

BARRERAS PARA LA CO-ENSEÑANZA EN PROFESORES QUE TRABAJAN EN CONTEXTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA¹

Obstacles for Co-teaching in Teachers who work in the Context of Inclusive Education

Claudia Salamanca²

Jorge Alfaro³

Abstract

This study focuses attention on understanding the conceptions of teachers who act as obstacles to co-teaching, within the framework of inclusive education. The design is framed in ethnography. The sample was taken from teachers who work in the School Integration Program of a Subsidized Private School in Temuco, Chile. Through an interview, a documentary analysis and direct observation in classes, four conceptions that act as obstacles for co-teaching are revealed: individualism, inefficiency, otherness, and the fourth, which covers the previous ones: two spaces within the classroom. As professional facilitating factors, professional ethics were emphasized. Finally, proposals are made to eliminate the obstacles that hinder co-teaching and promote the facilitators of co-teaching in the framework of inclusive education.

Keywords: *Inclusive Education - co-teaching – individualism – inefficiency – otherness*

¹ Artículo basado en la Tesis de Postgrado presentada para optar al Grado de Magíster en Educación Mención Evaluación Educacional, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

² Magíster en Educación Mención Evaluación Educacional. Universidad Católica de Temuco. E-mail: claudia.salamanca@uct.cl, claudiarsalamanca@gmail.com

³ Dr. en Ciencias de la Educación. Profesor Guía de Tesis. Municipalidad de Puerto Montt. E-mail: jorgeeduardoau@gmail.com

Resumen

El presente estudio centra la atención en la comprensión de las concepciones de los profesores que actúan como barreras para co-enseñanza, en el marco de la educación inclusiva. El diseño está enmarcado en la etnografía. La muestra fue conformada a partir de profesores que se desempeñan en el Programa de Integración Escolar de un Establecimiento Particular Subvencionado de la Comuna de Temuco, Chile. A través de la entrevista, análisis documental y observación directa en clases, se revelan cuatro concepciones que actúan como barreras en la co-enseñanza: el individualismo, la ineficacia, la alteridad y la cuarta, que abarca a las anteriores: dos espacios dentro del aula. Como factor facilitador de la co-enseñanza se destacó la ética profesional. Finalmente, se plantean propuestas para eliminar las barreras que dificultan la co-enseñanza y promover los facilitadores de la co-enseñanza en el marco de la educación inclusiva.

Palabras clave: Educación Inclusiva – co-enseñanza - individualismo – ineficacia - alteridad

Introducción

Existe interés mundial por la idea de educación inclusiva, con el fin de contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad (Echeita y Ainscow, 2011). Una manera efectiva para hacer frente a la complejidad de la educación inclusiva es el trabajo en colaboración (Ainscow et al., 2006; Ander- Egg, 2009; De Fontcuberta, 2001; Echeita, 2010; Muñoz, 2006; Rodríguez, y Ossa, 2014; Stainback y Stainback, 2001).

Dado que el profesor está implicado en la tarea de trabajar para la inclusión, se han promovido proyectos globales y específicos en los centros educativos (Andrés y Sarto, 2009), para avanzar en la atención a la heterogeneidad de los estudiantes. De esta manera, una de las iniciativas que ha implementado el sistema educacional chileno es el Programa de Integración Escolar (PIE), cuyo propósito es brindar apoyo a estudiantes que presentan estas necesidades educativas especiales (NEE) y con ello, promover el acceso y la participación en el contexto educativo (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2013). Dentro de los lineamientos del PIE se encuentra el trabajo colaborativo, cuyo objetivo es realizar un trabajo de co-enseñanza, es decir, “que dos o más personas comparten la responsabilidad de enseñar

dentro del aula” (MINEDUC⁴, 2013, p.44), en este caso, un profesor de aula regular y un profesor de educación diferencial.

Sin embargo, se han realizado investigaciones en Chile referidas a la implementación y calidad del PIE (Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS), 2003; Araneda et al., 2008; Marfán et al., 2013), evidenciándose que el trabajo que se da en la colaboración entre profesionales presenta una débil ejecución. Por su parte, las investigaciones internacionales (Ruiz, 2008; Blanco, 2011; Frey y Kaff, 2014; Metz et al., 2013) concluyen que, si bien apuntan hacia la formación inicial del profesorado, de igual manera aportan a lo relevante que es la co-enseñanza, reflejando que debe abordarse en el profesorado con mayor profundidad para superar los obstáculos de inclusión, requiriendo acciones para potenciar la práctica, pues se vislumbran dificultades para realizar una co-enseñanza más efectiva.

Por otro lado, comprender “que la educación es acción” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 64), desde una perspectiva arendtiana⁵, entendiéndose la acción como la actividad de la cual revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso ante los demás, implica que, el profesor al realizar el ejercicio de su profesión dentro de la sala de clases exterioriza su propio ser, es decir, expresa su propio Yo.

No obstante, hoy en día, al existir la co-enseñanza como una estrategia de colaborativa que implica que dos profesionales de la educación de diferentes disciplinas compartan responsabilidades y liderazgo en la sala de clases (MINEDUC, 2013), impediría que los profesores puedan expresar su propia identidad, debido a que ésta debe ser planificada con otro, interrumpiendo el Yo del profesor. Por lo tanto, si en el establecimiento educacional se implementa la co-enseñanza, y el profesor está al tanto de esta estrategia, y, sin embargo, no se lleva a cabo de manera óptima, ¿Cuáles son las concepciones de los profesores que

⁴ El Ministerio de Educación de Chile presenta Orientaciones del Programa de Integración Escolar, las cuales indican la importancia del trabajo colaborativo entre los profesionales para lograr un mejor desarrollo integral en estudiantes, teniendo como clave el trabajar antes, durante, y después de la sala de clase.

⁵ En el texto *La educación como acontecimiento ético*, Mèlich y Bárcena (2000), se menciona la tesis de Hanna Arendt, de que la educación es, esencialmente, acción y creación de una radical novedad. (p.64)

actúan como barreras para el trabajo en equipo de co-enseñanza en contexto de inclusión escolar?

El propósito de esta investigación se enmarca en el análisis de las concepciones que influyen en el trabajo de la co-enseñanza, como una perspectiva que se revela desde la otredad, y desde allí reflexionar respecto a cómo permitir que se logre avanzar en el plano del trabajo en equipo.

Objetivo general

Comprender las concepciones de los profesores que actúan como barreras para el trabajo en equipo de co-enseñanza en contexto de educación inclusiva.

Metodología

La investigación se orientó bajo un paradigma cualitativo-interpretativo, ya que se profundizó en la comprensión y descripción del comportamiento de las personas, entre las personas y también en el funcionamiento organizativo y relaciones e interacciones sociales (Strauss y Corbin, 2002), con relación a la co-enseñanza entre profesores en el marco de la educación inclusiva.

El diseño metodológico se enmarca en la etnografía, puesto que el estudio se centró en la descripción de un grupo humano en común (Gurdián, 2010), y, además, en cómo cada uno de ellos, cuyas relaciones se muestran reguladas por algunas obligaciones recíprocas (Martínez, 2007), contribuye a la construcción de una cultura del trabajo en equipo. Para esto, el investigador se introdujo en la situación de campo (Hammersley y Atkinson, 2003), con el fin de comprender con mayor profundidad los comportamientos sociales relacionados con la co-enseñanza.

El total de participantes corresponde a 17 personas: 12 profesores de aula regular, y 5 profesores de educación diferencial. Los profesores se desempeñan en el Programa de Integración Escolar de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Temuco, Chile. Además, cuentan con horas asignadas para la coordinación. Los datos se recogieron a través de la observación dentro de la sala de clases (Creswell, 1997), para

percibir las actividades e interrelaciones de los participantes, permitiendo describir el comportamiento de los profesionales en su relación con el otro. Para esto se realizaron notas de campo (Angrosino, 2012), las que permiten que se realice una correcta observación etnográfica. Además, se utilizó como herramienta de recolección de datos, la entrevista semiestructurada. Finalmente, se procedió a revisar documentación, tales como las observaciones en la sala de clases realizadas por la coordinadora del PIE y el Jefe de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Para cautelar los criterios de rigor metodológico, se aplicó la técnica de validación de triangulación de datos (Cornejo y Salas 2011), ya que se realiza a partir de la contraposición y comparación constante de distintas miradas hacia el objeto de estudio, en este caso a partir de la observación, análisis documental y entrevista, ofreciendo credibilidad al trabajo de campo (Hernández, et al. 2014).

Se generó información al grado de lograr la saturación, para lo cual se utilizó el software ATLAS TI, que permitió interpretar aspectos recurrentes y tendencias respecto a la concepción intrínseca y acciones interpersonales en pro de la denominada co-enseñanza. A partir de esta información recopilada, se realizaron mapas de redes que permitieron determinar las barreras y/o facilitadores del trabajo de co-enseñanza.

Análisis de resultados

Respecto del análisis, es posible señalar que, desde las diferentes percepciones registradas en las entrevistas, observación en clases y análisis de datos, se hallaron códigos, los que fueron determinantes para describir las concepciones de los profesores que actúan como barreras para el trabajo en equipo de co-enseñanza en contexto de inclusión escolar.

Familia: Individualismo

Las ideas contenidas dentro de esta familia, fueron manifestadas principalmente por los profesores quienes señalaron dificultades para realizar co-enseñanza, producto de las propias formas individualistas de manifestarse ante la presencia de la otredad.

Categoría: Alteridad Reducible

Los participantes indicaron que las dificultades para realizar la co-enseñanza se deben a la barrera individual de poder abrirse al otro profesional. No obstante, intentan abrirse al otro:

Entrevista: *“a mí me cuesta el soltarme al principio con las personas, en la medida que yo veo que vamos conociendo, y no necesariamente me refiero a nuestra vida, porque evidentemente ese tiempo es valioso y uno trata de aprovecharlo en poder hablar en respecto a los estudiantes. A medida que pasa el año, intento irme soltando”*

Algunas apreciaciones de las profesoras de educación diferencial hacen referencia a que el grado de apertura que sostiene el profesor con el otro profesional estaría relacionado con la forma en que se lleva la co-enseñanza, es decir, entre menos abierto sea el profesor, menor será la participación mutua en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entrevista: *“hay profesores que no tienen tanta apertura o que quizás son más rígidas en el trabajo en relación a lo que tu proyectas para tu nivel, es difícil trabajar mejor con ellos”*

Categoría: Autocrítica

En esta categoría se incluyen afirmaciones de algunos profesores quienes manifiestan el reconocimiento de la dificultad de trabajar con el otro profesional en la sala de clases:

Entrevista: *“Estoy pensando en mis clases, quizás yo no dar mucho tiempo, como un mea culpa estoy haciendo, no darle más tiempo a la educadora diferencial como para dictar una clase, debería abrirme un poco más con ella para que ella sea más protagonista en la sala”*

Se puede inferir que, cualquiera sea la dirección que lleva al profesor a establecer alternativas de acción para su práctica pedagógica, igualmente se ve favorecida la co-enseñanza, puesto que, en la observación en clases, en ambos casos se manifiesta un trabajo más participativo de ambos profesionales en el aula, de forma complementaria.

Pauta clase: *“Durante la clase ambas profesoras aportaron de forma protagónica en el proceso de enseñanza, cada una cumplió roles diferentes, pero complementarios. Esto se observa, ya que la educadora diferencial realiza el inicio de la clase y la profesora de asignatura el desarrollo y final”*.

Categoría: Dificultades en la comunicación

Algunos profesores manifestaron concepciones ligadas a la dificultad de establecer una comunicación más fluida con la profesora de educación diferencial asociada a la alteridad reductible:

Entrevista: *“Mi experiencia fue buena, pero siento que nos faltó más la organización, comunicarnos más, pero no culpo a la educadora sino que, vuelvo a lo mismo que decía antes, me cuesta”*

Las profesoras de educación diferencial manifiestan que algunas dificultades para trabajar con el profesor están relacionadas con la apertura de ellos:

Entrevista: *“hay profesores que no tienen tanta apertura o que quizás son más rígidas en el trabajo en relación a lo que tu proyectas para tu nivel, es difícil trabajar mejor con ellos”*

Familia: Inseguridad

Las afirmaciones emitidas por las educadoras diferenciales indicaron que la inseguridad actúa como barrera ante el trabajo de co-enseñanza.

Categoría: Falta de Dominio de contenidos

Desde los diferentes procedimientos de recogida de información (entrevista, observación en clases y revisión de documentaciones) el educador diferencial manifiesta conductas de inseguridad en relación al dominio de contenidos:

Entrevista: *“hay un miedo todavía o inseguridad de lo que están haciendo, porque también puede ser, yo puedo adaptar cosas que me están entregando, pero ejecutar*

algo, no tener dominio de algún contenido, cambia y de eso puede presentarse, la inseguridad”

Documento: *“la educadora diferencial realiza el cierre de la clase. Un estudiante le realiza una pregunta frente al curso, y la educadora diferencial, le responde manifestando que le pregunte a la profesora de asignatura, pues ella sabe mejor esa parte del contenido”*

Pauta clase: *“Se observa inseguridad en el dominio de contenido en la educadora diferencial al mostrar algunos elementos de la clase frente a los estudiantes, puesto que tiende a observar un apunte mientras dirige la clase y su mirada está mayormente dirigida hacia abajo, en dirección al apunte que tiene en su mano”.*

Hay un observador de la misma cultura escolar que está develando dos roles distintos; si bien el profesor no está visualizado en la observación, se puede deducir que la educadora diferencial debe adquirir protagonismo, puesto que hay alguien más que tiene ese protagonismo. Ese protagonismo entonces lo tiene el profesor, algo que se revela en la observación realizada en clases.

Documento: *“no es posible apreciar si la educadora diferencial manifiesta dominio del contenido durante la clase (...) es importante que la educadora diferencial adquiera protagonismo durante la clase, para su rol preciso, incluso en una instancia evaluativa en donde una estudiante perteneciente al programa PIE desarrolla su declamación.”*

Se puede inferir que ese protagonismo está asociado al PIE, por lo tanto, si no hubiera estudiantes pertenecientes al PIE, no se hace necesaria la presencia del profesor de educación diferencial, lo que muestra que la co-enseñanza estaría entendida desde la existencia de alumnos PIE.

Categoría: Falta de estrategias de enseñanza

En esta categoría se aprecia que algunas educadoras diferenciales se encuentran en conflicto al realizar actividades en la sala de clases debido a que manifiestan necesitar más estrategias de enseñanza para poder trabajar de manera efectiva en las clases. Se puede inferir, además, que esta situación pudiese afectar la co-enseñanza, en la medida en que la educadora diferencial busque o no alternativas de acción para fortalecer su manejo de estrategias:

Entrevista: *“Obstaculizadores en mí era la falta de estrategias en un área que era matemática, aunque yo maneje estrategias, no es lo mismo trabajar para cuarenta niños. Creo que de las debilidades para realizar esto también tiene mucho que ver con la figura de autoridad dentro de la sala, por ejemplo, había casos en que la profesora de lenguaje sentía que ella era la profesora y todas las decisiones las tomaba ella y nadie más, entonces no había disposición, no hay competencia del trabajo en equipo”*.

Pauta clase: *“La profesora de asignatura es quien realiza todos los momentos de clase. La educadora diferencial monitorea el trabajo de los estudiantes pertenecientes al programa de integración de manera individual”*.

Categoría: Dificultades en la comunicación

En esta categoría, una educadora diferencial manifiesta la relación entre la inseguridad y las dificultades para poder comunicarse con el otro profesional. Menciona una relación entre la falta de conocimiento de contenidos y la comunicación entre profesionales:

Entrevista: *“Me da vergüenza preguntarle al profesor, cuando tengo una duda de matemática, sobre todo en la clase, yo creo que por eso no participo tanto en la clase, me da vergüenza no tener todo el conocimiento”*

Pauta clase: *“el profesor de matemática es quien realiza la clase en su totalidad, la educadora diferencial se encuentra la mayor parte del tiempo atrás de la sala”*

Categoría: Autocrítica

En esta categoría se aprecia el reconocimiento, de algunas educadoras diferenciales, con relación a la falta de manejo de algunos contenidos y la intención de mejorarlo:

Entrevista: *“Me frena trabajar en equipo por las inseguridades personales, me tocó trabajar con profesores que son mayores, que tienen una carrera super exitosa aquí en el colegio, entonces están los ojos siempre puestos en ellos porque son profesores preparados, entonces tiene que ver con inseguridades personales y también que yo no tengo muchas estrategias para trabajar en equipo, pero sé que debo aprender más (...)he ido observando y me tocó de la nada aprender observando, preguntando a otras personas para saber cómo se hacía, estudiando también y todo eso uno lo va tratando de llevar a la práctica”.*

Familia: Alteridad

Algunos profesores manifiestan que un factor que actúa como barrera ante el trabajo de co-enseñanza, son las actitudes de algunos profesores marcada por la alteridad del otro, es decir, la imposibilidad para abrirse al trabajo con otro profesor.

Categoría: Poder

Un profesor señala algunas características referidas al poder, relacionadas a la capacidad de demostrar completo conocimiento de su propia labor y autoridad frente al otro profesional.

Pareciera ser que el profesor que manifiesta estas características alusivas al poder tiende a tener mayor protagonismo en la sala de clases, mientras que la educadora diferencial, procura apoyar al profesor.

Entrevista: *“Siempre he liderado yo el tema, como yo tengo la especialidad en lenguaje sé lo que tengo que realizar y de ahí yo voy indicando a la persona qué es lo que me podría ayudar”.*

Pauta clase: *“Se observa que la profesora de lenguaje es quien realiza la clase durante todo el periodo, además las dudas que los estudiantes preguntan frente al curso son contestadas únicamente por la profesora de lenguaje. La educadora diferencial se encuentra monitoreando de manera individual a algunos estudiantes”.*

Documento: *“Considerando el enfoque de co-enseñanza observada, el rol de la educadora diferencial es pasivo, no evidencia asumir liderazgos durante la clase ni complementar el proceso de enseñanza junto a la docente titular.”*

Categoría: Alteridad irreductible

Asociada a la otredad surge esta categoría, caracterizada por la imposibilidad de abrirse y trabajar con el otro profesional. Algunas educadoras diferenciales manifiestan que la dificultad para trabajar con otro profesional se produce debido a que los profesores manifiestan características marcadas por la soberbia, es decir, un sentimiento de superioridad frente a la educadora diferencial. Se puede inferir que el profesor con características de soberbia prefiere el trabajo individual, puesto que ante su superioridad no requiere de otro. Además, como el profesor sólo puede confiar en sí mismo, cuesta aceptar la diferencia del otro profesional.

Entrevista: *“Cuesta trabajar con algunas personas, porque tiene que ver un tema personal de ego, de poder decir que se equivocó, o de preguntar al otro, poca humildad, son cosas que no hace, es difícil trabajar con personas así”.*

Categoría Evaluación al otro profesional

Se identificaron, en el caso de un profesor, afirmaciones que se referían a la evaluación hacia el educador diferencial. Pareciera ser que el profesor está a la espera de una respuesta por parte de la educadora diferencial con relación al trabajo que se realiza en clases; una espera que al parecer le desborda, puesto que no aparece esa respuesta a lo que ella como profesora espera del educador diferencial:

Entrevista: *“es complicado que yo trabajo con cuarenta alumnos y la educadora con cinco, entonces, para no tener una preparación de material y trabajo con cinco*

alumnos lo encuentro inconcebible porque son cinco, yo tengo que preparar para cuarenta, aunque uno pueda multiplicar, pero en el caso de tal alumno yo creo que tiene que haber una mayor presencia y dominio de esa especialidad, porque por algo hay una diferencia entre las carreras, la profesora de básica y la profesora diferencial, ¿dónde se ve la diferencia? Y eso yo no lo he visto, porque si tú me dices yo te entrego una prueba, te voy a ser super sincera, en donde yo marco solamente un subrayado a la palabra clave y no le quise hacer nada más porque encontré que estaba bien ¿cuál es el aporte?, porque eso yo puedo hacerlo, no le encuentro el aporte, dónde está la adaptación”.

Dificultades en la comunicación

Se encontraron afirmaciones de los participantes referidas a la dificultad para relacionarse con el otro. Según se indicó, difícilmente se logra la co-enseñanza con profesores que evitan abrirse al otro o no realizan una evaluación del propio ser, afectando también la comunicación:

Entrevista: “si no hay disposición, si no hay autocrítica, es bien difícil que el otro acepte alguna sugerencia, por ejemplo en este caso a mí me tocó trabajar con profesores a los que es super difícil que ellos puedan aceptar una sugerencia de mí, entonces todo también es un tema de disposición”.

Familia: Responsabilidad ética

Se puede mencionar que los profesores señalan características que enmarcan la ética profesional, tales como la disposición, utilización de múltiples métodos de comunicación, entre otros.

Categoría: Hospitalidad

Algunas educadoras diferenciales hacen referencia a la disposición de los otros profesores como facilitadores de la co-enseñanza. Esta hospitalidad está marcada por el actuar del profesor, pues muestra una apertura hacia el educador diferencial, lo que se manifiesta al escucharlos. Pareciera ser que la apertura del profesor hacia el otro profesional

fomenta una co-enseñanza efectiva, pues se visualiza en estos profesores un trabajo en clases caracterizado por compartir responsabilidades y liderazgo en clases:

Entrevista: *“Lo otro es la disposición que tienen las profesoras, la disposición que ellas tienen permite muchos cambios en las planificaciones, en las actividades en aula, permite el hecho de las adecuaciones curriculares que sean efectivamente realizadas muy como forma de adecuación, muy adecuada a la necesidad del niño, eso es importante, la disposición de la profesora en cuanto al cambio a la movilidad, a la estructura de la clase, los contenidos, todo lo que tenga que ver con las adecuaciones”*.

Entrevista: *“La escucha, la escucha es absolutamente necesario para realizar la co-enseñanza, el mancomunar estrategias, buscar la fortaleza que tiene ella y a partir de eso ver cómo vamos a trabajar y de acuerdo, y que sea lo más lúdico posible de acuerdo a las fortalezas que tiene cada una”*.

Pauta clase: *“Se observa que ambas profesoras participan en conjunto en la sala de clases, ya que ambas profesoras participan en los distintos momentos de la clase, se observa una comunicación fluida entre ellas para dar inicio a las actividades. Ambas profesoras participan de forma activa en la clase”*.

Categoría: Comunicación

Algunos profesores hacen referencia a la comunicación como un facilitador de la co-enseñanza, se aprecia la utilización de diferentes medios de comunicación para lograrla:

Entrevista: *“En todas trabajamos en torno a las horas de coordinación, en los correos electrónicos, WhatsApp, nos dejamos notas en los libros, hacemos reuniones informales porque muchas veces se dan cosas que uno tiene extra al horario que estás en la sala entonces uno va y se junta en otro horario también con las profesoras para poder también resolver algunas situaciones”*.

Categoría: Preocupación por aprender

Los participantes señalan la importancia de mantenerse informado y seguir aprendiendo. Se puede inferir que algunos profesores requieren del estudio para poder trabajar de forma efectiva en la clase, dada la diversidad de personas que existen en el aula:

Entrevista: “La experiencia me ha ayudado a aprender y el nutrirte de una gran cantidad de personas, el leer siempre cosas nuevas relacionadas con lo que uno está viendo en el aula, es importantísimo estudiar, la importancia de la co-enseñanza, el ceder el espacio, aprender a ceder espacio, el saber que hay más personas que estamos dentro del aula apoyando a los niños, mejor será el resultado de los niños”.

Discusión e interpretación de los resultados

La investigación ha permitido comprender las concepciones de profesores que actúan como barreras para la co-enseñanza en el marco de la educación inclusiva, específicamente en relación al efecto que causa trabajar con la otredad.

En los resultados se da cuenta de la *Individualidad*, caracterizada en los datos obtenidos, al igual que en lo que se menciona en Cinda⁶ (2000), por prácticas pedagógicas en donde predomina la autonomía y la aplicación de un conocimiento de carácter individual. Lo que se puede mencionar es que esta individualidad analizada, está acompañada de una alteridad reductible, es decir, de la intención del profesor por intentar abrirse al trabajo de co-enseñanza, lo que sería una ventaja, pues la autocrítica y la intención de potenciar la co-enseñanza dan cuenta de la intención del profesor por lograr llegar al camino de la inclusión.

La interpretación de los resultados da cuenta, además, de la presencia de la *Ineficacia* en los educadores diferenciales como un obstaculizador de la co-enseñanza, en el marco de la educación inclusiva, relacionándolas con la falta de estrategias y falta de manejo de contenidos, dada la implicancia de los educadores diferenciales en la tarea de realizar responsabilidades compartidas en la sala de clases, afectando la comunicación con el otro profesional. También se muestra como obstaculizador de la co-enseñanza la *Alteridad*, que es la imposibilidad de poder aceptar a otro, la presencia del otro, pues no puede entrar en el mismo dado que lo desborda (Levinas, 1987). Los profesores que manifiestan esta alteridad se caracterizan, según el análisis de los datos, por una dificultad irreductible de poder al enfrentarse al otro profesor, con características enmarcadas en el poder y autoridad sobre el otro. Esto impediría que se logre una co-enseñanza efectiva.

Finalmente, se evidencia un último obstaculizador, *Dos espacios dentro del aula*, pues los datos arrojan que en el aula se aprecian dos espacios geográficos con dos espacios simbólicos dentro de un mismo lugar, es decir, el de los estudiantes atendidos por el profesor y el de los estudiantes pertenecientes al PIE atendidos por el educador diferencial. Esta

⁶ Con la coordinación y apoyo del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), las universidades de Antofagasta, Austral, del Bío-Bío, de Concepción, Católica de Valparaíso, de la Frontera, de Los Lagos, de la Serena, de Santiago, de Tarapacá y la Pontificia Católica de Chile han trabajado desde el año 1985 en forma conjunta una línea de innovación y mejoramiento de la calidad de la docencia.

práctica se manifiesta en las tres concepciones antes mencionadas: *Individualismo*, *Ineficacia* y *Alteridad*, debiéndose a los esquemas habituales de pensamiento de prácticas de exclusión social.

Si bien la educación inclusiva pretende “reducir la exclusión dentro del sistema educativo” (UNESCO, 2005, p. 13), aún se sigue manifestando una perspectiva educativa marcada por la exclusión educativa. Esta situación es preocupante porque en la medida en que no exista un cambio en la forma de pensar en cuanto a la inclusión, las aulas seguirán marcadas por estos dos espacios educativos separados.

No obstante, ante todo el panorama adverso expuesto, se puede rescatar que, desde el punto de vista de la co-enseñanza, se ha producido un impacto positivo en los profesores, puesto que algunos participantes que actúan según características relacionadas al individualismo y a la ineficacia reconocen la necesidad de intentar abrirse al trabajo de co-enseñanza, y el profesor con características de Alteridad, intenta aceptar al otro al menos en la sala de clases. Por lo tanto, se puede decir que la concientización de la conceptualización real de la educación inclusiva (Ainscow et al., 2006) es un proceso de cambio que pretende eliminar las diferentes barreras que limitan la presencia. El aprendizaje y la participación de todo el alumnado en los centros escolares regulares, permitiría que las concepciones que actúan como barreras en la co-enseñanza puedan mejorar.

Los resultados arrojaron como facilitador de la co-enseñanza a la ética profesional, caracterizada por un desotramiento, es decir, una apertura del propio yo hacia el rostro del otro ser (Levinas, 1987), una recepción y encuentro ameno con el otro (Innerarity, 2008), en donde ambos profesionales se encuentran abiertos a las posibilidades que el otro manifiesta para trabajar en colaboración, por tanto aquello implica, el intercambio de ideas a partir de la escucha atenta hacia el otro (Estanqueiro, 2006), característica esencial para el ámbito de las relaciones entre las personas, puesto que permite complementar de una mejor manera el trabajo a realizar.

Por tanto, para fomentar una transformación en el comportamiento en la co-enseñanza, se debe mostrar un camino de solución; este camino, que es mantener una relación diferente con las otredades, liberarse, siendo una apertura que el Yo necesita para

transformarse, aquello se logrará cuando exista y se mantenga un compromiso, una responsabilidad, una ética profunda por mantener la comunicación con el otro, con el objetivo en común que tienen los profesionales que trabajan en educación.

Los datos permitieron describir características propias de los profesores, las que se pueden visualizar en la siguiente Tabla:

Tabla N° 1

Concepciones que actúan como barreras y facilitadores de la co-enseñanza

Concepto central	Barreras de la co-enseñanza			Facilitador de la co-enseñanza
	Concepción Individualismo	Concepción Ineficacia	Concepción Alteridad	Concepción Ética profesional
Característica	Profesor aula regular Hábito adquirido del trabajo individual	Educador diferencial Comprender y aplicar estrategias	Profesor aula regular Imposibilidad para trabajar con otro	Ambos profesores Apertura al trabajo con el otro (Hospitalidad)
Comunicación	Informan lo preciso Aislamiento	Miedo al error, inseguridad al comunicarse	Poder Soberbia	Intercambio de ideas Diferentes medios de comunicación
Efecto que causa la otredad	No necesidad de compartir	Acontecimiento Inseguridad	Alteridad irreductible	Apertura al otro o desotramiento
Evaluación	Confuso de su rol	Confuso de su rol	Evadir responsabilidad Evaluación al otro profesional	Evaluación en equipo en pro de los estudiantes
Autorreflexión	Preocupación por aprender: co-enseñanza	Conciencia de su quehacer No actúa	Posicionamiento de sus ideas El error es del otro	Preocupación por aprender: apoyo a la diversidad Perfeccionamiento
Rol en el aula	Trabajo con estudiantes no pertenecientes al PIE	Trabajo más protagónico con estudiantes pertenecientes al PIE	Trabajo con estudiantes no pertenecientes al PIE	Ambos trabajan para todos los estudiantes
Educación Inclusiva		Dos espacios en el aula		Responden a la diversidad de las necesidades de todos

Hallazgos

Esta investigación ha permitido comprender las concepciones de los profesores que actúan como barrera en la co-enseñanza en contexto de educación inclusiva entre los profesores que participan del Programa de Integración Escolar de un Establecimiento de la Comuna de Temuco. Por otra parte, otorga una base para proyectar propuestas que permitan promover los facilitadores de la co-enseñanza e investigaciones futuras con relación a esta temática.

Respecto a la pregunta de investigación, se perciben cuatro concepciones de los profesores que actúan como barreras para el trabajo colaborativo de co-enseñanza en contexto de educación inclusiva: por un lado, está la Individualidad, la Ineficacia y la Alteridad y la cuarta concepción, la que abarca las otras tres: Dos espacios dentro del aula. Como facilitador se destaca la ética profesional.

Mejorar la calidad del enseñante, sugiere responsabilizarse de la transformación de la educación para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje, de forma que se potencie la formación de individuos críticos y reflexivos, con énfasis también en la capacidad de relacionarse con otros respetando la diversidad, por ende, esa transformación, de aquellos que ejercen la labor de enseñar, desde sus diferentes profesiones y/o especialidades, debe partir por ellos mismos, aceptando que el trabajo colaborativo es fundamental para poder abordar la diversidad.

Si bien hoy lleva a cabo la co-enseñanza como estrategia de trabajo colaborativo en variedad de Establecimientos Educativos, aún no se visualiza el peso e importancia trascendental de esta estrategia, y en un futuro cercano será completamente necesario que todos los profesores y/o diferentes profesionales tengan las competencias necesarias, en pro de la enseñanza, para en colaboración. En este sentido, se plantea como desafío a las instituciones realizar un diseño y perfeccionamiento de los proyectos educativos institucionales, con una mirada más inclusiva con relación a la co-enseñanza.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ander- Egg E. (2009). *El trabajo en equipo*. Asunción, Paraguay: Servilibro.
- Andrés, M. y Sarto, M. (2009). Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia. En M.P. Sarto y M.E. Venegas (Eds.), *Aspectos de la educación inclusiva* (pp. 85-118). Salamanca, España: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Araneda, P., Frei, E., González, F., Millán, L., Rey, V., Tenorio, S., Yñesta, A. y Flores, F. (2008). *Estudio de la calidad de la Integración Escolar*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/>
- Bárcena F. y Mèlich J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidós.
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Participación Educativa*, (18), 46-59.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo –CINDA, Fondo de Desarrollo Institucional, Ministerio de Educación Chile. (2000). *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria*. Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas.
- Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS). (2003). Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa. Santiago de Chile. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17731>
- Cornejo, M., y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>

- Creswell J.W. (1997). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. California, EE.UU.: Sage.
- De Fontcuberta, M. (2001). Comunicación y Educación. Una relación necesaria. *Cuadernos de Información*, (14), 141-147. <https://doi.org/10.7764/cdi.14.190>
- Echeita, G. (2010). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria. En *VII Jornadas de Cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*, (pp.32-48). Madrid: Daniela Eroles, OREALC/ UNESCO Santiago.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Estanqueiro, A. (2006). *Principios de comunicación interpersonal: para saber tartar con las personas*. Madrid, España: Narcea.
- Frey, L. M., y Kaff, M. S. (2014). Results of Co-Teaching Instruction to Special Education Teacher Candidates in Tanzania. *Journal of the International Association of Special Education*, 15(1), 4-15.
- Gurdián, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa. INIE.
- Hammersley, M. y Arkinson, P. (2003) *Etnografía. Métodos de Investigación* (2º edición). España: Paidós.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Education.
- Innerarity, D. (2008). *Ética de la Hospitalidad*. España: Quinteto.
- Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Sígueme.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R., y Ferreira, I. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado*

- estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Metz, K., Chambers, A., y Fletcher, T. (2013). Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 63-76.
- Muñoz, J. M. E. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de educación*, 339, 19-41.
- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar*. Santiago, Chile: División de Educación General Unidad de Educación Especial.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005) Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 303-319). <http://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Ruiz, C. (2008). Retos de la inclusión educativa en los próximos años en la comunidad autónoma del país vasco. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 45-57.
- Stainback S. y Stainback W. (2001). *Aulas Inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, España: Narcea.
- Strauss, A. L., Corbin, J., y Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.