

Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa

Co-Teaching Between Primary and Special Education Teachers: Critical Incidents in Collaborative Practice in Educational Integration Projects

Ignacio Figueroa Céspedes, Gonzalo Sepúlveda Guajardo, Jorge Soto Cárcamo y Christopher Yáñez-Urbina

Universidad Diego Portales

Resumen

La presente investigación indagó en los incidentes críticos que emergen de las voces de educadoras diferenciales y de docentes de educación general básica respecto del trabajo de coenseñanza en el aula, en el marco del programa de integración escolar. Metodológicamente, se recurrió a un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo para una muestra conformada por 15 docentes de educación general básica y 15 educadoras de educación diferencial, quienes respondieron una pauta de incidentes críticos. El análisis se focalizó en aquellos incidentes reportados y se llevó a cabo por medio de un análisis de contenido intra e intergrupo. Los resultados dan cuenta de cuatro categorías de incidentes críticos: estrategias de enseñanza, procesos de evaluación de aprendizaje, medidas disciplinarias y presencia efectiva. Si bien estos resultados se encuentran presentes en la bibliografía existente, se concluye la necesidad de no individualizar las problemáticas, sino de analizarlas dentro de un marco comprensivo, donde una dinámica social propicia las condiciones para que estas emerjan. De tal modo, son necesarias futuras investigaciones respecto de la política pública y los marcos para la coenseñanza, para focalizar en la interacción situada de los actores educativos como forma de abordaje de los conflictos.

Palabras clave: coenseñanza, educación inclusiva, incidentes críticos.

Correspondencia a:

Ignacio Figueroa Céspedes
Grajales 1746, Santiago, Chile
ignacio.figueroa@mail.udp.cl

© 2020 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.57.1.2020.1

Abstract

This study investigates the critical incidents that cited by special education and basic education teachers regarding co-teaching work in the classroom within the framework of the school integration program. In terms of methodology, a qualitative approach was used with a descriptive scope for a sample of 15 basic general education teachers and 15 special education teachers, who responded to a guideline for the analysis of critical incidents. The analysis focused on reported incidents and was carried out by means of an analysis of intra- and inter-group content. The results are divided into four categories of critical incidents, namely: teaching strategies, learning assessments, disciplinary measures, and effective presence. Although these results are present in the existing literature, we conclude that there is a need to avoid individualizing problems, but instead to analyze them within a comprehensive framework in which a social dynamic fosters the conditions for them to emerge. Future research is thus necessary regarding public policy and its frameworks for co-teaching, in addition to focusing on the situated interaction of educational actors as a way of approaching conflicts.

Keywords: co-teaching, critical incidents, inclusive education.

Introducción

Durante los últimos años la atención a la diversidad ha sido un tema emergente en los sistemas educativos latinoamericanos (Echeita y Ainscow, 2011). Particularmente en Chile, en los últimos diez años se han establecido normas que promueven la atención a la diversidad, con el propósito de intentar solucionar la problemática de discriminación en la escuela (Infante, Matus y Vizcarra, 2011). En este contexto, el Estado chileno ha propuesto el programa de integración escolar (en adelante PIE) como una estrategia de abordaje centrada en apoyar la presencia, aprendizaje y participación de estudiantes identificados con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) (Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, 2012). El objetivo de esta iniciativa es brindar soporte al colectivo en el contexto de aula regular por medio de la participación de un profesor especialista, quien actúa en conjunto con el docente (Arredondo, González y Salazar, 2013).

En este contexto, los Decretos N° 170 (2009) y N° 83 (2015) enfatizan los diferentes componentes para la instauración de una política inclusiva. El primero de ellos aborda las orientaciones para el trabajo colaborativo entre un profesor de aula y un profesor especialista, en el territorio del aula regular, de modo de generar un proceso educativo más enriquecido y transformador. Mientras tanto, el segundo de estos decretos se focaliza en la diversificación de la enseñanza y en las adecuaciones curriculares para la educación parvularia y básica, desde la implementación de estrategias de trabajo colaborativo entre docentes (Mineduc, 2017).

Sin embargo, en la base de esta política se encuentra un enfoque de tipo compensatorio centrado en el déficit del sujeto, limitándose a la búsqueda de metodologías más adecuadas de enseñanza y aprendizaje en el aula (Peña, 2013), rasgo que caracteriza a la Reforma chilena en una hibridez paradigmática (Ramos, 2013). Por lo tanto, a pesar de su declaración inclusiva, estos mecanismos han operado en la práctica como obstaculizadores de un enfoque que busca combatir actuaciones y estructuras que vulneran los valores inclusivos, reproduciendo dinámicas de exclusión (Escudero y Martínez, 2011) y de individualización de las problemáticas de los estudiantes etiquetados como con NEE (López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, 2014).

Asimismo, con el ingreso de los docentes de educación diferencial al territorio del aula regular se producen dificultades cotidianas que no tienen respuestas simples u homogéneas (Alarcón, Alegría y Cisternas, 2016). Al respecto, la evidencia muestra que en el aula existe un fuerte liderazgo del docente generalista, mientras que los educadores diferenciales son relegados a tareas auxiliares en función de las necesidades propias del sistema de educación general (Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013; Rodríguez y Ossa, 2014).

Por otra parte, si bien existen numerosos estudios que denuncian las debilidades de la formación inicial docente en temáticas referidas a la colaboración y a la atención a la diversidad (Chitiyo, 2017; Cook & Friend, 1995; Marfán et al., 2013; Rodríguez, 2014; Rytivaara & Kershner, 2012; Urbina, Basualto, Durán y Miranda, 2017), en la actualidad se desconocen los hechos particulares que causan malestar, perturbación o problemas en los profesionales que desarrollan el trabajo colaborativo. Dicho de otra forma: se vuelve necesario indagar en los incidentes críticos que emergen en las dinámicas de trabajo de coenseñanza en el aula regular, puesto que son eventos que superan un determinado umbral emocional en el profesor, desestabilizando su identidad y conflictuando su quehacer (Valdés y Monereo, 2012).

Por estas razones, el presente artículo indaga en una clasificación de incidentes críticos que emergen de las voces de las educadoras diferenciales y de las y los docentes de educación general básica respecto del trabajo de coenseñanza en el aula, en el marco del PIE. Con ello se busca aportar, a partir de la perspectiva de los actores involucrados (Long, 2007), para generar una inmersión en los mundos de vida, culturas y enfoques que emergen al desarrollar la coenseñanza, lo que resulta relevante para extraer lecciones respecto de cómo enfocar el desarrollo profesional en estas materias.

Marco teórico

Coenseñanza

Conceptualmente, la coenseñanza corresponde a un trabajo compartido entre diferentes docentes con la finalidad de llevar a cabo objetivos comunes (Cook & Friend, 1995), lo cual se realiza por medio de las responsabilidades compartidas en la planificación, enseñanza y evaluación del grupo curso de forma simétrica (Chitiyo, 2017; Villa, Thousand & Nevin, 2008). Esta forma de trabajo ha demostrado ser útil para potenciar las prácticas reflexivas de los docentes involucrados, gracias a las interacciones dinámicas y colaborativas que despliega (Carambo & Stickney, 2009; Soslau, Gallo-Fox & Scantlebury, 2019); además de brindar oportunidades de acceso al currículo y la participación de aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades (Murawski & Bernhardt, 2016).

Sin embargo, la coenseñanza por sí misma no es garantía de buenos resultados, pues se encuentra supeditada a una serie de factores contextuales que afectan su implementación (Villa et al., 2008), tales como la experiencia de los docentes, el número de clases que han desarrollado con diferentes compañeros durante el día, la cantidad de horas que comparten entre sí y el tiempo que trabajan juntos (Pancsofar & Petroff, 2016; Stefanidis, King-Sears & Brawand, 2018).

Asimismo, el escaso apoyo de directores (Sinclair et al., 2019), la falta de formación en las metodologías de coenseñanza (Faraclas, 2018), la escasez de tiempo y de espacios para la planificación, y el trabajo pedagógico aislado, son factores que interfieren en la consecución de sus objetivos (Guise, Habib, Thiessen & Robbins, 2017; Rodríguez, 2014).

Por otro lado, tal como señalan Hoppey y Mickelson (2017), uno de los puntos más relevantes para garantizar los objetivos de la coenseñanza es el trabajo en equipo de ambos tipos de docentes. Acerca de este punto, se vuelve necesario que dicha labor tenga directrices explícitas en cuanto a la distribución de funciones (Embury & Dinnesen, 2013), ya que el trabajo requiere poner en práctica la capacidad de los docentes para integrar sus

diferencias de pensamiento en una meta en común (Shin, Lee & McKenna, 2016). Esto podría evitar que, en la práctica, el docente disciplinar asuma el rol de entregar contenidos enseñados al curso, mientras el educador especialista sea relegado a la función de apoyo y asistencia en aula (Friend, 2008).

Particularmente en el caso chileno, desde la reglamentación de la coenseñanza en el contexto del desarrollo del PIE, se pretende que esta sea una estrategia para proporcionar una ayuda integradora de niños y niñas que generalmente son excluidos del sistema escolar por sus bajos resultados, de manera que se plantea como un trabajo focalizado para la mejora de los aprendizajes de acuerdo con las metas planteadas por el sistema escolar (Peña, 2013).

La investigación en torno a la implementación de la coenseñanza en el país evidencia un crudo diagnóstico. Primeramente, se señala que el trabajo entre docentes carece de una planificación estructurada, donde las reuniones de trabajo se producen en contextos informales —a pesar de contar con horas destinadas a dicha labor—, lo que genera una profunda descoordinación de los abordajes (Marfán et al., 2013; Urbina et al., 2017). Además de ello se mantiene una noción reduccionista de la coenseñanza, entendiéndola como un simple apoyo al docente regular por parte del docente especialista, lo cual reduce su campo de acción y posibilidades de apoyo (Rodríguez, 2014; Rodríguez y Ossa, 2014).

Incidentes críticos

En los contextos de acción profesional —como en este caso el de la coenseñanza—, suelen ocurrir una serie de sucesos perturbadores en los que dos o más sujetos experimentan un hecho problemático o potencialmente conflictivo, los cuales son estudiados bajo la denominación de *incidentes críticos* (Ramos, Maya y Holgado, 2011).

Se entiende por incidente crítico, entonces, un evento inesperado y desestabilizador que se produce por una situación sorpresiva y desafiante, que perturba a quien lo recibe (Mastro y Monereo, 2014) exigiendo una respuesta rápida, instintiva e innovadora (Almendro y Costa, 2006), con lo cual se ponen en juego las competencias profesionales e interpersonales de los sujetos (Monereo y Monte, 2011).

Estas características han llevado, por ejemplo, a que la investigación en torno a los incidentes críticos adquiera visibilidad en los campos de la mejora y reflexión del área de la salud (Almendro y Costa, 2006; Noreña y Cibul, 2008; Yáñez, López-Mena y Reyes, 2011), así como también ha ocurrido en la formación continua de profesionales de la educación (Badilla, Ramírez, Rizo y Rojas, 2014) y con equipos docentes (Bilbao y Monereo, 2011; Nail, Gajardo y Muñoz, 2012).

Específicamente en el caso de los docentes, se destaca que los incidentes críticos ponen en desequilibrio la forma de ser del profesor, rompiendo sus representaciones para favorecer una oportunidad de cambio, pero para ello, el profesional debe admitir que lo acontecido es un incidente que ha aparecido en un escenario conflictivo y frente al cual no tiene una solución eficaz (Monereo, 2010). De tal forma, siendo un síntoma que da a conocer las tensiones en relación con el quehacer profesional, también posibilita abordar las necesidades de los docentes (Valdés y Monereo, 2012) como una de las principales herramientas de reflexión acerca de lo que acontece en el aula (Fernández, Elórtegui y Medina, 2003).

En este contexto, los incidentes críticos reconocidos por los profesores suelen ser caracterizados por:

- las dificultades para seguir lo planificado;
- lograr que el estudiantado participe en clases y se involucre en los trabajos grupales (Bilbao y Monereo, 2011);
- la falta de conocimiento pedagógico para el trabajo con los estudiantes pertenecientes al PIE; y
- las dificultades propias de la gestión de las aulas inclusivas (Valdés y Monereo, 2012).

Lamentablemente, se aprecia escasa literatura que se focalice en los incidentes críticos desplegados en los procesos de coenseñanza. Así es como destaca la investigación de Kain (1997), quien describe las condiciones que impulsan el trabajo colaborativo entre docentes como por ejemplo, el tiempo, la capacitación y el apoyo organizativo son claves, en tanto que entre las condiciones que lo desalientan destaca las presiones para “cubrir” el currículo y realizar pruebas, las tradiciones de seguimiento e instrucción de materias separadas y la falta de soporte para la colaboración.

Aspectos metodológicos

La investigación consideró un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo. La muestra estuvo conformada por 15 docentes de educación general básica (en adelante DEGB) y 15 educadoras diferenciales (en adelante EDI). Ambos grupos fueron seleccionados por medio de un muestreo intencional focalizado en aquellos docentes que realizan coenseñanza en las asignaturas de Lenguaje o Matemática del primer o segundo ciclo, de cuatro instituciones educativas municipales que cuentan con PIE, en una comuna de la Región de Valparaíso, Chile. Las y los docentes participantes del estudio promediaron los 33 años, fueron mayoritariamente de género femenino ($n = 26$), en tanto que los participantes de género masculino correspondieron en su totalidad a docentes de educación básica ($n = 4$). Cabe señalar que los docentes no conformaban necesariamente una dupla de coenseñanza entre sí.

En términos de las técnicas de producción de información, se contactó personalmente a cada docente para coordinar una primera reunión en la que se explicó la intencionalidad de la investigación y su encuadre ético, para posteriormente proporcionar la pauta de registro de incidentes críticos (Nail et al., 2012) que debía ser completada de forma escrita en el lapso de un mes de registro. Se solicitaron dos incidentes por cada docente, no obstante, se obtuvo un total de 40 incidentes críticos, 21 de EDI y 19 de DEGB. Posteriormente, una vez que se recogieron las pautas, estas se vaciaron en una matriz de análisis, considerando los seis componentes de la pauta: descripción del incidente, emociones despertadas, actuación profesional, resultados de la actuación, dilemas y enseñanza del caso.

El material producido en torno a la descripción del incidente fue sometido a un análisis de contenido cualitativo desde un enfoque inductivo (Arbeláez y Onrubia, 2014; Díaz, 2018) lo que implica que, a partir de las unidades de significados encontradas en cada uno de los incidentes críticos reportados por los participantes, se constituyeron agrupaciones emergentes, las que permitieron sistematizar el conjunto de incidentes críticos (Cáceres, 2003).

En términos operativos, dos miembros del grupo de investigación procedieron, de manera independiente, a analizar el material por medio de la producción de códigos para cada uno de los incidentes críticos reportados, los cuales posteriormente fueron agrupados y jerarquizados en categorías que dieran cuenta de la globalidad y particularidad de las dinámicas de coenseñanza. Luego, ambas codificaciones fueron sometidas a un proceso de triangulación como una estrategia de rigor para asegurar la estabilidad de los datos y categorías (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012; Varela y Vives, 2016).

En cuanto a los aspectos éticos, se aplicaron consentimientos informados a todos los participantes. En estos documentos se les explicaban los objetivos de la investigación, los procedimientos y la voluntariedad de su participación, además de los costos y beneficios de participar en ella. Asimismo, se aseguró el resguardo de su información personal, situación que durante el análisis y presentación de resultados fue considerada para garantizar el anonimato de los participantes.

Resultados

A continuación se presentan las categorías emergentes de los incidentes críticos diferenciadas de acuerdo con el contexto educativo en el que se encontraba afectado el proceso de coenseñanza en el marco del PIE. Las categorías en cuestión correspondieron, en consecuencia, a las estrategias de enseñanza, los procesos de evaluación de aprendizaje, las medidas disciplinarias y la presencia efectiva.

Estrategias de enseñanza

Esta categoría alude a aquellos incidentes entre las y los DEGB y las EDI que abordaron contenidos de enseñanza considerados pertinentes para sus clases, poniendo el foco en los acuerdos que tomaron al respecto y las prácticas pedagógicas con las cuales los llevaban a cabo.

En los incidentes reportados por las y los DEGB se insiste en la persistencia de eventos en los cuales las EDI desapruban de forma abierta frente al curso las precisiones y los contenidos explícitos que son presentados por los docentes generalistas. Dicho actuar se materializa en correcciones a las actividades de clases, desautorizando y produciendo ambivalencia en las formas en las cuales se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Durante una clase de Matemática, los niños realizaban un trabajo en pareja (tutores) y un alumno (pareja de un niño que atiende la profesional) le corrigió a su compañero diciendo: “Francisco recuerda que la profesora nos dice que hagamos bien los números de arriba, abajo y le muestra el 9”, ante lo cual la profesional lo increpa regañándolo y diciendo: “Da igual como Francisco hace los números, no es problema tuyo (DEGB-P13).

En esta misma línea, las y los DEGB suelen reportar incidentes en los cuales las EDI menosprecian abiertamente la dinámica de clase y los desautorizan frente a los estudiantes como una forma de interpelación:

Durante una clase de Lenguaje, con apoyo PIE en el aula, se realizaba una clase sobre los sustantivos. La actividad consistía en una lluvia de ideas. Cuando se pidió la intervención de la docente PIE para la clarificación de conceptos, la profesora dijo: “perdón no escuché, es que esta clase es tan aburrida”. Todo eso frente a los estudiantes. No tomé en cuenta el comentario y continué con la clase (DEGB-P13).

Asimismo, esta clase de prácticas por parte de las EDI suele estar enmarcada en cómo se ha desarrollado una dinámica a partir de la cual leen su rol dentro del espacio áulico. En este sentido, las y los DEGB denuncian que existe una actitud displicente de las EDI respecto de las actividades que se desarrollan durante las clases, lo que se refleja en una indiferencia por los horarios y el encuadre de la clase, creando factores que interfieren en la atención de los estudiantes.

Recuerdo haber estado en clases y que entraron después del toque de campana las dos docentes PIE (transitoria y permanente) al mismo tiempo, conversando y metiendo bulla. Luego de comenzar la clase, ellas se instalaron al fondo de la sala, tomando café y una de ellas se sienta toda la clase sin ayudar a los niños, ni pasearse por la sala. Comienza a hablar temas personales, no prestaron atención a la clase e interrumpieron (DEGB-P2).

Por otro lado, las EDI reportan que existe un marcado desconocimiento de sus funciones y posibilidades de acción dentro del espacio de aula regular por parte de las y los DEGB. Esta situación redundó en el establecimiento de ciertas jerarquías entre ambos tipos de docentes, donde las primeras son relegadas a un rol de asistencia técnica

en labores menores y rutinarias, mientras que las y los segundos adquieren la hegemonía del espacio educativo, lo que los habilita a determinar las estrategias de enseñanza. Así es como las EDI indican que las y los DEGB les ordenan realizar labores menores, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

La docente de 1° año básico tenía un concepto alejado de la realidad en cuanto al rol de mi función. Ella me solicitaba que pegara guías, recortara material (EDI-P4).

En esta misma línea, la experiencia de las EDI resulta menoscabada por parte de las y los DEGB ya que, en términos generales, no se valoran los acuerdos alcanzados en relación con el diseño de estrategias pedagógicas colaborativas. En dicho sentido, los docentes generalistas se erigen como sujetos que ostentan la hegemonía del espacio y realizan las actividades que consideran pertinentes, sin la consulta previa a las EDI.

Durante el trabajo colaborativo se acuerda reforzar los dífonos, ya que algunos alumnos los confunden, dificultando su fluidez lectora; estos serán articulados con el objetivo de aprendizaje correspondiente de la clase, para ello se acuerda realizar una guía, que la profesora de asignatura confeccionará. Al llegar el día, entro al aula y la profesora está realizando otra actividad, con otra guía (no la acordada), no realizando lo sugerido y solicitado en trabajo colaborativo (EDI-P2).

Evaluación de aprendizajes

La segunda categoría de incidente guarda relación tanto con las formas como con el fondo del proceso evaluativo de los estudiantes, situación que deja al descubierto la yuxtaposición entre dos paradigmas diferentes para enfrentar la situación evaluativa de los estudiantes.

En este sentido, en los incidentes reportados por las y los DEGB suele hacerse referencia a la práctica de acompañamiento de las EDI durante las evaluaciones como una situación conflictiva para la propia evaluación, puesto que es considerada como un obstáculo para la adquisición de determinadas habilidades y competencias por parte de los estudiantes.

Recuerdo una ocasión en que los alumnos debían responder una prueba. Desde hace un tiempo se les ha solicitado que sean capaces de leer instrucciones y responder de manera autónoma. Pero los alumnos solicitaban que la profesora les dijera lo que debían hacer y, además, preguntaban si su respuesta estaba correcta o no (DEGB-P3).

En esta misma línea, situaciones de características similares son reportadas por las EDI como conflictivas en términos de que las y los DEGB consideran que las prácticas de apoyo no deberían ser aplicadas en la situación evaluativa, ya que ello interfiere en el rendimiento académico de los estudiantes.

El día lunes por la mañana en 1° año básico en la clase de Educación Matemática, la profesora jefe me solicita tomar pruebas atrasadas a dos alumnos del programa de integración, por lo cual procedo a realizarlas fuera del aula común a petición de la misma profesora. Después de tomar las pruebas a los alumnos, se las entrego a la profesora, tomando en cuenta las sugerencias realizadas en la planificación. La profesora revisa las pruebas y manifiesta a la encargada de UTP que las calificaciones obtenidas por los estudiantes no corresponden, ya que no es el reflejo del mal rendimiento que presentan los alumnos, aludiendo que la profesora PIE ayudó en dicha prueba (EDI-P7).

Finalmente, el conflicto se materializa en cómo las y los DEGB no aceptan las sugerencias emanadas de las EDI al momento de realizar las adaptaciones respectivas a las evaluaciones de los estudiantes con dificultades, siendo en última instancia la o el DEGB quien dirime el tipo de evaluación a la cual serán sometidos los estudiantes:

El martes en la clase de Matemáticas de 8° año básico, los niños tienen prueba sobre las potencias. Con el docente quedamos de acuerdo en realizar evaluación diferenciada a dos niños y le entregué sugerencias. Sin embargo, él entrega las mismas evaluaciones a todos los estudiantes, sin considerar lo acordado (EDI-P14).

Medidas disciplinarias

El tercer incidente típico en las arenas áulicas es reportado principalmente por las y los DEGB en términos de las diferencias a la hora de establecer los marcos para el mantenimiento de la disciplina dentro de la sala de clases. Al respecto, suelen reportar que las EDI exceden sus atribuciones al momento de corregir a los estudiantes, al punto de interrumpir las clases y pasar a llevar la autoridad de la o el DEGB en el espacio del aula regular.

Mientras estaba terminando mi clase luego de una licencia de una semana y media entró de sopetón la docente PIE (transitoria) a llamarle la atención a mis alumnos por el “bullicio” y de pasada por el “desorden”. Sin consultar previamente si yo necesitaba cooperación o si me molestaba por su interrupción. Mencionando además que por qué estaban tan fundidos y desordenados, si con el profesor de reemplazo se habían portado bien (DEGB-P2).

Asimismo, las y los DEGB indicaron que las técnicas aplicadas por las EDI al momento de regular a los estudiantes eran ineficaces y no tenían un foco en la identificación de necesidades o en la modificación conductual, lo cual redundaba en dificultades para mantener el orden del grupo curso.

Durante el desarrollo de la clase uno de los alumnos con NEE presenta problemas de concentración y conducta, perturbando el normal desarrollo de la clase, además de solicitar atención exclusiva de la profesora especialista para él. La docente especialista, al ver que el alumno solicitaba su atención, le responde: “Si no te calmas no podremos trabajar”, sin aplicar metodologías o identificar las necesidades del alumno. El alumno no presenta ningún cambio de conducta durante toda la clase, perturbando a sus compañeros y no aceptando la ayuda de la profesora de Lenguaje, diciendo que solo quiere la ayuda de la profesora especialista (DEGB-P9).

Presencia efectiva

Finalmente, la cuarta categoría analítica guarda relación con cuán presente se encuentran las educadoras dentro del terreno áulico, situación que no solamente se remite a estar físicamente, sino también a si se brindan las condiciones mínimas necesarias para una participación efectiva dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la coenseñanza.

Así es como inicialmente las EDI reportaron incidentes referidos a la disposición temporal que les era asignada, tanto a ellas como a las y los DEGB, por parte del equipo de gestión de los establecimientos. Dentro de este encuadre, en primer lugar reportaron situaciones conflictivas en las cuales las y los DEGB debían atender a otros cursos u otras labores sin previo aviso, lo que generaba que las EDI se hicieran cargo del grupo curso sin haber tenido la posibilidad de preparar la clase o algún material.

Comienza la clase de Lenguaje, pasan los minutos y la docente no llega, espero otros minutos, y los niños preguntan por ella, yo les digo que comenzaremos la clase revisando la actividad pasada que no se alcanzó a corregir. Luego de media hora, llega el inspector general y me dice que la profesora fue enviada por el director a ordenar la biblioteca y por tanto no entrará a clases (EDI-P11).

En esta misma línea, las EDI también reportaron que debieron sustituir a otros profesionales de la educación sin previo aviso. Para ellas, este tipo de situaciones redundaba en una imperante necesidad de improvisar las clases y las actividades, puesto que no se disponía de tiempo para una preparación. Asimismo, esto conllevaba implicancias para los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, que eran de exclusiva responsabilidad del equipo de gestión.

A menudo, por falta de profesores, ya sean licencias, días administrativos, reuniones, entre otros, tengo que cuidar cursos, teniendo que realizar clases de cualquier asignatura, sin tener material preparado ni menos una planificación establecida, ya que estas son generalmente inesperadas (EDI-P2).

Por otro lado, las y los DEGB reportaron incidentes referidos a la disposición de las EDI para participar en clases, lo cual es caracterizado tanto por un incumplimiento de los horarios designados para la clase, como en una falta de cumplimiento de las labores comprometidas para el desarrollo de las mismas.

Una vez enseñando a los alumnos los pronombres, por medio de ejemplos y material visual, tocando la puerta, me dirijo a abrir y es la profesora diferencial, que llega con 35 minutos de retraso de la hora de entrada a clases. Fue entonces cuando los alumnos comenzaron a pararse de sus puestos, dejaron de trabajar y perdieron toda la concentración que había logrado, durante los 35 minutos de clase, que llevaba trabajando (DEGB-P7).

El día jueves le entrego mi planificación y ella como adecuación me dice que hará un PPT para el curso. El día lunes que corresponde la clase instalo el data y la espero, como no llega a la sala voy a buscarla para pedirle el ppt en pendrive. Su respuesta es que no lo hizo porque se le olvidó (DEGB-P1).

En este encuadre, las y los DEGB interpretan esta clase de situaciones como una falta de motivación que puede tener diferentes focos, por ejemplo, en procesos personales o profesionales referidos a la forma en la cual han tenido que acoplarse a un trabajo con características nuevas.

El año pasado tenía claro que la educadora debía entrar a trabajar en el aula, pero unos conflictos personales al parecer desmotivaron a la educadora a cumplir con su horario (DEGB-P3).

Discusión y conclusiones

Los desafíos que plantea la inclusión educativa implican una tarea transversal relacionada con el ejercicio docente y el desarrollo profesional, apelando a la reconstrucción y transformación de nociones básicas ligadas a la colaboración y a los procesos de coenseñanza. El presente estudio mostró en la realidad estudiada —y a partir de los incidentes críticos—, el nivel incipiente de estos procesos y la necesidad de abordarlos para mejorar la respuesta de las instituciones educativas hacia la diversidad.

La exploración realizada en este estudio brinda algunos parámetros interesantes de apreciar, considerando la búsqueda de interfaces o nudos conflictivos, desde la perspectiva de los actores (Long, 2007).

En esta línea, si bien a partir de las políticas públicas —con los Decretos N° 170 (2009) y N° 83 (2015)—, y del campo investigativo (Carambo & Stickney, 2009; Murawski & Bernhardt, 2016; Soslau et al., 2019) se ha puesto un énfasis en la coenseñanza como una actividad estratégica para los procesos de reflexión docente, los resultados previamente expuestos dejan al descubierto que, por sí misma, esta metodología no es garante de una óptima ejecución y que se encuentra supeditada a una amplia gama de factores contextuales (Villa et al., 2008).

Tal como se pudo apreciar previamente, los incidentes que fueron expuestos dan cuenta de debilidades en la consecución del trabajo colaborativo entre ambos tipos de docentes, donde este se identificó como uno de los factores más relevantes para el cumplimiento de los objetivos de la coenseñanza (Hoppey & Mickelson, 2017). Ello repercute en la forma en la cual los docentes logran integrar las diferentes visiones que comienzan a cohabitar el espacio áulico (Shin et al., 2016) y que redundan en el desplazamiento de la EDI hacia un rol de apoyo, situación que ha sido ampliamente reportada en la bibliografía nacional e internacional (Friend, 2008; Rodríguez, 2014; Rodríguez y Ossa, 2014).

Es así que queda a la vista la tendencia de reproducir la labor pedagógica como un trabajo que se realiza de forma aislada, lo que genera barreras para el establecimiento de alianzas entre las y los DEGB y las EDI (Guise et al., 2017; Rodríguez, 2014). Como señala Faraclas (2018), lo anterior también obedece a una escasa formación en metodologías colaborativas (Chitiyo, 2017; Cook & Friend, 1995; Marfán et al., 2013; Rodríguez, 2014; Rytivaara & Kershner, 2012; Urbina et al., 2017).

No obstante, como se pudo apreciar en el último ejemplo presentado, los incidentes críticos de la coenseñanza no solamente se reducen a la interacción entre DEGB y EDI, sino que también implican problemas referidos a la gestión educativa y al apoyo docente, situación que ha sido relevada por Sinclair et al. (2019) y que puede extenderse como una crítica a la forma en la cual ha sido implementada esta política pública en el país (Escudero y Martínez, 2011; López et al., 2014; Peña, 2013; Ramos, 2013).

En esta línea, 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 (Figura 1).

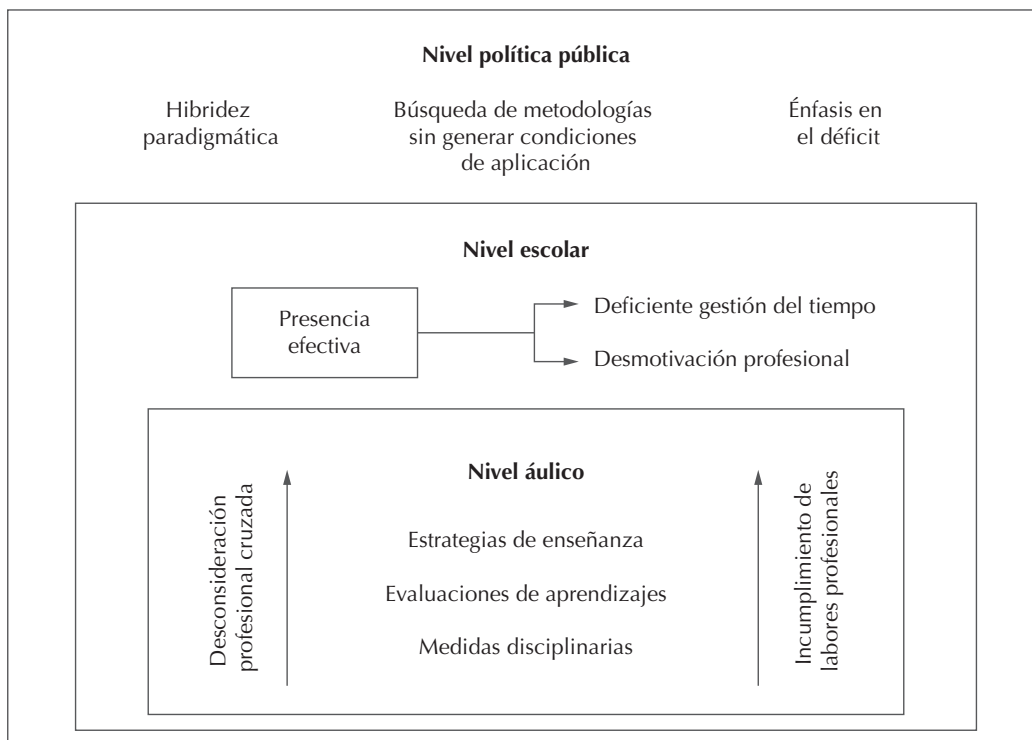


Figura 1. Esquema comprensivo de la dinámica de coenseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

Desde esta perspectiva, primeramente emergen procesos de desconsideración del otro en donde la EDI, por ejemplo, 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 DEGB, quien coordina todos estos aspectos de antemano y determina si lo acordado se ejecutará en el aula, demostrando superioridad y dominio sobre las contingencias que ocurren en el territorio áulico. Asimismo, la y el DEGB declara que la EDI incurre en faltas a sus labores e, incluso, dificulta los procesos dentro del aula.

Con ello es posible inferir que se hacen patentes dos estrategias de conservación (Bourdieu, 2011) que actúan de forma paralela en esta dinámica. La primera de ellas ocurre desde la y el DEGB, quien al ser una o un “nativo” del espacio áulico emplea mecanismos para excluir a la EDI como “inmigrante” en su territorio, con lo cual se refuerza la autoridad de los primeros en cuanto a los marcos curriculares, las planificaciones y las evaluaciones, entre otros importantes procesos pedagógicos.

En este contexto, la y el DEGB exigen la asimilación de la EDI a la cultura dominante, buscando que renuncie a su propia naturaleza (en este caso, a los enfoques pedagógicos, noción de diversidad, etc., que la nutren profesionalmente) para que adopte la cultura oficial de la sociedad áulica que le acoge, generando una visión de la diferencia profesional como problemática y amenazante (Solé, Parella, Alarcón, Bergalli y Gibert, 2000). Así es como, en este marco de diferencias respecto de los roles pedagógicos, prevalece una relación profesional asimétrica y dominante por parte de la y el DEGB.

No obstante, de forma paralela, la EDI también despliega estrategias de conservación, puesto que es forzada a dejar su tradicional territorio de acción para acoplarse a uno en el cual es rechazada. De tal manera, su actuar opera en una especie de resistencia pasiva a las modificaciones que le son exigidas por el marco de la política pública y que se manifiestan en prácticas que entorpecen las funciones de la y el DEGB, como manera de expresión de su malestar.

Este comportamiento conlleva al reporte de incidentes críticos asociados a la irresponsabilidad profesional atribuida mutuamente —no ingreso, retraso y abandono del aula—, lo que se ha articulado bajo la idea de presencia efectiva. Ahora bien, las situaciones conflictivas que subyacen a estos incidentes están mediadas por las limitaciones que, a nivel escolar, se presentan en el cotidiano de las instituciones educativas. Por ejemplo, los tiempos para colaborar entre docentes aún no son suficientes, lo que se aprecia en aquellos incidentes críticos relativos al abandono del aula, implicando la necesidad de realizar reemplazos por falta de personal docente, lo que en muchos casos limita la consecución de las dinámicas de colaboración en el aula.

De igual modo se observa a un docente de aula doblemente agobiado: por una parte debe responder día a día a la demanda por resultados y, por otra, debe atender a la diversidad con toda su carga y a las funciones administrativas que debe cumplir. Estos hallazgos son consistentes con los de Kain (1997), Rodríguez y Ossa (2014) y Urbina et al. (2017), en los que emergen el tiempo y la gestión institucional como las principales barreras para el desarrollo de la coenseñanza.

Desde otro ángulo, si bien los reportes de las y los DEGB y las EDI no permiten establecer un marco comprensivo para las dinámicas en un nivel de política pública, es necesario señalar que estas reflejan hibridez paradigmática (Ramos, 2013). En efecto, debido a que los esfuerzos se han centrado más bien en la detección de déficit y la búsqueda de metodologías adecuadas de enseñanza y aprendizaje en el aula —dejando de lado el trabajo para generar las condiciones necesarias para una real inclusión (Peña, 2013)—, ello repercute en cómo las EDI suelen sentirse frustradas ante la falta de reconocimiento de su labor en el aula y en un menosprecio de las y los DEGB por no percibir resultados, junto con la poca disposición de materiales para el cumplimiento de sus labores (Poblete-Christie, López y Muñoz, 2019).

En este sentido, tal como se ha expuesto previamente, las políticas públicas terminan operando en la práctica como obstaculizadores del propio proceso inclusivo (Escudero y Martínez, 2011). Ello revela la necesidad, en futuras investigaciones, de focalizarse en los alcances y las limitaciones particulares del Decreto N° 170 y del N° 83 en la práctica y cómo se establecen las bases para facilitar u obstaculizar el desarrollo de la coenseñanza en el aula.

Finalmente, en lo que respecta a los incidentes expuestos, los resultados muestran la producción de diversos forcejeos entre los actores involucrados y que buscan inscribir a los otros dentro de sus propios marcos comprensivos de la labor educativa. Por lo tanto, tal como señala Long (2007), es necesario enfatizar y comprender los procesos de interacción social y las luchas por el control de las relaciones y los recursos, con la finalidad de buscar una negociación de significados.

Estos conflictos de aula (Chitiyo, 2017) invitan a analizar en mayor detalle esta disputa cultural que se levanta en los procesos de coenseñanza, considerando la perspectiva de los actores acerca del fenómeno de la colaboración. En este sentido, es relevante fomentar culturas profesionales que permitan la reflexión y problematización de la propia práctica, en un contexto donde este hecho resulta en sí mismo transformador y contracultural (Figuroa, Soto y Sciolla, 2016). Desde esta perspectiva, el estudio de los incidentes críticos vinculados con la coenseñanza provee un enfoque formativo y constructivo, ajustado a las necesidades y al contexto profesional, que llama a resituar la colaboración de forma reflexiva, abordando las identidades docentes que se ponen en juego y propiciando el reconocimiento y enriquecimiento profesional (Monereo y Monte, 2011).

Por otra parte, el abordaje reflexivo de los incidentes críticos —considerando la diversidad de mundos, de vida y los posicionamientos de los y las docentes—, constituye una herramienta para abordar, en un diálogo abierto y responsable, las apuestas locales que permiten resolver (al menos parcialmente) la articulación entre enfoques curriculares y políticas referentes a la diversidad desde la colaboración. Este propósito se expresa en el trabajo colaborativo entre estos actores y alude a sus conceptos clave expresados en las estrategias pedagógicas, enfoques evaluativos y nociones acerca de la disciplina o de la convivencia escolar.

Es relevante igualmente rescatar el carácter coconstruido de la coenseñanza, al fomentarse la práctica de compartir expectativas pedagógicas y de negociación conceptual y ampliar el radio de la colaboración para generar variaciones en cada dupla de coenseñanza (Rytivaara, Pulkkinen & de Bruin, 2019). Esto conduce, inevitablemente, a considerar al otro y lo otro, ya que ello es un paso hacia la inclusión y la calidad educativa (Figuroa y Muñoz, 2014), al permitir integrar las diferencias en pos de una meta común (Shin et al., 2016), a través del examen crítico de las propias concepciones en cuanto al cambio educativo (Figuroa, Soto y Yáñez-Urbina, 2019).

Por último, siguiendo a Assael (2013), la noción de diálogo intercultural pareciera aportar en el encuentro de distintas formas de procesar la diferencia, apelando a un profesionalismo dialógico (Figuroa, en prensa) que promueva la construcción de nuevas relaciones profesionales desde lo “entre”, a partir del reconocimiento, la confianza, la colaboración y la coconstrucción de conocimientos.

El artículo original fue recibido el 2 de diciembre de 2019

El artículo revisado fue recibido el 27 de enero de 2020

El artículo fue aceptado el 24 de febrero de 2020

Referencias

- Alarcón, P., Alegría, M., y Cisternas, T. (2016). Programas de integración escolar en Chile: dilemas y posibilidades para avanzar hacia escuelas inclusivas. *Cuaderno de Educación*, 75. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuadernos_educacion_75/documentos/Actualidad%20Ed%20diferencial_75.pdf
- Arbeláez, M. y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Almendro, C. y Costa, A. (2006). Alerta roja: el incidente crítico, aprendiendo de nuestros errores. *Tribuna docente*, 8(4), 1-8. Recuperado de <http://linux01.dnspropio.com/~fccsm/wp-content/uploads/2016/07/Incidente-Critico.pdf>
- Arredondo, V., González, S., y Salazar, A. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>
- Assael, C. (2013). La educación de personas con discapacidad en las escuelas regulares: discurso de la valoración de la diferencia, bajo el enfoque de una cultura hegemónica dominante. En S. López de Maturana (Ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 27-41). La Serena: Universidad de la Serena.
- Badilla, I., Ramírez, A., Rizo, L., y Rojas, K. (2014). Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 209-231. <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.11>
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuesta para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/276/717>
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>
- Carambo, C. & Stickney, C. (2009). Coteaching praxis and professional service: Facilitating the transition of beliefs and practices. *Cultural Studies of Science Education*, 4(2), 433-441. <https://doi.org/10.1007/s11422-008-9148-3>
- Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55-66. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1163186>
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16. <https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852>
- Decreto N° 170 del Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2009). Fija Normas Para Determinar Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales Que Serán Beneficiarios De Las Subvenciones Para Educación Especial. *Diario Oficial de la República de Chile*, 14 de mayo de 2009.
- Decreto N° 83 del Ministerio de Educación de Chile, Mineduc (2015). Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. *Diario Oficial de la República d Chile*, 30 de enero de 2015.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/rgid.60813>
- 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*, 2-46. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Embury, D. & Dinnesen, M. (2013). Co-teaching in inclusive classrooms using structured collaborative planning. *Kentucky Journal*, 10, 36-52. Recuperado de <https://encompass.eku.edu/kjlectl/vol10/iss2012/3>
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Faraclas, K. (2018). A professional development training model for improving co-teaching performance. *International Journal of Special Education*, 33(3), 524-540. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?pg=2&q=teaching+AND+participate&id=EJ1196707>

- Fernández, J., Elórtégui, N., y Medina, M. (2003). Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de ciencias de la naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 101-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/718476.pdf>
- Figueroa, I. (en prensa). El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador. *Paideia*.
- Figueroa, I. y Muñoz, Y. (2014) La “Guía para la inclusión educativa” como herramienta de autoevaluación institucional: reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Inclusión*, 8(2), 179-198. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art9.pdf>
- Figueroa, I., Soto, J., y Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la “Guía para la inclusión educativa” en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13. <https://doi.org/10.7764/pel.53.1.2016.4>
- Figueroa, I., Soto, J., y Yáñez-Urbina, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo de docentes participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43(1), 380-399. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19. <https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9-19>
- Guise, M., Habib, M., Thiessen, K., & Robbins, A. (2017). Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 66, 370-382. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.002>
- Hoppey, D. & Mickelson, A. (2017). Partnership and co teaching: Preparing preservice teachers to improve outcomes for students with disabilities. *Action in Teacher Education*, 39(2), 187-202. <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1273149>
- Infante, M., Matus, C., y Vizcarra, R. (2011). *Rozando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. Universum (Talca)*, 2(26), 143-163. <https://doi.org/10.4067/s0718-23762011000200008>
- Kain, D. L. (1997). Critical incidents in teacher collaboration on interdisciplinary teams. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 21(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/10848959.1997.11670111>
- Long, N. (2007). *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. México D.F.: Ciesas.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- 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)*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Resumen_Estudio_ImplementacionPIE_2013.pdf
- Mastro, C. y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 3-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.13.117>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2012). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2122>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docente en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Murawski, W. & Bernhardt, P. (2015). An administrator's guide to co-teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 30-34. Recuperado de http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/dec15/vol73/num04/An_Administrator's_Guide_to_Co-Teaching.aspx
- Nail, O., Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad* 11(2), 56-76. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11-issue2-fulltext-204>
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicación de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5>

- Noreña, A. y Cibal, L. (2008). La técnica del incidente crítico y sus implicaciones en el desarrollo de la investigación en enfermería. *Index de Enfermería*, 17(1), 48-52. <https://doi.org/10.4321/s1132-12962008000100011>
- Pancsofar, N. & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para necesidades educativas especiales. El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 12(2), 93-103. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v12n2/art10.pdf>
- Poblete-Christie, O., López, M., y Muñoz, L. (2019). ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? Significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psykhē*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Ramos, L. (2013). Educación especial y educación inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 37-46. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art2.pdf>
- Ramos, I., Maya, I., y Holgado, D. (2011). Entrenando la competencia cultural a través del análisis de incidentes críticos. *Psicología y Psicopedagogía*. 25(1), 50-76. Recuperado de <https://racimo.usal.edu.ar/4474/1/102-485-1-PB.pdf>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2) 219-233. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art11.pdf>
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000300018>
- Rytivaara, A. & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teacher's professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999-1008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & de Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225-235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>
- Shin, M., Lee, H., & McKenna, J. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91-107. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>
- Sinclair, A., Bray, L., Wei, Y., Clancy, E., Wexler, J., Kearns, D., & Lemons, C. (2019). Coteaching in content area classrooms: Lessons and guiding questions for administrators. *NASSP Bulletin*, 102(4), 303-322. <https://doi.org/10.1177/0192636518812701>
- Solé, C., Parella, S., Alarcón, A., Bergalli, V., y Gibert, F. (2000). El impacto de la inmigración en la sociedad receptora. *Reis*, 90, 131-157. <https://doi.org/10.2307/40184254>
- Soslau, E., Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2019). The promises and realities of implementing coteaching model of student teaching. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 265-279. <https://doi.org/10.1177/0022487117750126>
- Stefanidis, A., King-Sears, M. E., & Brawand, A. (2018). Benefits for coteachers of students with disabilities: Do contextual factors matter? *Psychology in the Schools*, 56(4), 539-553. <https://doi.org/10.1002/pits.22207>
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355-374. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000200019>
- Valdés, M. y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6(2), 193-208. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8.pdf>
- Varela, M. y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Yáñez, R., López-Mena, L., y Reyes, F. (2011). La técnica de incidentes críticos: una herramienta clásica y vigente en enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 17(2), 27-36. <https://doi.org/10.4067/s0717-95532011000200004>