisan una vez al mes, con matemática se hace en conjunto, con lenguaje no es así, no se hace en conjunto. Las profesoras lo hacen y lo envían, pero la revisión de material se hace en conjunto, se ve cuáles son las...los contenidos que sí se pueden lograr... y se va trabajando con la priorización en estos momentos, en general la priorización es bien básica así que tampoco ha sido como tan agobiante el tema de las adecuaciones, tan grande...”

El primer posicionamiento que se logra identificar en el discurso de la profesora de educación especial es la realización conjunta del material que se usará en clase. El locutor se inscribe en el relato a través de marcas discursivas en primera persona plural HACEMOS asociado al verbo en voz pasiva REVISAR y a la categoría nominal MATERIAL. Estas marcas configuran al enunciador E11 “*Revisar el material que se entrega en las clases es una decisión de la dupla de co-docentes*”. Es decir, la revisión del material es manifestada como una decisión curricular y además es una actividad realizada por la dupla de co-docentes. Al hablar de la revisión de material, menciona

algunas tareas que son realizadas en esta actividad, como por ejemplo ver cuáles con los contenidos que se pueden lograr y trabajar con la priorización curricular.

Al hablar de las planificaciones de clase, la profesora de educación especial menciona que estas son realizadas en conjunto con su co-docente de la asignatura de matemática. Las marcas discursivas que evidencian este posicionamiento son (se) REVISAN asociado a la categoría nominal CALENDARIOS. Lo que configura el enunciador E12 “*Las planificaciones de matemática son una decisión curricular de la dupla de co-docentes*”.

En cambio, en la asignatura de lenguaje no se realiza de esta forma, ya que la intervención en las planificaciones es posterior a su elaboración. Las marcas que revelan este posicionamiento son las expresiones en voz pasiva no se HACE asociado a la categoría nominal CONJUNTO. Lo que configura el enunciador E12 “*Las planificaciones de matemática es una decisión curricular de la dupla de co-docentes, la planificación de lenguaje no es una decisión de la dupla*”. Lo anteriormente descrito se puede apreciar en la siguiente figura:



En síntesis, en el caso número cuatro coexisten dos enunciadores. El primer enunciador que emerge del relato es E11, en la cual se connota que la revisión de material para la clase es declarada una decisión curricular que es hecha por ambos co-docentes. El profesor de educación especial adhiere a este posicionamiento con marcas discursivas en primera persona plural, por lo cual también se inscribe el discurso en conjunto con su co-docente, evidenciado dialogicidad en su relato. Por otra parte, el enunciador E12 pone de manifiesto la planificación como una decisión curricular que es realizada por ambos co-docentes,

pero sólo en el caso de la asignatura de matemática, y además declara que en el lenguaje no se realiza en conjunto. Ambos enunciadores están presentes en el discurso.

7.2.2 Análisis Discurso Docentes de Asignatura

A continuación, se describirán con mayor profundidad cada uno de los enunciadores que emergieron en los análisis. Cada uno de ellos son informados de forma correlativa en la medida que surjan a lo largo de los análisis. En caso de que aparezcan más de una vez, se empleará la misma nomenclatura del primer enunciador declarado en el texto.

Caso 5: Docente de asignatura matemática

El análisis del discurso de esta participante identificó cuatro enunciadores, los cuales se pueden apreciar en las siguientes citas:

“...hay algunas que estrechamente me ayudan con el tema de la estrategia, que me ayuda, que en verdad es de gran aporte, lo debo decir. Y que incluso en mis decisiones, también tiene... me ha apoyado o ayudado en ese sentido en las decisiones que yo he tomado como profesor...”

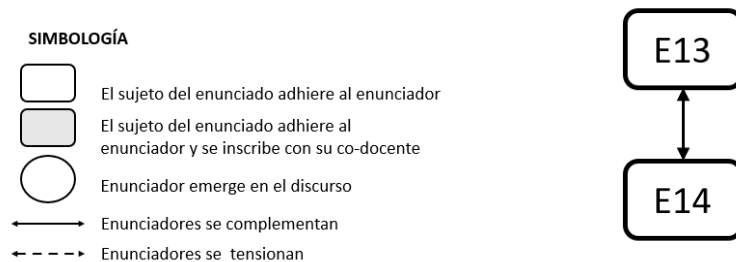
“...en lo que es curricular, como te decía, de repente se entorpecen en algunos casos, en el tema del poco conocimiento, pero se ha podido arreglar en conversaciones, entendiendo un poquito, explicando un poco más cuál es el fin y cuál... qué es lo que yo quiero lograr, versus lo que quiere lograr también la educadora, por supuesto...”

El primer posicionamiento encontrado en el relato del docente de asignatura se materializa en el enunciador E13: *“La selección de las estrategias es una decisión curricular en donde la educadora diferencial ayuda”*. El locutor se inscribe en este posicionamiento a través del pronombre en primera persona singular YO. Llama la atención que utiliza el subjetivema ALGUNAS al hablar de la ayuda que le brindan las profesoras de educación especial, evidenciando que al parecer no todas las profesionales de educación especial prestan el mismo apoyo.

Siguiendo con el análisis del relato del docente de asignatura, se configura el segundo enunciador E14: *“La educadora diferencial tiene poco conocimiento de la disciplina (matemática)”*. Las marcas discursivas encontradas en este posicionamiento son en

primera persona singular YO, y el verbo prenominalizado (te) DECÍA asociado al subjetivema POCO y categorial nominal CONOCIMIENTO. Por ende, el locutor se hace cargo de forma explícita del enunciado.

También es importante destacar que estas mismas marcas discursivas se relacionan para hablar de uno de los factores que influye en la co-docencia. Este factor estaría asociado a las decisiones curriculares y al poco conocimiento del co-docente en la disciplina de las matemáticas. Lo anteriormente descrito se puede apreciar en la siguiente figura:



En resumen, en el caso número cinco coexisten dos enunciadores. Por una parte, E13 es un enunciador que se posiciona desde la co-docencia en apoyo; el docente declara que una de las decisiones curriculares tomadas en conjunto son las estrategias, y agrega que el docente de educación especial es una ayuda en este tipo de decisión. En cambio, en E14 el docente de asignatura trae a su discurso a su co-docente para declarar que el docente de educación especial tiene poco conocimiento de la asignatura de matemática. En este discurso ambos enunciadores logran dialogar entre sí, puesto que E14 sustenta a E13. Sin embargo, si bien el docente de educación especial es visto como una ayuda y apoyo en la enseñanza, dado su poco conocimiento en la asignatura, no logra ser visualizado como un par en esta interacción.

Caso 6: Docente asignatura matemática

El análisis del discurso de esta participante identificó cuatro enunciadores, los cuales se pueden apreciar en las siguientes citas:

“...pero, los niños con... permanente, nosotros a ellos más que nada, nos enfocamos en una adecuación y quizás abarcamos con menos indicadores el objetivo, pero se trata de pasar el objetivo igual.”

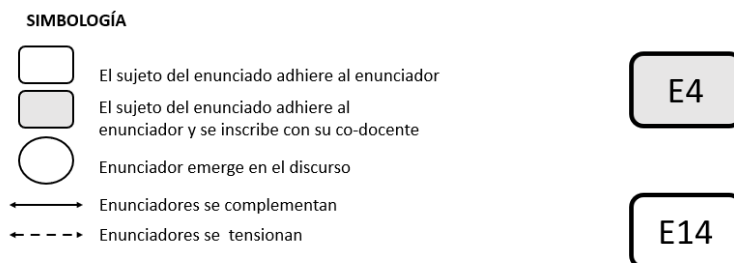
“...Yo creo que honestamente, que igual, la educadora, me pasa, que en general conmigo, entra súper tímida. Yo creo también por un tema de desconocimiento, quizá en la asignatura, que igual es un tema. Porque me pasa, que es como; ya, yo te voy a ayudar en todo lo que pueda, pero, si no sé algo... es como que... Obviamente le tienen cierto grado de temor al tema de la asignatura, que es totalmente entendible. Por ende, el rol casi siempre de la educadora al principio conmigo es; sí. lo que tu digas o cambiamos o modificamos un poco la evaluación. Creo que ahí, claro, después con el tiempo se genera el tema de que participen más, de que tome momentos de la clase, de que opinen más y de que hagan sugerencias.”

“...lo que yo hago también, es que yo adecuo mis pruebas. Finalmente, lo que hace la educadora conmigo es como evaluar si la adecuación general está bien. Pero hago adecuaciones muy básicas, como bajar el ámbito numérico, bajar la cantidad de preguntas, muy básicas, eso.”

En el relato de este docente, el primer enunciador que se configura es E4 “*La adecuación de los objetivos de aprendizaje para estudiantes con NEE es una decisión curricular realizada por ambos co-docentes*”. La docente de asignatura se posiciona en el discurso a través del pronombre en primera persona plural NOS. Esta huella discursiva revela que la docente se hace cargo de forma explícita del enunciador y además asume esta responsabilidad en conjunto con su co-docente. Otras marcas discursivas encontradas en el relato y que son interesantes de consignar son los verbos prenominalizados ENFOCAMOS, ABARCAMOS asociados a la categoría nominal OBJETIVO y ADECUACIÓN.

Al igual que en el caso 5, nuevamente se inscribe en discurso la visión del poco conocimiento de la educadora diferencial en la disciplina de las matemáticas, expresada a través de la modalidad epistémica YO CREO asociada al subjetivema DESCONOCIMIENTO y a la categoría nominal ASIGNATURA. Este posicionamiento es reforzado a través del ventriloquismo que recrea una oración emitida por la profesora de educación especial (línea 6) dejando de manifiesto la dependencia que tiene la educadora diferencial en cuanto al contenido y conocimiento de la asignatura de

matemática. Lo anteriormente descrito configura el enunciador E14 “*La educadora diferencial tiene poco conocimiento de la disciplina (matemática)*”.



En síntesis, en el relato de la docente de asignatura coexisten dos enunciadores. En este primer enunciador E4 el docente declara que la decisión curricular que se lleva a cabo es la adaptación de los objetivos de aprendizaje. En el segundo enunciador que emerge, se aleja de la pregunta para argumentar que la educadora diferencial tiene poco conocimiento de la asignatura, por lo cual las decisiones curriculares que pueden tomar en conjunto podrían estar condicionadas por este factor. Se destaca que ambos enunciadores coexisten al interior del discurso de la docente de asignatura, pero no establecen una relación u oposición dialógica entre ellos.

Caso 7: Docente asignatura lenguaje

El análisis del discurso de esta participante identificó cuatro enunciadores, los cuales se pueden apreciar en las siguientes citas:

“...Vamos revisando en conjunto qué tipo objetivos son los más complejos para trabajar con los chicos, eso lo revisamos varias veces para... para adecuar actividades y documentos que tengan que realizar, alguna actividad lúdica que los puedan hacer, juegos también, la forma de evaluarlo, que también hemos tenido que...en lo curricular hemos tenido que recurrir a muchas estrategias para evaluarlo, no sólo que respondan pruebas tipo documento google por ejemplo, sino que también interrogaciones oral, uno a uno, participación como forma de concurso en las clases virtuales, que se vuelve super entretenido, y competitivas también y también (no se entiende).”

“...lo más complejo que hemos visto es el asunto de la evaluación y ¿sabes por qué? ya, porque estar a distancia distorsiona un poco, ya viciado la recepción de resultados, tenemos resultados por ejemplo siete, siete, siete, que nosotras en el día a día sabemos que no es siete, siete entonces ahí tenemos conflicto con el currículo, porque se supone que la evidencia dice que los chicos

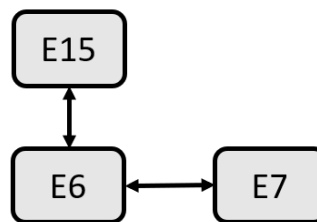
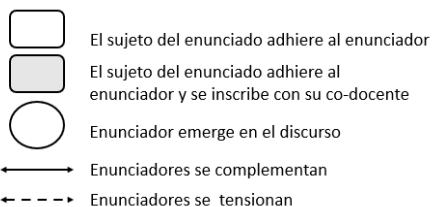
alcanzaron los objetivos, por los indicadores de aprendizaje. Pero nosotras con una pauta de observación o con observación diaria, monitoreo. Sabemos que no es así, ¿ya? Entonces eso ha sido complejo.”

El primer enunciador que emerge en el relato de la docente de lenguaje es E15: *“La revisión de los objetivos de aprendizaje es una decisión curricular de la dupla de co-docentes”*. El locutor se inscribe en este enunciador en conjunto con su co-docente a través de oraciones en primera persona plural VAMOS, REVISAMOS, HEMOS. Asimismo, trae al discurso a sus estudiantes a través del nombre CHICOS. La primera decisión curricular que es declarada es la adaptación de los objetivos de aprendizaje. La marca discursiva que da cuenta de este posicionamiento es el verbo en voz activa REVISAMOS, asociado al subjetivema VARIAS VECES.

A su vez, el segundo enunciador que emerge del relato es E6: *“La búsqueda de estrategias para evaluar los aprendizajes es una decisión curricular de la dupla de co-docentes”*. Este enunciador se configura a través del subjetivema adverbial MUCHAS, la categoría nominal ESTRATEGIAS, asociado al verbo en voz pasiva EVALUARLO. Para inscribirse en este enunciador, el locutor utiliza el verbo prenominalizado HEMOS, de modo tal que se inscribe en conjunto con su co-docente. También enumera una serie de estrategias que han usado, como por ejemplo pruebas tipo formulario Google, interrogaciones orales, concursos, etc.

Por último, el tercer enunciador que emerge es E7 *“El análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones es una decisión curricular de la dupla de co-docentes”*. El locutor se inscribe en el discurso con el pronombre en primera persona plural NOSOTRAS. A través de la modalidad epistémica representada por la palabra SABEMOS, el locutor manifiesta que la evaluación no está evidenciando los conocimientos de los estudiantes. Por lo tanto, la evaluación se convierte en un punto crítico. El segmento analizado, se puede apreciar en la siguiente figura:

SIMBOLOGÍA



En conclusión, en el caso 7 coexisten tres enunciadores. En el primero (enunciador E15) el docente de lenguaje declara que las actividades de revisar y adaptar los objetivos de aprendizaje son decisiones curriculares que son abordadas en conjunto con su par co-docente. En este enunciador el locutor adhiere explícitamente. A continuación, emergen en el discurso los enunciadores E6 y E7. Estos dos enunciadores se vinculan con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, comprendida como otra decisión curricular que es abordada por ambos co-docentes. En el enunciador E6 se visualiza una participación previa a la realización de la evaluación, una búsqueda compartida de estrategias para realizar el instrumento de evaluación y en el enunciador E7 vuelve a estar la evaluación al centro, pero esta vez para su análisis. Tanto E6 y E7 dialogan perfectamente entre sí y se complementan. Por su parte E15, también dialoga con ambos enunciadores, puesto que la evaluación de los aprendizajes no es una decisión que se encuentra ajena de los contenidos y objetivos que son abordados en clase.

Caso 8: Docente asignatura lenguaje

El análisis del discurso de esta participante identificó cuatro enunciadores, los cuales se pueden apreciar en las siguientes citas:

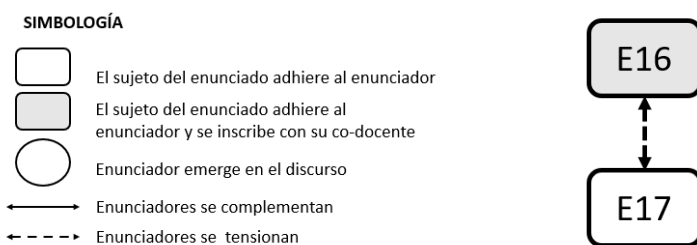
“Las decisiones curriculares las hacemos en conjunto la verdad. O sea, yo tomo las decisiones, lo que uno va a tomar durante el período. Pero luego se conversa con la co-docencia y se llega acuerdo. Cuáles son los objetivos que queremos lograr con esos niños que tienen problemas. Y digamos, tomamos las decisiones en conjunto, no hay una que tomé la otra, ni la otra tome, verdad, su propio... verdad, conocimiento, sin decirle a la persona que en este caso sería mi jefatura...”

El primer enunciador que emerge en el relato de la docente de asignatura de lenguajes es E16: “*Las decisiones curriculares son tomadas en conjunto*”. Las marcas discursivas que

dan vida a este posicionamiento son el verbo prenominalizado HACEMOS, que nos indica que el docente de asignatura se inscribe y se responsabiliza del enunciado junto a su co-docente. Otra marca discursiva que materializa el enunciado es la presencia de categoría nominal CONJUNTO asociado al subjetivema LA VERDAD.

El segundo enunciador que emerge en el relato, E17: *“Los objetivos del período son seleccionados por el docente de asignatura, luego se conversan con el co-docente”*. Las huellas discursivas que dan cuenta de este posicionamiento son el pronombre en primera persona singular YO asociado al verbo en voz activa TOMO (las decisiones), presentes en las líneas uno y dos del relato.

Llama la atención que el docente de asignatura para referirse a los estudiantes con NEE, utiliza la expresión en tercera persona plural ESOS asociado al nombre NIÑOS, y agrega la categoría nominal con PROBLEMAS. Estas marcas discursivas parecieran connotar que el docente de asignatura no se responsabiliza del aprendizaje de los estudiantes con NEE. Lo anteriormente descrito, se puede apreciar en la siguiente figura:



En resumen, los enunciadores E16 y E17 que emergen del discurso de la profesora de lenguaje no logran dialogar entre sí. En el enunciador E16, la profesora declara que las decisiones curriculares son tomadas en conjunto, pero no se especifica cuáles son esas decisiones. Por otro lado, en el segundo enunciador E17, se menciona que los objetivos curriculares son en primer lugar seleccionados por el docente de asignatura y que luego son compartidos con el docente de educación especial. Es decir, si bien las decisiones son tomadas en conjunto por ambas educadoras, quien selecciona los objetivos a trabajar es la docente de asignatura. Por lo tanto, E16 y E17 se tensionan y no logran dialogar entre sí.

7.2.3 Síntesis: Decisiones Curriculares entre Co-docentes

A continuación, se presenta un cuadro resumen de los enunciadores encontrados en cada grupo. Los enunciadores fueron ordenados de acuerdo con tres criterios; los enunciadores que se encuentran en tensión, enunciadores en armonía y enunciadores exclusivos de cada caso.

Profesores de educación especial		Docentes de asignatura
E1: La planificación es una decisión curricular compartida entre los co-docentes. E2: La planificación es una decisión curricular en donde la educadora diferencial no participa. E12: Las planificaciones de matemática es una decisión curricular de la dupla de co-docentes, la planificación de lenguaje no es una decisión de la dupla. E8: Las decisiones curriculares siempre tienen que ver con la evaluación.	Enunciadores en tensión	E16: Las decisiones curriculares son tomadas en conjunto. E17: Los objetivos del período son seleccionados por el docente de asignatura, luego se conversan con el co-docente.
E9: Hacer adaptaciones a la evaluación para todos los niños, es utópico. E3: La adaptación de las evaluaciones es una decisión curricular compartida por los co-docentes. E7: El análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones es una decisión curricular de la dupla de co-docentes.	Enunciadores en armonía	E4: La adaptación de los objetivos de aprendizaje para estudiantes con NEE es una decisión curricular realizada por ambos co-docentes. E15: La revisión de los objetivos de aprendizaje es una decisión curricular de la dupla de co-docentes. E6: La búsqueda de estrategias para evaluar los aprendizajes es una decisión curricular de la dupla de co-docentes. E7: El análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones es una decisión curricular de la dupla de co-docentes.
E10: El tipo de decisiones tiene que ver con la disposición del docente de asignatura. E11: Revisar el material que se entrega en las clases es una decisión de la dupla de co-docentes. E5: La diversificación de las actividades de aula es una decisión curricular de ambos co-docentes.	Enunciadores exclusivos	E13: La selección de las estrategias es una decisión curricular en donde la educadora diferencial ayuda. E14: La educadora diferencial tiene poco conocimiento de la disciplina (matemática).

Al hablar de decisiones curriculares es posible observar una gran gama de posicionamientos que emergen en los discursos de ambos grupos estudiados. En los enunciadores se pueden identificar temas en común al hablar de decisiones curriculares. Algunos temas que emergen con más frecuencia son la planificación, los instrumentos de evaluación, el análisis de los resultados, los objetivos de aprendizaje, y la adaptación de la enseñanza en diferentes niveles de decisión curricular.

Como ya pudimos observar, la planificación es un tema que emerge en los diferentes enunciadores encontrados. Esto se puede ejemplificar a través del caso 1, en donde los enunciadores E1 y E2 coinciden en tener a la planificación como tema central, pero no logran estar en armonía. En particular, en el enunciador E1 *“La planificación es una decisión curricular compartida entre los co-docentes”* y en E2 *“La planificación es una decisión curricular en donde la educadora diferencial no participa”*. se puede identificar claramente la tensión que hay en el discurso de esta profesora de educación especial: por un lado, considerar que la planificación debe ser una decisión compartida, pero también presenta un posicionamiento asociado al no cumplimiento de esta actividad.

Asimismo, es importante relevar que los enunciadores asociados a la planificación se encuentran con mayor frecuencia en el grupo de las profesoras de educación especial entrevistadas. Esto podría indicar que la planificación es una decisión curricular que mantiene a las profesoras de educación especial de este establecimiento en alerta y en constante tensión. Según las huellas discursivas encontradas en estos enunciadores, las profesoras adhieren en primera persona al enunciador y se responsabilizan por el posicionamiento. También se identifica dialogicidad en los discursos, ya que en muchos enunciadores se trae al relato al docente de asignatura y a los estudiantes. Por otra parte, las huellas discursivas también nos indican que en estos enunciadores el profesor no se inscribe de forma inclusiva con su co-docente, indicando quizás que hay algunas tareas de la planificación en las cuales no hay un trabajo colaborativo.

Ahora bien, en el grupo de los docentes de asignatura, es posible identificar una característica compartida en sus discursos. Los casos 6 (docentes de matemática), 7 (docente de lenguaje) y 8 (docente de lenguaje), se caracterizan por tener enunciadores “inclusivos”, esto es, se inscriben en el discurso en conjunto con su co-docente a través de diferentes verbos prenominalizados, como por ejemplo abarcamos, sabemos, hacemos, entre otros.

Tal como se pudo observar en el análisis del concepto de co-docencia, los docentes traen al discurso a sus estudiantes para dejar de manifiesto que la co-docencia tiene su fin en el mejoramiento de los aprendizajes de estos. De la misma manera, los estudiantes aparecen en los discursos de los docentes al ser consultados por las decisiones curriculares, por lo tanto, vuelven a ocupar un lugar importante al momento de tomar decisiones.

La evaluación es otro tema que emerge en los enunciadores de ambos grupos, y se destaca por estar en armonía. Es decir, ambos grupos presentan concordancia en aquellos enunciadores que revelan posicionamientos asociados a la evaluación. Algunos posicionamientos están asociados a la adaptación de los instrumentos de evaluación para aquellos estudiantes que presentan NEE. Este es el caso de los enunciadores; E3 y E4. En cambio, en el caso 2 (profesora de educación especial) y caso 7 (docente de lenguaje) es posible identificar el enunciador E7 que tiene foco en el análisis de los resultados de las evaluaciones. Todos son enunciadores que no se encuentran en tensión y que a su vez presentan dialogicidad en su relato. En contraste, se destaca la presencia del enunciador E9 “*Hacer adaptaciones a la evaluación para todos los niños, es utópico*”, presente en el caso 3 (educadora diferencial), el cual tiene un enunciador que menciona la importancia de hacer la evaluación en conjunto, pero que, al ser llevado a la práctica, parece ser una tarea difícil de realizar. Por lo tanto, se tensiona con el enunciador antes mencionado.

Llama la atención que el enunciador E14 “*La educadora diferencial tiene poco conocimiento de la disciplina (matemática)*”, está presente en el discurso de los dos docentes de la asignatura de matemática entrevistados. Ambos adhieren al enunciador con marcas en primera persona singular. Es decir, hay acuerdo entre ambos docentes y además

es un enunciador exclusivo de este grupo, lo cual podría evidenciar que es un posicionamiento característico.

Para finalizar, se identificaron algunos enunciadores exclusivos en ambos grupos. Este es el caso de enunciadores, E10 *“El tipo de decisiones tiene que ver con la disposición del docente de asignatura”*, E11 *“Revisar el material que se entrega en las clases es una decisión de la dupla de co-docentes”*, E5 *“La diversificación de las actividades de aula es una decisión curricular de ambos co-docentes”* en el discurso de los educadores diferenciales; y E13 *“La selección de las estrategias es una decisión curricular en donde la educadora diferencial ayuda”* y E14 *“La educadora diferencial tiene poco conocimiento de la disciplina (matemática)”* en el discurso de los docentes de asignatura. Estos enunciadores son posicionamientos característicos de un grupo a de un caso y relevan diferentes tópicos.

VI. RESULTADOS CUANTITATIVOS

En este capítulo se compartirán los principales resultados obtenidos en el análisis de los datos cuantitativos. Para ello, en una primera sección describiremos los resultados asociados a las preguntas cerradas. Luego, en un segundo apartado, se discutirán los resultados obtenidos en el análisis de las preguntas abiertas.

6.1 Cuestionario: Análisis Preguntas Cerradas

A continuación, se exponen los resultados de las preguntas cerradas realizadas en el cuestionario. Estas serán reportadas por medio de un análisis descriptivo que rescata los hallazgos más relevantes y significativos encontrados en el cuestionario.

6.1.1 Planificación de la enseñanza

Para comenzar a hablar de planificación de la enseñanza, los docentes son consultados por quién selecciona los objetivos de aprendizaje que serán abordados en clase. Un 37.5% declara realizar esta actividad en conjunto, y otro 37.5% de los encuestados menciona que es una actividad propia del docente de asignatura. Estos datos no logran evidenciar una práctica co-docente colaborativa establecida a nivel institucional, es decir, no hay una forma de realizar esta práctica que predomine sobre otra.

En cuanto a quién o quiénes determinan el orden y secuencia de los objetivos de aprendizaje, sucede algo similar: un 50% afirmó que el docente de asignatura determina el orden y la secuencia, y el otro 50% consigna que se realiza en conjunto. Al realizar un análisis diferenciado entre las respuestas del docente de asignatura y los profesores/as de educación especial, se evidencia una discrepancia entre ambos grupos. Los docentes de asignatura declaran en mayor grado que el orden y la secuencia de los OA es una actividad que se da en conjunto, a diferencia de las profesoras de educación especial que mencionan que esta actividad curricular es propia del docente de asignatura. Lo anteriormente descrito se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 6*Orden y secuencia de los objetivos de aprendizaje*

Por función	Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Docente de asignatura	El docente de asignatura determina el orden y la secuencia	1	25.0
	El orden y la secuencia se realiza en conjunto con el co-docente	3	75.0
	Total	4	100.0
Profesor de educación especial	El docente de asignatura determina el orden y la secuencia	3	75.0
	El orden y la secuencia se realiza en conjunto con el co-docente	1	25.0
	Total	4	100.0

En cuanto a la selección del contenido (procedimental, actitudinal y conceptual), se aprecia una tendencia de un 60% del total de la muestra que señala ser una actividad que se realiza mayoritariamente por el docente de asignatura. Al realizar un análisis por grupo (docentes de asignatura y profesoras de educación especial) se pueden apreciar algunas diferencias. En el grupo de las profesoras de educación especial, tres de las cuatro entrevistadas declara que el docente de asignatura es quien realiza la selección; en cambio en el grupo de los docentes de asignatura solo uno declara que la selección es realizada por el docente de asignatura. En conclusión, si bien se aprecia una tendencia a nivel general de ser una actividad predominante del docente de asignatura, el análisis por grupos evidencia que esta declaración corresponde básicamente a respuestas del grupo de las educadoras diferenciales.

Cuando las decisiones curriculares se comienzan a relacionar con la atención a la diversidad, el panorama cambia. Se aprecian prácticas mucho más colaborativas, y en algunos casos se evidencian prácticas y tareas ejecutadas sólo por el docente de educación especial. En la definición de las estrategias para dar respuesta a la diversidad, la mayoría (75%) menciona que es una actividad que se desarrolla en conjunto. En cuanto a las

Adaptaciones Curriculares (AC) para los estudiantes que presentan NEE (P5), también se evidencia una tendencia a realizar la actividad en conjunto (50%).

Sin embargo, al realizar un análisis más detallado, se observa una diferencia en el grupo de los docentes de asignatura: los dos profesores de Matemática entrevistados mencionan que ellos son los encargados de realizar las adaptaciones curriculares en cambio los profesores de Lenguaje y Comunicación declaran que las AC son realizadas en la dupla de co-docentes. En el caso de las profesoras de educación especial no existe una tendencia en sus respuestas. En síntesis, al hablar de quién realiza las adaptaciones curriculares, aún no es posible hablar de una práctica establecida en la comunidad dada la variabilidad de los resultados. Sin embargo, al parecer los profesores de matemática son los únicos que coinciden en declarar que ellos son los encargados de las AC.

Tabla 7

Elaboración de Adaptaciones Curriculares para Estudiantes con NEE

Por función	Identificación	Alternativa	Frecuencia
Profesor de educación especial	Caso 1	El profesor/a de educación especial	1
	Caso 2	Ambos co-docentes	1
	Caso 3	Otra	1
	Caso 4	Ambos co-docentes	1
Docente de asignatura	Caso 5	El docente de asignatura	1
	Caso 6	El docente de asignatura	1
	Caso 7	Ambos co-docentes	1
	Caso 8	Ambos co-docentes	1

Otro resultado que llama atención son decisiones referidas a quién o quiénes son los encargados de proponer las actividades de aula. Un 100% de los docentes de asignatura declara que son ellos los encargados de proponer las actividades y el profesor de educación especial sugiere modificaciones (ver tabla 8). Por su parte, los profesores de educación

especial presentan diferencias, ya que dos de ellas coinciden con las respuestas de los docentes de asignatura y dos mencionan que esa actividad es en conjunto.

Tabla 8

Propuesta de las Actividades de Aula

Por función	Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Docente de asignatura	El docente de asignatura propone la actividad y el profesor de educación especial sugiere modificaciones	4	100.0
	Total	4	100.0
Profesor de educación especial	El docente de asignatura propone la actividad y el profesor de educación especial sugiere modificaciones	2	50.0
	Ambos co-docentes definen las actividades en conjunto	2	50.0
	Total	4	100.0

Sin embargo, cuando los encuestados son consultados por quién selecciona el material a usar en el aula de clases, más de un 80% manifiesta que es realizado por ambos co-docentes. Luego, frente a la consulta por quién elabora el material que fue seleccionado, el grupo de las profesoras de educación diferencial nuevamente menciona que la actividad es realizada en conjunto. En cambio, en el grupo de los docentes de asignatura dos profesores mencionan que son realizadas sin la ayuda de la profesora de educación diferencial.

Por último, el 100% de la muestra menciona que realizan reuniones de co-docencia una vez a la semana. Este resultado es producto de la organización del establecimiento, más que de una práctica propia de los encuestados. En el establecimiento las horas de co-docencia son integradas en el horario de horas no lectivas de los docentes de asignatura y profesores de educación especial. Finalmente, el resumen de los análisis realizados sobre la planificación de la enseñanza se puede apreciar en la siguiente tabla de síntesis:

Tabla 9*Planificación de la Enseñanza*

Tipo de decisión	Decisión colaborativa	Decisión del docente de asignatura	Decisión del profesor de educación especial	No hay una práctica que predomine
Selección de los objetivos de aprendizaje				✓
Orden y secuencia de los objetivos de aprendizaje				✓
Selección del contenido (procedimental, actitudinal y conceptual)	✓			
Estrategias que dan respuesta a la diversidad	✓			
Adecuaciones curriculares				✓
Propuesta de las actividades de aula		✓		
Selección de recursos y material a usar en aula	✓			
Preparación de los recursos				✓

6.1.2 Gestión de aula

Para efectos del análisis, gestión de aula será definida como aquellas prácticas desarrolladas por los docentes que están vinculadas con la enseñanza dentro del aula de clases, y que además están relacionadas con aquellas tareas que desarrolla el docente para promover un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Según la experiencia de los docentes de asignatura como de educación especial, el modelo de co-docencia que se implementa con mayor frecuencia es la enseñanza complementaria, con un 50% que representa a cuatros de los ocho encuestados. Al realizar un desglose entre ambos grupos, se identifica que dos de los cuatro docentes son de asignatura, y los otros dos son de educación especial (ver tabla 10). Le sigue el modelo de enseñanza en apoyo (37.5%) que representa a tres de los ocho docentes encuestados, dos de educación especial y docente de asignatura. Por último, aparece la enseñanza en equipo declarada por un docente de la asignatura de Matemática. Cabe destacar que la enseñanza paralela y estaciones de enseñanza no aparecen como una alternativa en el establecimiento.

Tabla 10

Modelo de Co-docencia Implementado en Aula

Por función	Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Profesor de educación especial	Enseñanza de apoyo	2	50.0
	Enseñanza complementaria	2	50.0
Total		4	100.0
Docentes de asignatura	Enseñanza de apoyo	1	25.0
	Enseñanza complementaria	2	50.0
	Enseñanza en equipo	1	25.0
Total		4	100.0

En el establecimiento de normas y entrega de instrucciones en el aula, más de un 75% de los encuestados menciona que esta práctica se realiza de forma equitativa entre ambos co-docentes y durante todos los momentos de una clase (inicio, desarrollo y cierre). Al hacer un análisis por caso, hay un 25% que declara que el docente de asignatura es quién establece las normas del aula, aspecto que es declarado por dos profesores: una profesora de educación especial y un profesor de asignatura. Al realizar una comparación entre los datos sobre la cantidad de años que tienen de experiencia en el establecimiento y la forma

que se utiliza para establecer las normas de aula, se puede identificar que ambos docentes tienen entre uno y dos años de permanencia en la escuela.

El último tema abordado en la gestión de aula tiene relación con generar un clima de aula adecuado para la clase. Un 87.5% de la muestra declara que es una actividad que realizan en conjunto entre el docente de asignatura y el profesor de educación especial. Por ende, al momento de compartir la tarea de generar un clima de aula propicio para desarrollar aprendizajes significativos, se evidencia una práctica compartida y colaborativa entre los co-docentes. Es importante mencionar que sólo uno de los encuestados menciona que la actividad no es realizada en conjunto, aspecto que es declarado por una de las educadoras diferenciales. Los tópicos analizados en gestión de aula se pueden apreciar en la siguiente tabla de síntesis.

Tabla 11

Gestión de Aula

Tópicos abordados	Decisión colaborativa	Decisión del docente de asignatura	Decisión del profesor de educación especial	No hay una práctica que predomine
Modalidad de co-docencia en aula	No aplica	No aplica	No aplica	No aplica
Establecimiento de normas y procedimientos de trabajo en aula	✓			
Construcción de normas de convivencia y desarrollo de clima de aula	✓			

6.1.3 Evaluación de la enseñanza

En la definición de los indicadores para la evaluación, un 50% declara que ambos co-docentes definen los indicadores. Por lo tanto, aún no se puede hablar de una práctica establecida relacionada con la definición de indicadores de forma conjunta. En la planificación de las estrategias evaluativas, entendida como las decisiones sobre qué y cómo evaluar, un 75% de los docentes encuestados informa que ambos co-docentes definen la estrategia evaluativa. Al realizar un análisis por grupo, se identifica que los docentes de asignatura en su totalidad declaran planificar las estrategias evaluativas en conjunto con su co-docente. En cambio, en el grupo de las educadoras diferencial, dos de ellas mencionan que las decisiones sobre qué y cómo evaluar son realizadas por el docente de asignatura.

Referente a la construcción de los instrumentos de evaluación, la mayoría de los encuestados manifiesta que es una acción del docente de asignatura (75%). Con relación al porcentaje restante, sólo un 12.5% declara que es una actividad en conjunto, y el otro 12.5% corresponde a una persona que marca la opción “otra”. En definitiva, el/la docente asignatura es el/la encargado de la producción material del instrumento de evaluación, siendo escasa la participación del profesor de educación especial en esta decisión.

Finalmente llama la atención la discrepancia de las respuestas entre ambos grupos al hablar de las adaptaciones del instrumento de evaluación. Como se puede observar en la tabla 12, en el grupo de las profesoras de educación especial tres de ellas mencionan que el profesor de educación especial realiza la adaptación de los instrumentos de evaluación; en cambio en el grupo de los profesores de asignatura predomina la alternativa *ambos co-docentes realizan la adaptación de instrumento de evaluación*. Nuevamente se puede observar que hay diferentes percepciones sobre qué o quiénes realizan una actividad referida a la evaluación. También se puede evidenciar que las adaptaciones de los instrumentos de evaluación aún no es una práctica establecida en el establecimiento, dada las discrepancias encontradas en los diferentes grupos.

Tabla 12*Adaptación de los Instrumentos de Evaluación*

Por función	Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Profesores de educación especial	El profesor de educación especial realiza la adaptación del instrumento de evaluación.	3	75.0
	Ambos co-docentes realizan la adaptación del instrumento.	1	25.0
	Total	4	100.0
Docentes de asignatura	El profesor de asignatura realiza la adaptación del instrumento de evaluación.	1	25.0
	Ambos co-docentes realizan la adaptación del instrumento.	3	75.0
	Total	4	100.0

Finalmente, se presenta un cuadro resumen de decisiones curriculares tomadas por los co-docentes en torno a la evaluación de la enseñanza.

Tabla 13*Evaluación de la Enseñanza*

Tipo de decisión	Decisión colaborativa	Decisión del docente de asignatura	Decisión del profesor de educación especial	No hay una práctica que predomine
Definición de los indicadores para a evaluación	✓			
Planificación de la estrategia evaluativa	✓			
Construcción de los instrumentos evaluativos		✓		

6.2 Cuestionario: Análisis Preguntas Abiertas

Las preguntas abiertas buscan encontrar elementos que se relacionan y la prevalencia y toma conjunta de decisiones generadas por ambos co-docentes. En base a un análisis inductivo, emergieron las siguientes categorías de respuesta sistematizada en la siguiente tabla:

Tabla 14

Acciones para Evaluar la Co-docencia

Categorías encontradas	Sujetos que adhieren
Observación directa de los estudiantes en clase	Caso 2, caso 4, caso 7
Resultados obtenidos en las evaluaciones	Caso 1, caso 2, caso 3, caso 6
Diálogo en reunión de co-docencia	Caso 2, caso 3, caso 4
Evaluación individual de profesionales	Caso 3
Equipo PIE realiza evaluación	Caso 8

Existen diferentes acciones para evaluar la co-docencia en el establecimiento. La mayoría de los encuestados señalan que una de las acciones que predomina en el establecimiento es una evaluación de la co-docencia a través de los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones de aprendizaje. Lo que se puede ver reflejado en la siguiente cita: “*En el tiempo que llevo creo que no existe una forma concreta de evaluar. Probablemente se utilice el resultado de la evaluación de los estudiantes*”. Esto quiere decir que son evaluados de acuerdo con el rendimiento académico que tienen sus estudiantes.

La segunda categoría que emerge con fuerza en las respuestas de los encuestados es la observación de clase. En este caso, la observación y evaluación es realizada por los mismos co-docentes, en la cual se analiza y evalúa la co-docencia a través de la interacción y participación de los estudiantes en la clase. Por ejemplo, el caso 2 señala que “*La vamos evaluando a medida que vamos ejecutando las estrategias en las clases*”. De manera

similar, el caso 4 indica que *“La evaluación es muy informal, que se puede dar durante la clase y/o en co-docencia posteriormente”*. En síntesis, evaluar la co-docencia durante la clase es una práctica autoevaluativa realizada por la dupla de co-docentes que se da de forma natural y sin ser una acción autoimpuesta o una acción de evaluación externa.

Otro resultado interesante de señalar referido a las educadoras diferenciales es el diálogo que establecen en la reunión de co-docencia. Las tres profesionales mencionan que la evaluación se realiza en la reunión de co-docencia a través del diálogo, tal como le señala el caso 2 *“...en las horas de co-docencia las vamos adecuando según lo observado y si van dando resultados”*. Llama la atención que para el grupo de educadoras diferenciales encuestadas fue más fácil identificar estrategias de evaluación de la co-docencia ya que en sus respuestas se puede identificar más de una acción. En cambio, en el grupo de los docentes de asignatura, se visualizan entre una y dos acciones.

En virtud de que la evaluación tiene directa relación con la reflexión, los docentes encuestados también fueron consultados por la existencia de espacios o momentos de reflexión pedagógica entre los co-docentes. Se entiende reflexión pedagógica como la identificación de fortalezas y debilidades; el análisis crítico de las decisiones docentes; y la generación de ajustes de estas en pro del aprendizaje de los estudiantes. Seis docentes mencionan que sí existen espacios, de los cuales dos enfatizan que son suficientes. A este grupo se añaden dos docentes que declaran que no se dan espacios para la reflexión. Algunas de las respuestas que manifestaron los participantes se pueden visualizar a continuación:

No se dan muchos espacios para la reflexión y los que se han dado ha sido para generar ajustes para mejorar aspectos que no han sido fructíferos (Caso 1).

No existe el tiempo suficiente para llegar a una reflexión pedagógica profunda (Caso 3).

Sí, en las sesiones de co-docencia se abren estos espacios. También depende del docente de aula con el cual se está trabajando y que tan abierto está a realizar un análisis crítico y constructivo de las situaciones (Caso 4).

Sí. Todas las semanas tenemos 45 minutos para reflexionar sobre las prácticas docentes, tiempo que es insuficiente (Caso 7).

Por último, se solicitó a los encuestados que indiquen tres aspectos positivos de la co-docencia que contribuyen con las oportunidades de aprendizaje equitativo y diversidad en el aula escolar, y tres aspectos negativos que le gustaría cambiar de la co-docencia con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje y atención a la diversidad en el aula.

A continuación, se presenta un cuadro resumen comparativo de los aspectos positivos y negativos encontrados en el análisis de las preguntas abiertas.

Tabla 15

<i>Aspectos positivos y negativos de la co-docencia</i>	
Positivos	Negativos
Tiempo destinado para reunión de co-docencia	Escasa planificación conjunta
Diversificación de la enseñanza	El tiempo es insuficiente
Trabajo colaborativo	Exceso de trabajo administrativo y burocracia docente
Mirada multidisciplinaria	

En conclusión, los docentes encuestados valoran positivamente el tiempo que se destina para la reunión de co-docencia. Este momento fue descrito como una reunión en donde se reúnen ambos co-docentes, se realiza una vez a la semana y se encuentra incluido en su horario no lectivo. El segundo aspecto que fue valorado positivamente es la capacidad de desarrollar clases más diversificadas, permitiendo que un mayor número de estudiantes participe en clase. Por último, mencionan que el trabajo colaborativo y la mirada multidisciplinaria que se crea en esta dupla afecta positivamente el aprendizaje de los estudiantes y por ende el desarrollo de las clases.

Al contrario, la escasa planificación conjunta es un aspecto negativo identificado por los co-docentes. Si bien uno de los aspectos positivos se relaciona con el tiempo destinado para tratar temas relacionados con la gestión curricular, al parecer sigue siendo tiempo insuficiente para ellos, tal como se puede apreciar en la pregunta anterior. Otro aspecto

que influye negativamente es el exceso de trabajo administrativo, lo que de alguna forma interfiere y acorta los tiempos que están destinados para la coordinación y trabajo conjunto de los co-docentes.

6.3 Resumen de los principales resultados evidenciados en la aplicación del cuestionario

En síntesis, los análisis de la encuesta permiten identificar que en la dimensión de planificación de la enseñanza las practicas colaborativas que son llevadas a cabo con frecuencia son: la definición de las estrategias para dar respuesta a la diversidad, la elaboración de las adecuaciones curriculares, la selección de los recursos a usar en aula y la construcción estos recursos. Por lo tanto, podríamos hablar de un mayor grado de consolidación y de aprobación de estas prácticas por parte de ambos co-docentes. Al contrario, también se observa que hay decisiones que no se llevan a cabo de forma conjunta, y que por ende se dan con menor frecuencia en la dupla de co-docentes, estas son: la selección de contenido (actitudinal, procedimental y conceptual), y la propuesta de las actividades que serán desarrolladas en aula.

En cuanto a las decisiones curriculares relacionadas con la evaluación de la enseñanza, se tiende a trabajar colaborativamente desde la creación intelectual del instrumento y disminuir la colaboración al momento de hacer la evaluación. Esta práctica queda nuevamente ligada al docente de asignatura.

En la dimensión de gestión de aula, el modelo de co-docencia que se implementa con mayor frecuencia dentro del aula, varía entre un modelo complementario y un modelo de apoyo, según las orientaciones técnicas del MINEDUC (2013), se pretende avanzar hacia un modelo de enseñanza en equipo.

Por otra parte, en los análisis realizados a las preguntas abiertas es posible identificar que no hay una única forma en el establecimiento para hacer la evaluación de co-docencia, ya sea por la misma dupla o por parte del equipo directivo. Dentro de las respuestas de los

docentes se identifica una tendencia a realizar una evaluación a través del análisis de los resultados de los estudiantes recogidos en los instrumentos de evaluación aplicados por los docentes. Los docentes también comentan que se puede dar esta evaluación de la co-docencia en la clase, a través de la observación de la conducta de los estudiantes. Lo que funcionaría como predictor de sus prácticas de co-docencia. Otra forma de evaluación que se identifica en tres encuestados es la realización de la evaluación en las reuniones de co-docencia a través del diálogo y la conversación sobre sus prácticas.

Por último, los docentes participantes del cuestionario identifican cuatro aspectos positivos de la co-docencia, estos son: tiempo destinado para la reunión de co-docencia, la diversificación de la enseñanza, el trabajo colaborativo y la mirada multidisciplinaria que se tiene en la dupla de co-docentes. En los aspectos negativos mencionan: una escasa planificación conjunta, tiempo insuficiente, exceso de trabajo administrativo y burocracia docente.

VIII. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El propósito de la investigación fue comprender la toma de decisiones curriculares de las duplas de co-docencia del segundo ciclo básico en el contexto de un Programa de Integración Escolar. Para su abordaje se utilizó una metodología mixta que consideró el uso entrevistas semiestructuradas y de un cuestionario mixto, así como diferentes estrategias de análisis: análisis de frecuencia, análisis de contenido y un análisis dialógico del discurso. Las diferentes estrategias tenían como objetivo poder procesar la información recogida de la forma más completa posible, para luego ser triangulados y aumentar la validez de los propios datos.

Las decisiones curriculares que derivan de una dupla de co-docentes impactan directamente en la enseñanza y en el aprendizaje de todos los estudiantes. Por lo tanto, la importancia en su análisis nace en el desarrollo de aprendizajes, en la enseñanza y en el rol transformador del docente en el currículum escolar. Los diálogos que se generan dentro de esta dupla pueden transformar el currículum. Por esta razón, comprender los discursos de esta dupla aporta información relevante para el análisis y comprensión de las decisiones curriculares por un/a docente de asignatura y un profesor/a de educación especial que trabajan colaborativamente en el aula. Asimismo, fue relevante ya que hay escasas investigaciones asociadas a la co-docencia (Inostroza, 2021) y a las decisiones curriculares. Como dijimos en un inicio su data es relativamente nueva y, por lo tanto, tiene un creciente potencial, lo que hace aún más atractivo su estudio.

Con relación al primer objetivo específico *caracterizar los discursos sobre co-docencia de docentes de asignatura y profesoras/as de educación especial*, se identificaron cuatro aspectos positivos de la co-docencia, estos son: tiempo destinado para la reunión de co-docencia, la diversificación de la enseñanza, el trabajo colaborativo y la mirada multidisciplinaria que se tiene en la dupla de co-docentes. En los aspectos negativos se menciona la escasa planificación conjunta, tiempo insuficiente para desarrollar un trabajo colaborativo, exceso de trabajo administrativo y burocracia docente. Dentro de los

aspectos positivos que emergen en las respuestas de los docentes encuestados, se destaca la valoración que los mismos docentes tienen sobre el trabajo colaborativo, a su vez, llama la atención que ese trabajo colaborativo se ve condicionado por el tiempo que se destina para su realización. Las reuniones entre profesores regulares y de apoyo se producen en espacios informales, o bien, cuando hay horas programadas para ello no siempre se respetan (Marfán et al., 2013; Tamayo et al., 2018).

En el ADD realizado, uno de los resultados más potentes encontrados nos indica que cuando ambos grupos hablan de co-docencia se distancian en temas asociados a las actividades y funciones que cumple cada uno, pero manifiestan acuerdo cuando indican que la co-docencia es una estrategia que gira en torno a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En otras palabras, los estudiantes aparecen como un elemento en el que ambos grupos están de acuerdo, los estudiantes son el corazón y el fin último de la co-docencia. Lo que va en la línea con las orientaciones entregadas por MINEDUC (2013), la co-docencia es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes.

Esta tendencia aparece claramente en los enunciadores presente en el discurso de los participantes. Por ejemplo, los enunciadores que hablan de la co-docencia y su relación con el aprendizaje de todos los estudiantes son: *E1 “La co-docencia es entrega de retroalimentación del trabajo que se realiza con estudiantes”, E5 “La co-docencia es planificar y definir estrategias para cubrir las necesidades de los estudiantes” y E12 “La co-docencia es para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes que tienen más necesidades”*. Como es posible observar, el elemento que se configura en los tres enunciadores son los estudiantes. Ambos grupos relevan la importancia de los estudiantes en sus prácticas de co-docencia, evidenciando un conocimiento y comprensión del concepto, desde la finalidad de este. Asimismo, al integrar a los estudiantes en el discurso, se evidencia un discurso mucho más dialógico, lo que ayudaría a construir comunidades de aprendizaje desde el diálogo. Un enfoque dialógico en las prácticas pedagógicas permite tener visiones compartidas en donde el diálogo es el gran mediador y es un puente

que considera no solo las intersubjetividades, sino que también considera la alteridad como base de las construcciones identitarias (Montenegro & Medina, 2014).

Otro hallazgo que se encuentra a la luz del ADD realizado a los corpus, es que al hablar de co-docencia los entrevistados presentan más de un enunciador para manifestar su posicionamiento y diferentes niveles de apropiación. Es decir, poseen diferentes posicionamientos ideológicos y se inscriben en el discurso con mayor o menor grado de responsabilidad, lo cual permite sostener que, en este establecimiento educacional, existen diferentes construcciones y significados sobre qué es la co-docencia. Un ejemplo de esto son los enunciadores: E1: *“La co-docencia es entrega de retroalimentación del trabajo que se realiza con estudiantes”*, E3: *“La co-docencia es un trabajo en equipo”* y E4: *“El docente de asignatura selecciona los objetivos y el profesor diferencial trabaja las dificultades con los/las estudiantes”* los cuales apuntan a definiciones de la co-docencia, y a funciones que cada uno le atribuye al otro (co-docente). También existe enunciadores exclusivos, es decir, que fueron mencionados en el discurso de un solo entrevistado. Este es el caso de los enunciadores E2: *“La co-docencia es para mejorar la práctica”*, E6: *“La co-docencia es un espacio para relacionarse con el profesor de aula”* y E10: *“La co-docencia es para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes”*. Lo que nos da cuenta de la variedad de miradas y creencias sobre el concepto y práctica de la co-docencia. Si bien el Decreto No 170 menciona las prácticas de co-docencia, no se entregan especificaciones para hacerla efectiva, dando pie a diferentes interpretaciones dependiendo de cada establecimiento. Para Rosas y Palacios (2021) esto ha implicado que cada establecimiento implemente la política de una forma particular.

Como es posible visualizar en los párrafos anteriores, hay diferencias entre conceptos y significados sobre qué es co-docencia entre los mismos integrantes de la comunidad educativa. Esto también se ve reflejado en las prácticas de co-docencia que se dan en el establecimiento. Por ejemplo, al ser consultados por cómo se evalúa la co-docencia en la escuela, se logró identificar que no existe una sola forma de evaluar esta práctica. Entre las que son declaradas con más frecuencia se encuentran: evaluar la co-docencia a través

de los resultados de los estudiantes, la observación de la conducta de los estudiantes en el aula y una conversación sobre la práctica de la co-docencia en las reuniones semanales, entre otras. En síntesis, no hay un espacio establecido y determinado para valorar sus prácticas de co-docencia como dupla, más bien existen diferentes formas de evaluar que varían dependiendo de la dupla. Por otro lado, este hallazgo nos está indicando que el establecimiento carece de una práctica sistemática de reflexión docente. Para Lotter y Miller (2017) la práctica reflexiva tiene un potencial transformador para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con relación a los hallazgos encontrados en función al segundo objetivo específico *Identificar aquellas decisiones de aula que se llevan a cabo con mayor y menor frecuencia por las duplas de co-docentes*, es importante señalar que para poder obtener aquellas decisiones curriculares que serían analizadas, se seleccionaron aquellas ligadas a la dimensión de “gestión curricular” referida a las políticas, procedimientos y prácticas que llevan a cabo para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, 2016). Para ello, se exploraron los siguientes aspectos: planificación, gestión de aula y evaluación de los aprendizajes.

En aquellas actividades realizadas por las duplas de co-docentes asociadas a la planificación de la enseñanza, se logró identificar que las acciones que son identificadas como actividades que se realizan en equipo son principalmente la definición de las estrategias para dar respuesta a la diversidad, la elaboración de las adecuaciones curriculares, y la selección de los recursos a usar en su construcción (generación de material pedagógico o didáctico). Al existir mayor acuerdo en estas actividades entre ambos grupos, se puede concluir un mayor grado de colaboración de la dupla en las actividades anteriormente mencionadas.

Sin embargo, también existen decisiones asociadas a la planificación que son declarados como menos colaborativas, estas son: la selección de contenido (actitudinal, procedimental y conceptual), y la propuesta de las actividades que serán desarrolladas en

aula. Cabe destacar que estas actividades están más ligadas a los docentes de asignatura, y se encuentran más alejadas del quehacer de la educadora especial. En el ADD se identificó que, al hablar de planificación, las huellas discursivas indican que en estos enunciadores el profesor no se inscribe de forma inclusiva con su co-docente, indicando quizás que hay algunas tareas de planificación en las cuales no hay un trabajo colaborativo. Esto también se ve reflejado también en el cuestionario a través de las dos actividades mencionadas al inicio de este párrafo.

Otro hallazgo importante que se relaciona con la planificación de la enseñanza es que la planificación es un tema que aparece de forma espontánea en el grupo de las educadoras diferenciales. Esto podría indicar que la planificación es una decisión curricular que mantiene a las profesoras de educación especial de este establecimiento en alerta y en constante tensión. Lo que se puede ver reflejado en los enunciadores: E1 *“La planificación es una decisión curricular compartida entre los co-docentes”*, E2 *“La planificación es una decisión curricular en donde la educadora diferencial no participa”* y E12 *“Las planificaciones de matemática es una decisión curricular de la dupla de co-docentes, la planificación de lenguaje no es una decisión de la dupla”*. Según las huellas discursivas encontradas en estos enunciadores, las profesoras adhieren en primera persona al enunciador y se responsabilizan por el posicionamiento. También se identifica dialogicidad en los discursos, ya que en muchos enunciadores se trae al relato al docente de asignatura y a los estudiantes.

Como anticipamos en los párrafos anteriores, la segunda dimensión observada fue la gestión de aula, nombre que llevan aquellas acciones que se desarrollan en ese espacio y que ayudan a promover aprendizajes a través de un clima de aula que así lo permita. En esta dimensión, el hallazgo más relevante es que no existe un modelo de co-docencia instaurado en el establecimiento. Las participantes declaran que el modelo de co-docencia que se implementa con mayor frecuencia, varía entre un modelo complementario y un modelo de apoyo. El modelo de apoyo ha sido ampliamente reportado por diferentes autores a nivel nacional e internacional (Figueroa et al., 2020, Friend, 2008; Rodríguez,

2014; Rodríguez y Ossa, 2014). Según las orientaciones técnicas del MINEDUC (2013), se pretende avanzar hacia un modelo de enseñanza en equipo, lo que según los datos presentados en esta investigación, se encuentra lejos de ser una realidad para este establecimiento educacional. Autores como Pancsofar y Petroff (2016) sugieren que el tipo de co-docencia que presenta acciones más colaborativas entre sus integrantes está condicionado por la formación previa y experiencias prácticas que tienen. Esta podría ser una de las razones para el tipo de co-docencia que se implementa.

Por otro lado, en las preguntas semiestructuradas realizadas en las entrevistas, los docentes al ser consultados por las decisiones curriculares tomadas en conjunto no lograron identificar el espacio de aula como un momento en donde se generan decisiones. En otras palabras, los docentes no mencionan en sus respuestas la gestión de aula como un espacio para la toma de este tipo de decisiones. Esto puede indicar que los docentes de asignatura y las profesoras de educación especial no consideran el nivel micro (aula) como un momento en donde se generan y construyen decisiones en este ámbito. Para Pinar (2014) el currículum es una conversación compleja y como tal, tiene la capacidad de transformarse a través del diálogo y la interacción entre docentes y/o estudiantes. Si bien los docentes no reconocen este espacio como un momento para generar decisiones sobre el currículum, este espacio sería esencial para la comprensión de este.

Para finalizar, con relación a la identificación de aquellas decisiones curriculares que se llevan a cabo con menor o mayor frecuencia por las duplas de co-docentes, se preguntó por la construcción, definición y aplicación de los instrumentos de evaluación que serán aplicados para evaluar los aprendizajes de los y las estudiantes. Se puede concluir que en la evaluación de la enseñanza se tiende a trabajar colaborativamente en la creación intelectual del instrumento, pero esta colaboración disminuye al momento de llevar a cabo la evaluación, práctica que nuevamente queda ligada a la función del docente de asignatura. En el ADD fue posible identificar que los docentes entrevistados declaran que la evaluación de los aprendizajes es un desafío para el equipo de co-docentes, más ahora en el contexto virtual. Asimismo, los temas que emergen con más frecuencia son la

planificación, los instrumentos de evaluación, el análisis de los resultados, los objetivos de aprendizaje, y la adaptación de la enseñanza en diferentes niveles de decisión curricular.

Respecto con el tercer objetivo específico *Identificar aquellos factores que favorecen o dificultan las diferentes decisiones curriculares por parte de las duplas de co-docentes*, los datos recabados en el cuestionario mixto y en las entrevistas arrojan que uno de los factores que influyen en la toma de decisiones curriculares en la dupla de co-docentes es el tiempo. El tiempo aparece como un aspecto positivo, ya que disponer de tiempo para juntarse con su co-docente es favorable para la dupla. Sin embargo, mencionan que ese tiempo entregado es insuficiente para poder realizar las actividades propias de la docencia. Para Sandoval, el trabajo colaborativo exige coordinación y planificación previa (Sandoval et al., 2019). Por lo tanto, para realizar estas tareas es necesario determinar tiempos acordes que permitan diálogo y reflexión entre los co-docentes. Ahora bien, no es coincidencia que los primeros hallazgos del estudio apuntan a la selección y organización de objetivos de aprendizaje como actividades que no suelen realizarse de forma colaborativa. Quizás el tiempo puede ser uno de los factores que influye en el nivel de colaboración de esta actividad. Actualmente se entregan tres horas cronológicas de coordinación para los docentes de asignatura (Decreto N°170/2009), pero ese tiempo se hace insuficiente al distribuir el tiempo con diferentes profesor/as de educación especial.

Hargreaves (1996) menciona que el tiempo es relativo, subjetivo, y tiene a diferir entre docentes y administrados creadores de políticas. Cuando se habla de innovación, el docente tiene por lo general la sensación de que el tiempo cronológico brindado por los administradores es poco y los cambios excesivamente exigentes. A su vez sienten culpabilidad ya que implementan los cambios y reformas de forma lenta. Pareciera que la administración se muestra insensible ante las percepciones subjetivas temporales demandadas por los docentes. Para Rosas y Palacios (2021), los recursos existentes solo alcanzan para cumplir con el mínimo requerido, pero no logran cubrir con las horas de planificación.

Otro factor encontrado en los discursos de los entrevistados y que puede estar relacionado con el tipo de decisiones curriculares que realiza de forma conjunta la dupla, es que en los diferentes enunciadores que emergen es posible visualizar una relación jerárquica en la dupla. El docente de asignatura pareciera ser que ocupa un nivel superior al momento de hablar de actividades relacionadas con la enseñanza, el currículum y la planificación. Por otro lado, el educador diferencial ocupa un lugar más protagónico en las actividades ligadas con la diversificación de la enseñanza, las evaluaciones diferenciadas y las adaptaciones curriculares. Esto se materializa en los enunciadores E4 *“El docente de asignatura selecciona los objetivos y el profesor diferencial trabaja las dificultades con los/las estudiantes”*, E7 *“La co-docencia es donde la educadora puede participar gestionar y unirse a las actividades propuestas por el docente de asignatura”* y E11 *“La educadora diferencial acompaña ayuda al docente de asignatura”*. Estos enunciadores, cuando emergen en el discurso, tensionan a los diferentes entrevistados.

Otro factor que se identificó como interventor en la toma de decisiones curriculares de los co-docentes del segundo ciclo básico es el conocimiento disciplinar. Específicamente, en la asignatura de matemática, los docentes de asignatura manifiestan que las y los profesionales de la educación especial tiene poco manejo disciplinar, connotando su poca “capacitación”. Llama la atención que el enunciador E14 *“La educadora diferencial tiene poco conocimiento de la disciplina (matemática)”*, está presente en el discurso de los dos docentes de la asignatura de matemática entrevistados. Quizás este hallazgo se relaciona con el hallazgo mencionando en los párrafos anteriores: hay una relación jerárquica en la dupla que depende de las funciones que se desarrollan. En el segundo ciclo básico los profesores deben tener conocimientos más profundos y especializados sobre las disciplinas (MINEDUC, 2008). Esto nos puede indicar que el docente de asignatura, al tener conocimientos más profundos sobre la matemática, condiciona de manera natural un nivel jerárquico por sobre el profesional de educación especial.

La afinidad laboral también fue un factor que emergió en las respuestas del cuestionario y de la entrevista. En el ADD se identifica el enunciador E10 *“El tipo de decisiones tiene*

que ver con la disposición del docente de asignatura” encontrado en el caso 3. También se encuentran respuestas relativas a la afinidad laboral en las preguntas abiertas realizadas a los co-docentes. Algunas de ellas son: “...a veces los docentes de asignatura no se encuentran abiertos a incorporar ciertas metodologías que las sacan de su área de comodidad” presente en el caso 1 y “Un aspecto negativo es el "ego" de algunos docentes, los cuales no permiten que se creen nuevos espacios y/o ideas para el trabajo dentro del aula” presente en el caso 4. Los tres ejemplos presentados corresponden al grupo de las educadoras diferenciales. Para Rosas y Palacios (2021), las interacciones personales son parte del clima educacional de cada escuela, y por ende se debe trabajar en ello. Si hay más conocimiento y práctica sobre co-docencia, se mejoraría en la calidad de las interacciones personales.

Un resultado interesante de consignar en este estudio es que en el grupo de los docentes de asignatura es posible identificar una característica compartida en sus discursos. Los casos 6 (docentes de matemática), 7 (docente de lenguaje) y 8 (docente de lenguaje), se caracterizan por tener enunciadores “inclusivos”, esto es, se inscriben en el discurso en conjunto con su co-docente a través de diferentes verbos prenominalizados, como por ejemplo abarcamos, sabemos, hacemos, entre otros. Estos enunciadores inclusivos aparecen en sus discursos cuando hablan de actividades asociadas a dar respuesta a los estudiantes con NEE. Por ejemplo: cuando hablan de adaptaciones curriculares, evaluación diferenciada o la realización de una clase diversificada. En otras palabras, este espacio asociado al trabajo con estudiantes con NEE es un espacio compartido en donde el docente de asignatura declara hacerlo en conjunto con el profesor de educación especial. En cambio, en otras actividades asociadas a la labor docente como por ejemplo definición de objetivos de aprendizaje, elaboración de planificaciones de aula, y creación de instrumentos de evaluación, entre otros, las actividades se realizan de forma más individual por parte del docente de asignatura. Figueroa et al. (2020) atribuyen algunas de estas dinámicas a la política pública, en sus palabras:

“...se deben comprender las dinámicas expuestas más como el efecto de la implementación de una política pública, que como una individualización de los incidentes en las figuras de las y los DEGB y las EDI. Con ello es posible analizar el fenómeno en un nivel áulico y en un nivel escolar en donde se instala esta disputa, lo cual produce dinámicas transversales que se pueden leer como una desconsideración profesional cruzada e incumplimiento de labores profesionales” (p. 10).

Inostroza (2021) en su estudio menciona que los co-docentes, más que desarrollar un trabajo centrado en el aprendizaje de los alumnos, busca legitimar su trabajo frente al otro a través de su expertiz, dejando de lado el fin último de la co-docencia: colocar sus conocimientos y formación al servicio de un aprendizaje que accesible para todos las y los estudiantes. Lo que de alguna forma le da sentido a los hallazgos del presente estudio. Las decisiones curriculares que fueron descritas en base a las dimensiones de la gestión curricular siguen siendo actividades exclusivas del docente de asignatura.

Es importante dejar en evidencia que, si bien el estudio utilizó datos empíricos para poder comprender y evidenciar el fenómeno en estudio, estos hallazgos deben interpretarse prestando atención a ciertas limitaciones. Por una parte, la muestra estuvo limitada por el número de entrevistados, que si bien corresponde al total de docentes que trabajan en co-docencia del segundo ciclo básico, esta no representa la totalidad de docentes del establecimiento que trabaja colaborativamente. Por lo tanto, hay una necesidad de ampliar la muestra quizás a todo el establecimiento, integrando primer ciclo y educación preescolar, con el fin de poder tener una mirada más global y transversal de la co-docencia implementada en esta escuela. A pesar de ello, la muestra del estudio estuvo bien distribuida, representando una buena parte del establecimiento y atendiendo al objetivo general de presente investigación. De igual modo, es importante declarar que los datos fueron recogidos en un solo momento.

Po otra parte, es importante mencionar que la emergencia sanitaria vivenciada a nivel mundial desde el año 2020 hasta la fecha interfirió en los tiempos de aplicación de entrevistas y encuestas, ampliando el tiempo inicial estipulado para análisis y recogida de datos. Sin embargo, esta limitante a su vez fue una oportunidad para tener una visión actualizada sobre las prácticas de co-docencia considerando un nuevo factor, la no presencialidad de las clases.

En base a la discusión de los principales resultados expuestos en los párrafos anteriores, se hace necesario poder recomendar algunas sugerencias a la normativa vigente, construcciones y significados sobre la co-docencia y a la formación docente inicial en este ámbito. A continuación, se presentan algunas sugerencias a nivel práctico, metodológico y a la política pública que se podrían considerar como acciones de mejora.

A nivel práctico, pensando en acciones de mejora para el establecimiento, se debe comenzar por compartir una conceptualización común de co-docencia conocida y socializada dentro de toda la comunidad educativa, de modo tal que la comunidad comprenda la co-docencia desde un mismo enfoque. Asimismo, se hace necesario poder identificar las funciones y roles de cada integrante de las duplas de co-docencia. También se sugiere poder mejorar la distribución horaria, de tal forma que se optimice el tiempo que los profesionales de educación especial utilizan para realizar labores administrativas. En este primer nivel de mejora dentro del establecimiento, es importante considerar a directivos y coordinadores PIE. Por ejemplo, destinando tiempos para la reflexión y para jornadas de construcción y comprensión de la co-docencia. Lo anterior se puede operacionalizar en la siguiente propuesta de mejora (Foster, 2019):

Objetivos	Actividades	Medios de verificación	Recursos	Responsables	Indicadores
Analizar la co-docencia desde un marco legal y conceptual a través de diferentes talleres con el fin de tener una terminología común entre ambos actores	Se realizarán dos talleres de conocimiento conceptual de la co-docencia; uno enfocado en las principales características de la co-docencia y otro enfocado en los tipos de co-docencia	Firmas de participación	-PTT -Hojas impresas con las preguntas: ¿qué es la co-docencia? y ¿cómo me gustaría que fuera?	Coordinador equipo PIE Jefes Unidad Técnico-Pedagógica Director	-Identifican un concepto de co-docencia alineado a las necesidades del establecimiento -Reconocen los diferentes tipos de co-docencia y se identifican con una
Comprender las funciones y responsabilidades de cada uno de los co-docentes en el proceso de decisión curricular	Taller de fortalecimiento de funciones; se trabaja en el desarrollo de funciones acordadas por ambos docentes en un trabajo grupal en donde ambos co-docentes acuerdas las funciones y responsabilidades de cada uno	Firmas de participación Documento con acuerdos de funciones pactadas	-PPT -Plumones y papelógrafo	Coordinador equipo PIE Jefes Unidad Técnico-Pedagógica Director	-Identifican funciones de los co-docentes desde el marco legal -Construyen documento que explicita las funciones y responsabilidades de cada uno de los integrantes de la dupla de co-docentes
Realizar una distribución horaria de los co-docentes enfocada en la reflexión y toma de decisiones curriculares en conjunto	Reorganizar actividades de planificación y tiempos no lectivos	Horarios de co-docencias Actas de reuniones	Carga horaria de los docentes PC, destacadores y lápices	Coordinador equipo PIE Administrador (sostenedor) del establecimiento	-Diseñar un horario de co-docencia que propicie la reflexión -Socializar horario de co-docencia con los diferentes actores de la comunidad educativa

A nivel metodológico, se sugiere continuar utilizando enfoques que permitan observar los discursos de los co-docentes en torno a las decisiones curriculares, ya que permiten poner el foco en la voz y la experiencia de los protagonistas encargados de implementar la co-docencia. El análisis dialógico del discurso utilizado posibilitó comprender el currículum como un discurso histórico, cultural, social que se configura y se construye con la voz de otro que, en este caso, puede ser el docente de asignatura o el docente de educación especial.

A nivel de política pública, es relevante considerar una revisión de la normativa vigente, en cuanto a distribución de horas no lectivas para docentes de asignatura y profesores de educación especial. Actualmente existen un mínimo de tres horas para el trabajo de co-docencia tanto para el docente de asignatura como para el profesor de educación especial. Estas horas han sido declaradas por los participantes como insuficientes para realizar un trabajo conjunto; por lo tanto, se sugiere que las horas sean designadas según los requerimientos de cada establecimiento. Para la construcción de escuelas inclusivas resulta esencial poder contar con profesionales y líderes de la educación que incentiven dichos diálogos. Además, entre las competencias principales de estos profesionales debe primar la consolidación de un trabajo colaborativo y reflexivo (Sandoval et al., 2019) de modo tal que se debe destinar tiempos y espacios para que se cumpla el trabajo colaborativo. Diversos estudios han demostrado que no todos los tipos de conversación y de colaboración tienen el mismo valor educativo (Mercer & Littleton, 2007). Mercer (2013) destaca el habla exploratoria como aquella que es esencial para generar aprendizaje. En el habla exploratoria los integrantes participan activamente, hacen preguntas y comparten información relevante, las opiniones son respetadas, y se pueden cuestionar y criticar de forma constructiva, se busca llegar a acuerdos, para tomar decisiones y progresar conjuntamente (Mercer, 2013).

El exceso de trabajo administrativo declarado por el grupo de las educadoras diferenciales es otro tema clave que debe ser abordado. Por lo tanto, se sugiere poder disminuir la carga administrativa asociada a documentación relativa a los PIE. Entre ellos se encuentran,

informes de especialista, informe psicopedagógico, anamnesis, formulario único de ingreso, formulario único de reevaluación, registro de planificación, elaboración de PAI y PACI (MINEDUC, 2013). La realización de estos informes debe ser actualizada en algunos casos semestralmente y en otros anual. Quizás es necesario digitalizar la información que se pueda con el fin de poder contar una base de datos que permita a los profesionales re-utilizar información, lo que sin duda ayudaría a disminuir los tiempos invertidos en el trabajo administrativo.

Optimizar los tiempos nos abre la posibilidad de poder invertir el tiempo restante en generar acciones para fomentar la reflexión pedagógica en la dupla de co-docentes. Esta oportunidad de aprendizaje es de vital importancia para fomentar y concretar una cultura en donde las decisiones asociadas a la enseñanza-aprendizaje sean desarrolladas en conjunto. Por esta razón, se sugiere invertir tiempo de calidad en conversaciones y diálogos entre los co-docentes. Para Pancsofar y Petroff (2016), los docentes que tienen un trabajo más estrecho y sostenido con su co-docente presentan un enfoque más colaborativo de co-docencia, en donde la co-instrucción se da de forma conjunta y articulada.

Como una forma de darle continuidad a esta investigación, sería de vital importancia considerar en un futuro investigaciones que tengan el objetivo de seguir profundizando en los discursos de las duplas de co-docencia, enfocado ahora en la observación de sus diálogos dentro del aula de clases y en reuniones de co-docencia. Esta nueva línea de investigación se sustenta en la perspectiva de que el currículum es situado, se construye vivencial e históricamente y se puede develar a través de los discursos de los propios docentes (Pinar, 2014). A su vez, sería muy relevante poder contar con estudio que nos permita observar los discursos de los co-docentes en los diferentes niveles de la educación formal: educación preescolar, primer ciclo y enseñanza media. Este último es especialmente significativo, puesto que en esta investigación uno de los factores que interfiere en el tipo de decisiones curriculares que lleva a cabo la dupla tiene relación con el dominio disciplinar. Por lo tanto, determinar qué es lo que sucede en educación media

es muy interesante ya que se requiere un manejo disciplinar superior al requerido en educación básica.

Asimismo, es esencial poder generar investigaciones que aborden los discursos de directivos, coordinadores PIE y/o integrantes de la comunidad educativa, ya que sus creencias y significados sobre qué es la co-docencia serían el pilar fundamental para generar duplas basadas en el diálogo, respeto e inclusión. Como pudimos comprobar en la presente investigación, hay diferencias significativas al momento de definir co-docencia. En consecuencia, sería esencial poder determinar si esas diferencias se proyectan también en los liderazgos más altos. Por último, sería de vital importancia ampliar la muestra e integrar diferentes tipos de establecimiento educacionales, con el fin de poder determinar diferencias entre administración y formas de desarrollar la co-docencia y las decisiones curriculares. Avanzar en la investigación de esta temática podría contribuir no solo en el campo de la gestión y decisión curricular en el aula, sino que también en la gestión curricular de los establecimientos educativos y de qué manera pueden aportar en las políticas de diversidad educativa.

REFERENCIAS

- Arriagada, C., Jara, L., & Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 175-195. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Ávila, N., & Medina, L. (2012). Dialogic Discourse Analysis (DDA) and Enunciation Theory: Illustrating dialogic tension in Chilean secondary school teachers' discourse. *Estudios de Psicología*, 33(2), 231-247. <https://doi.org/10.1174/021093912800676466>
- Bajtin, M. (1982a). *El problema de los géneros discursivos*. En M. Bakhtin (Ed.), *Estética de la creación verbal*. 248-293. México: Siglo Veintiuno.
- Brannen, J. (2005). Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process. *International Journal of Social Research Methodology*, 8:3, 173-184. <https://doi.org/10.1080/13645570500154642>
- Braun, V & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (2006) 3(2) 77-10. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calsamiglia y Tusón (1999). *Las cosas del decir*. Ariel, S.A.
- Castro, R. y Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza*. RIL Editores.
- Cook, L. and Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-25.
- Da Silva, T. (2001) *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Figuerola, I., Sepúlveda, G., Soto, J. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Co-enseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 57(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>

- Galicia, L., Balderrama, J y Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. 9 (2), 42-53. *Universidad de Guadalajara*. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (34),11-43. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815691009>
- Godoy, P., Meza, L., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación. Programa de Educación Especial. Santiago:Chile.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Currículum*. Morata.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2005) *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. AIQUE Editores.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad, cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). McGraw-Hill.
- Inostroza, F. (2021). Relaciones de poder en tareas de co-enseñanza: un estudio de casos entre pares de profesores en Chile. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.828>
- Korstjens, I & Moser, A. (2018) Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing, *European Journal of General Practice*. 24:1, 120-124. DOI: 10.1080/13814788.2017.1375092.
- Knox, S. & Burkard, A. (2009). Qualitative research interviews. *Psychotherapy Research*, 19(4–5), 566–575. <https://doi.org/10.1080/10503300802702105>

- Larraín, A. y Medina, L. (2007). “Análisis de la enunciación: distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso”. *Estudios de Psicología*. 28, pp. 283-301.
- Ley N° 20370. *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley 20.845. *Ley de inclusión*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 mayo de 2015.
- Lotter, C. y Miller, C. (2017). Improving Inquiry Teaching Through Reflection on Practice. *Research in Science Education*, 47(4), 913-942. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9533-y>
- Mcmillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson Educación, S. A.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). *Análisis de la complementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Magendzo, A (2010) Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*. Vol 52.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural Discourse Analysis: Analysing Classroom Talk as a Social Mode of Thinking. *Journal of Applied Linguistics* 1(2):137-168. DOI:10.1558/japl.2004.1.2.137
- Mercer, N. (2013, 5 de abril). Diálogo para el desarrollo de la autorregulación en la sala de clases. Seminario Internacional Interacciones en el aula: promoviendo diálogos para el aprendizaje. Escuela de Psicología, PUC. Santiago, Chile.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. Oxon: Routledge.
- Ministerio de Educación (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto 170: Normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especial que serán beneficiarios de las subvenciones*

para educación especial. Santiago: República de Chile.
<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>

Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones Técnicas Para Programas de Integración Escolar (PIE)*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Ministerio de Educación. (2015). Decreto 83: *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Santiago: República de Chile.

Ministerio de Educación. (2016). *Jornada de Planificación Establecimiento Educacionales*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/01/Orientaciones-J-de-planificaci%C3%B3n-1-y-2-Marzo-EE..pdf>

Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015* https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf

Montenegro, H y Mediana, L. (2014). Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores de docentes: ¿Qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza?. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1: 161-182, 2014. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200010>

Moser, A & Korstjens, I. (2018) Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*. 24:1, 9-18. DOI: 10.1080/13814788.2017.1375091.

Moreno, J (2006) La dinámica del diseño y del desarrollo del currículo: escenarios para la evolución del currículo. En Benavot, A., C. Braslavsky (Eds.), *El Conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa* (pp.311-350). Gránica.

Pancsofar, N & Petroff, J. (2016). Teachers' experiences with coteaching as a model for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 20 (10), 1043-1053. DOI: 10.1080/13603116.2016.1145264.

- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Pogré, P. (2006). Currículo y docentes. *Revista PRELAC*. (3), 92-103.
- Rosas, R. y Palacios, R. (2021). *La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE)*. Centro de Políticas Públicas UC. https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2021/06/Rosas-Palacios_web.pdf
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C., & Echeita, G., (2019). The professional performance of support teachers and their contribution to the development of inclusive education. *Publicaciones de La Facultad de Educación y Humanidades Del Campus de Melilla*, 49(3), 251–266. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.v49i3.11412>
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Tamayo, M. et al. (2018): “Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva”. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (I):161-179. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>
- Tracy, S. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*. 16(10) 837–851. DOI: 10.1177/107780041038312.
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular. Informe Técnico N° 5. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2016). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-35514_recurso_1.pdf
- Urbina C., Basualto, P., Castro, C., & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile.

Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(2), 355-374.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>

Vasilachis, I. (2009). Estrategias de investigación cualitativa.
https://bibliotecacastellano.webnode.cl/files/200000071-b88a9b9875/Irene_Vasilachis_Estrategias_de_investigacion_cualitativa.pdf

Villa, R., Thousand, J. and Nevin, A. (2008). *A Guide to Co-teaching. Practical Tips for Facilitating Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Voloshinov, V. (1992). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza Editorial S.A.

Wertsh, J. (1999). *La mente en acción*. Aique,

ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento informado para profesores

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES

Usted ha sido invitado a participar en el proyecto de investigación **“Decisiones curriculares entre co-docentes del segundo ciclo básico: un estudio de caso en el contexto de un Programa de Integración Escolar”**. El objetivo general de la investigación es comprender la toma de decisiones curriculares de los co-docentes de segundo ciclo básico en el contexto de un Programa de Integración Escolar. Deseo solicitar su participación en este estudio accediendo a ser entrevistado y responder un cuestionario en línea. En ambas instancias deberá responder un conjunto de preguntas orientadas a profundizar en la co-docencia y la toma de decisiones curriculares. Su participación es voluntaria y puede participar o bien retirarse cuando lo estime conveniente. La entrevista tiene una duración aproximada de 30 minutos y el cuestionario de 35 minutos aproximadamente.

La investigación es conducida por Karen Sáez Oyarzo, estudiante de Magíster en Educación mención Currículum Escolar de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, a quien puede contactar en el siguiente correo electrónico ksaez@uc.cl. Adicionalmente, puede contactarse con su profesora guía, Ps. Helena Montenegro Maggio, académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su email es hlmonten@uc.cl.

El propósito de este documento es ayudarle a tomar una decisión informada para participar en este estudio. Lea cuidadosamente el documento y realice las preguntas que desee al investigador responsable del estudio.

RIESGOS Y BENEFICIOS: No existen riesgos, más allá de aquellos relacionados con participar en una entrevista y un cuestionario. Usted se podrá retirar de esta investigación cuando lo estime y sin dar razones que lo justifiquen.

No es posible prometer beneficios inmediatos. Sin embargo, los resultados de esta investigación podrían, eventualmente, ayudar a mejorar las prácticas de co-docencia y por ende la toma de decisiones curriculares conjunta de los involucrados.

ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS PARA LA CONFIDENCIALIDAD DEL PROYECTO: El audio de la entrevista, en caso de aceptar ser grabada, sólo se utilizará en el contexto de esta investigación y para su análisis se almacenará como un archivo en el computador personal de la investigadora por el plazo de dos años. Posteriormente, será completamente eliminado. Para efectos de análisis, la información será ingresada en una base de datos codificados, la cual no permite establecer la identidad de las personas ni cualquier otra información que lleve a identificarlas. Esta base de datos sólo será manejada por la investigadora responsable de este proyecto. Asimismo, la publicación de resultados relacionados con la entrevista y el cuestionario se efectuará resguardando la confidencialidad de información que identifique a la persona entrevistada.

LUGAR Y TIEMPO INVOLUCRADO: La entrevista tiene un tiempo estimado de duración de 30 minutos y el cuestionario de 35 minutos. La entrevista será realizada a través de la plataforma *zoom* en el tiempo convenido por Usted. El cuestionario se responderá en línea a través de la aplicación *google form*.

CÓMO SE USARÁN LOS RESULTADOS: Los resultados del estudio serán usados para ser presentados en el marco del Proyecto de magíster “Decisiones curriculares entre co-docentes del segundo ciclo básico: un estudio de caso en el contexto de un Programa de Integración Escolar”. En cada una de estas instancias se velará por mantener la estricta confidencialidad y privacidad de los participantes. No se identificarán

nombres de las personas ni el establecimiento al cual pertenecen. Toda divulgación se hará con propósitos educativos.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

He leído y discutido la descripción de la investigación con el investigador responsable. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio.

Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo negarme a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para mi futuro profesional.

Si durante el transcurso del estudio nueva información significativa llega a estar disponible y se relaciona con mi voluntad de continuar participando, el investigador deberá entregar esta información.

Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o con mi participación, puedo contactarme con el investigador responsable, quien responderá mis preguntas.

Estoy de acuerdo que la entrevista sea grabada para su posterior análisis.

Si en algún momento tengo comentarios o preocupaciones relacionadas con la conducción de la investigación o preguntas acerca de mis derechos al participar de este estudio, yo puedo contactarme con la presidenta del Comité de Ética de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Presidente/a: Inés Contreras Valenzuela. Contacto: eticadeinvestigacion@uc.cl.

Firmo dos ejemplares de este documento y recibo uno de estos. Mi firma significa que acepto participar en la investigación, participando en una entrevista y en la aplicación de un cuestionario del estudio.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

_____ Acepto participar en la investigación.

_____ Acepto participar y acepto también ser grabado en audio.

Firma del/la Participante

Fech

Nombre del/la participante

Fecha

Karen Sáez Oyarzo

Nombre y firma del Investigador Responsable

Anexo 2: Carta evaluador juez “cuestionario decisiones curriculares”

Estimado(a) Evaluador(a):

Usted ha sido invitado(a) a participar, en su calidad de Experto(a), como juez evaluador en el proyecto “*Decisiones curriculares entre co-docentes del segundo ciclo básico: un estudio de caso en el contexto de un Programa de Integración Escolar*”. Este proyecto tiene como objetivo comprender la toma de decisiones curriculares de los co-docentes de segundo ciclo, en el contexto de un Programa de Integración Escolar.

Este cuestionario busca identificar decisiones curriculares que se llevan a cabo con mayor y menor frecuencia por los co-docentes, e identificar aquellos factores que favorecen o dificultan las diferentes decisiones curriculares entre los co-docentes. El tiempo planificado para aplicar el cuestionario es de aproximadamente 35 minutos.

El cuestionario se ha construido en base a la revisión de la literatura sobre decisiones curriculares y co-docencia, tomando en cuenta los aportes del Marco para la Buena Enseñanza (2008), Föster (2017), Gvirtz y Palamidessi (1998), Pardo (2018) y las orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (MINEDUC, 2013).

Antes de ser aplicado, este cuestionario necesita ser validado a través de una validación por jueces.

En su calidad de Experto(a), se le pide evaluar acerca de: claridad, relevancia y pertinencia, de cada una de las preguntas asociadas a una dimensión. Además, se le solicita incluir comentarios cuando lo considere pertinente.

De antemano, se agradece su disponibilidad para realizar esta tarea

Saluda atte.

Karen Sáez Oyarzo

Tabla de Especificaciones del cuestionario de decisiones curriculares entre co-docentes.

Cuestionario “decisiones curriculares entre co-docentes”		
Dimensión	Temas a explorar	Preguntas
Planificación de la enseñanza	Definición de propósitos. Selección de objetivos de aprendizaje transversal (OAT). Selección de contenidos. Organización y secuencia de los OA. Definición de actividades y tareas. Selección de recursos y materiales.	1 - 10
Gestión de aula	Participación en los momentos de la clase (modalidad de co-docencia en aula). Organización del aula de clases. Establecimiento de normas. Intervenciones disciplinarias.	11-14
Evaluación de la enseñanza	Evaluación de aprendizajes. Diseño de los instrumentos de evaluación. Estrategia de evaluación.	15-18
Co-docencia	Evaluación de la co-docencia en el establecimiento. Reflexión pedagógica entre los co-docentes.	19-23

PROPÓSITO DE LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Para la validación de los reactivos del cuestionario, se solicita evaluarlas teniendo en cuenta los siguientes tres criterios:

- a) Claridad**, categorizados desde 1 Confuso a 4 Muy claro.
- b) Relevancia**, categorizados desde 1 Poco relevante a 4 Muy relevante.
- c) Coherencia**, categorizados desde 1 Poco coherente a 4 Muy coherente

Para desarrollar este proceso le solicito que marque con una “X”, cada uno de los ítems presentes en la pauta adjunta, a partir de los criterios ya señalados. Le agradezco cualquier comentario o sugerencia que permita mejorar cada uno de los ítems.

Planificación de la enseñanza:	5) En cuanto a la planificación previa para dar respuesta a la diversidad del aula: El profesor de educación especial define las estrategias que dan respuesta a la diversidad. Principalmente el docente de asignatura define las estrategias que dan respuesta a la diversidad. Los co-docentes en conjunto definen las estrategias que dan respuesta a la diversidad. El equipo de aula (psicóloga/o, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga etc.) define las estrategias que dan respuesta a la diversidad. Otra _____												
	6) ¿Quién elabora las adecuaciones curriculares para los estudiantes que lo requieren? El profesor/a de Diferencial El docente de asignatura Ambos co-docentes (profesor(a) diferencial y docente de asignatura) El equipo de aula (psicóloga, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga etc.) Otra _____												

Planificación de la enseñanza:	7) ¿Con qué frecuencia se reúnen (profesor de educación especial y docente de asignatura) para realizar planificación de las actividades y funciones? 1 vez a la semana 1 vez cada 15 días 1 vez al mes Otra _____													
	8) En el diseño de las actividades de aula: El docente de asignatura propone la actividad y el profesor de educación especial sugiere modificaciones. El profesor de educación especial propone las actividades y docente de asignatura implementa. Ambos co-docentes diseñan las actividades en conjunto. Otra _____													
	9) En la selección de los recursos a usar en aula: El docente de asignatura selecciona el material. El profesor de educación especial selecciona el material de la clase. Ambos co-docentes seleccionan los recursos a usar en el aula (ppt, videos, papelógrafo, material didáctico etc.). Otra _____													

	12) Según su experiencia en aula, ¿Cuál es el modelo de co-docencia que se implementa con mayor frecuencia? Enseñanza de Apoyo, un profesor lidera la clase y el otro brinda apoyo a los estudiantes. Enseñanza Paralela, dos o más docentes forman grupos para enseñar paralelamente. Enseñanza Complementaria, ambos aportan a la clase con roles diferentes, pero complementarios. Enseñanza en Equipo, ambos docentes comparten el liderazgo del aula. Estaciones de enseñanza, se divide el curso y cada docente rota por los grupos enseñando un contenido en específico. Otra_____													
	13) En el establecimiento de normas y procedimientos para el desarrollo de las actividades de la clase: El profesor de asignatura establece las normas y procedimientos. El profesor de educación especial establece las normas y procedimientos. Ambos co-docentes establecen las normas y procedimientos en diferentes momentos de la clase. Otra: _____													

	14) En cuanto a las intervenciones disciplinarias en el aula (aquellas que apuntan a que los estudiantes fortalezcan las conductas, por ejemplo: al llegar a una clase, felicitar y agradecer a aquellos estudiantes que están con sus materiales, etc) El profesor de asignatura realiza las intervenciones disciplinarias. El profesor de educación especial realiza las intervenciones disciplinarias. Ambos co-docentes realizan las intervenciones disciplinarias. Otra: _____												
Evaluación de la enseñanza:	15) En la definición de los indicadores para la evaluación: El profesor de asignatura define los indicadores. El profesor de educación especial define los indicadores. Ambos co-docentes definen los indicadores Los indicadores vienen dados por UTP/ coordinador académico. Otra: _____												

16) En la definición y selección de los procedimientos evaluativos (prueba de selección múltiple, prueba de aplicación, trabajo de investigación grupal entre otras) El profesor de asignatura define y selecciona los instrumentos de evaluación. El profesor de educación especial define y selecciona los instrumentos de evaluación. Ambos co-docentes definen y seleccionan los instrumentos de evaluación. Los instrumentos de evaluación vienen definidos y seleccionados por UTP/ coordinador académico. Otra _____													
17) En el diseño de los instrumentos de la evaluación (prueba de selección múltiple, prueba de aplicación, trabajo de investigación grupal entre otras). El profesor de asignatura diseña los instrumentos de evaluación. El profesor de educación especial diseña los instrumentos de evaluación. Ambos co-docentes diseñan los instrumentos de evaluación. Los instrumentos de evaluación vienen diseñados por UTP/ coordinador académico. Otra _____													

[illegible]

	22) ¿Existen momentos y/o espacios de reflexión pedagógica entre usted y su co-docente? SI () No () ¿Con qué frecuencia? _____ ¿Qué temas son tratados en dicha reflexión? _____ Explique brevemente su selección _____												
co-docencia:	23) ¿Cómo evaluaría Usted la co-docencia en su Establecimiento?, Asigna una nota del 1 al 5, siendo: 1 muy malo y 5 muy bueno. Marca con una X. Explique brevemente la nota que asignó a la pregunta_____												

Anexo 3: Carta juez evaluador “entrevista semiestructurada”

Estimado(a) Evaluador(a):

Usted ha sido invitado(a) a participar, en su calidad de Experto(a), como juez evaluador en el proyecto “decisiones curriculares entre co-docentes del segundo ciclo básico: un estudio de caso en el contexto de un Programa de Integración Escolar”. Este proyecto tiene como objetivo comprender la toma de decisiones curriculares de los co-docentes de segundo ciclo en el contexto de un Programa de Integración Escolar.

Esta entrevista busca caracterizar los discursos sobre co-docencia de profesores de asignatura y docentes de educación básica, en el marco de un Programa de Integración escolar. El tiempo planificado para aplicar el cuestionario es de aproximadamente 35 minutos.

La entrevista se ha construido en base a la revisión de la literatura sobre decisiones curriculares y co-docencia, tomando en cuenta los aportes del Marco para la Buena Enseñanza (2008), las orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (MINEDUC, 2013), Pinar (2014) y Sandoval, Márquez, Simón, & Echeita (2019).

Antes de ser aplicado, este cuestionario necesita ser validado a través de una validación por jueces.

En su calidad de Experto(a), se le pide evaluar acerca de: 1) la redacción del ítem en relación con las dimensiones 2) la alineación del ítem con la dimensión en la que se le ha categorizado. Además, se le solicita incluir comentarios cuando lo considere pertinente.

De antemano, se agradece su disponibilidad para realizar esta tarea.

Saluda atte.

Karen Sáez Oyarzo

Estudiante de Magíster en Educación mención Currículum Escolar.

Tabla de especificaciones entrevista co-docentes

Entrevista co-docentes		
Dimensión	Temas a explorar	Preguntas
Trayectoria	Experiencia. Tareas y roles. Nivel educativo en lo que ha ejercido docencia	1-3
Concepto de co-docencia	Concepto de co-docencia. Tensiones dialógicas en torno a la práctica de la co-docencia.	4-6
Decisiones curriculares	Decisiones curriculares entre los co-docentes.	7-8

PROPÓSITO DE LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Para la validación de los reactivos del cuestionario, se solicita evaluarlas teniendo en cuenta los siguientes tres criterios:

- a) Claridad**, categorizados desde 1 Confuso a 4 Muy claro.
- b) Relevancia**, categorizados desde 1 Poco relevante a 4 Muy relevante.
- c) Coherencia**, categorizados desde 1 Poco coherente a 4 Muy coherente

Para desarrollar este proceso le solicito que marque con una “X”, cada uno de los ítems presentes en la pauta adjunta, a partir de los criterios ya señalados. Le agradezco cualquier comentario o sugerencia que permita mejorar cada uno de los ítems.

Temas	Preguntas a explorar	Claridad				Relevancia				Coherencia				Comentarios
Trayectoria	Podrías partir por contarme acerca de ti, tu experiencia profesional y funciones que desempeña en su actual trabajo. ¿Cuántos años llevas enseñando en esta etapa? ¿y en este colegio?	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Concepto de Co-docencia	Cuéntame, ¿Qué es para ti la co-docencia? ¿Cómo se realiza la co-docencia en su establecimiento? ¿Cómo te gustaría que fuera la co-docencia, si dependiera de ti su implementación para el éxito en el aprendizaje de los estudiantes?													
Decisiones Curriculares	<i>Pregunta para el docente de asignatura:</i> ¿Qué tipo de decisiones curriculares toman en conjunto usted y su co-docente (profesor educación especial)? <i>Pregunta para el profesor de educación especial:</i> ¿Qué tipo de decisiones curriculares toman en													

Anexo 4: Cuestionario “decisiones curriculares entre co-docentes”

Cuestionario "decisiones curriculares entre co-docentes"

***Obligatorio**

1. Nombre.

2. Edad *

3. Sexo *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Mujer
- ☐ Hombre
- ☐ Prefiero no decirlo
- ☐ Otra

4. Curso o cursos en los que imparte clases. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 5°
- ☐ 6
- ☐ 7°
- ☐ 8°

5. Años de experiencia profesional *

6. Mencione su título y mención en el caso que tuviera. *

7. Años trabajando en este Establecimiento Educacional *

8. Años trabajando en Programa de Integración Escolar (PIE) *

9. Capacitaciones previas *

Marca solo un óvalo.

☐ Si

☐ No

10. Temas en los que se ha capacitado:

No responda esta pregunta si su respuesta anterior fue NO.

Marca solo un óvalo.

- ☐ Metodologías de aprendizaje.
- ☐ Co-docencia /Co-enseñanza.
- ☐ DUA (Diseño Universal de Aprendizaje).
- ☐ Gestión curricular.
- ☐ Técnicas de manejo conductual en el aula.
- ☐ Dificultades de aprendizaje.
- ☐ Didáctica del aprendizaje según disciplina.
- ☐ Otra.

Parte I. Con relación a la planificación de la enseñanza:

11. 1) En relación a los objetivos de aprendizaje (OA): *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A. La selección la realiza el docente de asignatura.
- ☐ B. La selección la realiza el profesor de educación especial.
- ☐ C. La selección se realiza en conjunto con el profesor de asignatura.
- ☐ D. No hay selección de objetivos, viene dado desde UTP/coordinador académico.
- ☐ E. Otra

12. 2) En cuanto al orden y secuencia de los objetivos de aprendizaje: *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A. El docente de asignatura determina el orden y la secuencia.
- ☐ B. El profesor de educación especial determina el orden y la secuencia.
- ☐ C. El orden y la secuencia se realizan en conjunto con el profesor de asignatura.
- ☐ D. El orden y la secuencia vienen dados desde UTP/coordinador académico.
- ☐ E. Otra

13. 3) En la selección del contenido (procedimental, actitudinal, conceptual) *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A. El docente de asignatura selecciona los contenidos de la clase.
- ☐ B. El profesor de educación especial selecciona los contenidos de la clase.
- ☐ C. La selección del contenido se realiza en conjunto con el docente de asignatura.
- ☐ D. La selección del contenido viene dado desde UTP/coordinador académico.
- ☐ E. Otra

14. 4) En cuanto a la planificación previa para dar respuesta a la diversidad del aula: *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A. El profesor de educación especial define las estrategias que dan respuesta a la diversidad.
- ☐ B. Principalmente el docente de asignatura define las estrategias que dan respuesta a la diversidad.
- ☐ C. Los co-docentes en conjunto definen las estrategias que dan respuesta a la diversidad.
- ☐ D. El equipo de aula (psicóloga/o, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga etc) define las estrategias que dan respuesta a la diversidad.
- ☐ E. Otra

15. 5) ¿Quién elabora las adecuaciones curriculares para los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A. El profesor/a de educación especial.
- ☐ B. El docente de asignatura.
- ☐ C. Ambos co-docentes (profesor(a) de educación especial y docente de asignatura).
- ☐ D. El equipo de aula (psicóloga, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, etc.).
- ☐ E. Otra.

16. 6) ¿Con qué frecuencia se reúnen (profesor de educación especial y docente de asignatura) para realizar la planificación de las actividades y funciones? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A. 1 vez a la semana
- ☐ B. 1 vez cada 15 días
- ☐ C. 1 vez al mes
- ☐ D. Otra

17. 7) En las actividades de aprendizaje: *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A. El docente de asignatura propone la actividad y el profesor de educación especial sugiere modificaciones.
- ☐ B. El profesor de educación especial propone las actividades y el docente de asignatura implementa.
- ☐ C. Ambos co-docentes diseñan las actividades en conjunto.
- ☐ D. Otra

18. 8) En la selección de los recursos a usar en aula: *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A. El docente de asignatura selecciona el material.
- ☐ B. El profesor de educación especial selecciona el material de la clase.
- ☐ C. Ambos co-docentes seleccionan los recursos a usar en el aula (ppt, videos, papelógrafo, material didáctico, etc.).
- ☐ D. Otra.

19. 9) En la preparación de los recursos a usar en aula: *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A. El docente de asignatura prepara el material.
- ☐ B. El profesor de educación especial prepara el material de la clase.
- ☐ C. Ambos co-docentes preparan los recursos a usar en el aula (ppt, videos, papelógrafo, material didáctico, etc.).
- ☐ D. Otra.

Parte II . Con relación a la gestión de aula:

20. 10) Respecto a la metodología de enseñanza que se aplica en aula, entendida como aquellas estrategias de enseñanza que promueven aprendizajes significativos, ¿Usted llega a acuerdos sobre la metodología a implementar con el docente de asignatura? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Si
- ☐ No

21. ¿Me podría dar un ejemplo? *

22. 11) Según su experiencia en aula, ¿Cuál es el modelo de co-docencia que se implementa con mayor frecuencia? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A. Enseñanza de Apoyo, un profesor lidera la clase y el otro brinda apoyo a los estudiantes.
- ☐ B. Enseñanza Paralela, dos o más docentes forman grupos para enseñar paralelamente.
- ☐ C. Enseñanza Complementaria, ambos aportan a la clase con roles diferentes, pero complementarios.
- ☐ D. Enseñanza en Equipo, ambos docentes comparten el liderazgo del aula.
- ☐ E. Estaciones de enseñanza, se divide el curso y cada docente rota por los grupos enseñando un contenido en específico.
- ☐ F. Otra

23. 12) En el establecimiento de normas y procedimientos para el desarrollo de las actividades de la clase: *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A. El profesor de asignatura establece las normas y procedimientos.
- ☐ B. El profesor de educación especial establece las normas y procedimientos.
- ☐ C. Ambos co-docentes establecen las normas y procedimientos en diferentes momentos de la clase.
- ☐ D. Otra

24. 13) En cuanto a la construcción de normas de convivencia y clima de aula (aquellas que apuntan a que los estudiantes fortalezcan las conductas. Por ejemplo, al llegar a una clase, felicitar y agradecer a aquellos estudiantes que están con sus materiales, etc.) *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A. El profesor de asignatura realiza las intervenciones disciplinarias.
- ☐ B. El profesor de educación especial realiza las intervenciones disciplinarias.
- ☐ C. Ambos co-docentes realizan las intervenciones disciplinarias.
- ☐ D. Otra

Parte III. Con relación a la evaluación de la enseñanza:

25. 14) En la definición de los indicadores para la evaluación: *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A. El profesor de asignatura define los indicadores.
- ☐ B. El profesor de educación especial define los indicadores.
- ☐ C. Ambos co-docentes definen los indicadores.
- ☐ D. Los indicadores vienen dados por UTP/ coordinador académico.
- ☐ E. Otra

26. 15) En la planificación de las estrategias evaluativas (entendida como las decisión sobre qué y cómo evaluar) *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A. El profesor de asignatura planifica la estrategia evaluativa.
- ☐ B. El profesor de educación especial planifica la estrategia evaluativa.
- ☐ C. Ambos co-docentes definen la estrategia evaluativa.
- ☐ D. La estrategia evaluativa viene definida por UTP/ coordinador académico.
- ☐ E. Otra.

27. 16) En la construcción de los instrumentos de evaluación: *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A. El profesor de asignatura construye el instrumento de evaluación.
- ☐ B. El profesor de educación especial construye el instrumento de evaluación.
- ☐ C. Ambos co-docentes construyen los instrumentos de evaluación.
- ☐ D. Los instrumentos de evaluación vienen contruidos desde UTP/ coordinador académico.
- ☐ E. Otra

28. 17) En la adaptación de los instrumentos evaluativos (evaluación diferenciada) para dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes: *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A. El profesor de asignatura realiza la adaptación del instrumento.
- ☐ B. El profesor de educación especial realiza la adaptación del instrumento.
- ☐ C. Ambos co-docentes realizan la adaptación del instrumento.
- ☐ D. La adaptación del instrumento viene dada por el UTP/coordinador académico.
- ☐ E. Otra

IV. Con relación a la co-docencia.

29. 18) Según su experiencia en co-docencia, ordene del 1 al 6 las siguientes prácticas curriculares, comenzando por la aquella que se lleva a cabo con MAYOR FRECUENCIA entre usted y su co-docente (docente de asignatura): *

Selecciona todos los que correspondan.

	1	2	3	4	5	6
Selección conjunta de objetivos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Determinar organización y secuencia de objetivos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diseño de las actividades de aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elaboración de instrumentos de evaluación.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Preparación y selección de los recursos de aprendizaje a utilizar en el aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diversificación de las actividades de aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

30. 19) Según su experiencia en co-docencia, ordene del 1 al 6 las siguientes prácticas curriculares, comenzando por aquella que Usted considera MÁS IMPORTANTE para el logro de aprendizajes de todos los estudiantes. *

Selecciona todos los que correspondan.

	1	2	3	4	5	6
Selección conjunta de objetivos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Determinar organización y secuencia de objetivos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diseño de las actividades de aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elaboración de instrumentos de evaluación.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Preparación y selección de los recursos de aprendizaje a utilizar en el aula	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diversificación de las actividades de aula.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

31. 20) ¿Me podrías describir brevemente cómo se evalúa la efectividad de las estrategias de enseñanza de los co-docentes en este Establecimiento Educativo? *

32. 21) ¿Existen momentos y/o espacios de reflexión pedagógica entre usted y su co-docente? Se entiende reflexión pedagógica como la identificación de fortalezas y debilidades; el análisis crítico de las decisiones docentes; y la generación de ajustes de estas en pro del aprendizaje de los estudiantes. *

33. 22) ¿Cómo evaluaría Usted la co-docencia en su Establecimiento? Asigna una nota del 1 al 5, siendo 1 muy malo y 5 muy bueno. *

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

34. 23) Indique tres aspectos positivos de la co-docencia que contribuyen con las oportunidades de aprendizaje equitativo y diversidad en el aula escolar. *

35. 24) Indique tres aspectos negativos que le gustaría cambiar de la co-docencia con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje y la atención a la diversidad en el aula escolar. *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios