



Facultad de Educación
Magíster en Evaluación Educacional

**EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE CO-DOCENCIA: EL CASO DE UNA
ESCUELA DE LA COMUNA DE VALPARAÍSO**

Tesis para optar al grado de Magíster en Evaluación Educacional

Liliana del Carmen Gutiérrez Betancourt

Profesora Guía de Tesis: Dra. Margarita Opazo Salvatierra

Valparaíso, Chile 2025

DEDICATORIA

A las mujeres de mi familia, a mis ancestras, que con valentía y determinación han enfrentado la vida, marcadas por el sacrificio y el esfuerzo, pero nunca derrotadas.

A aquellas que han sido faro de fortaleza en tiempos de adversidad, y cuya resiliencia ha sido un ejemplo y una inspiración para las generaciones que seguimos sus pasos.

A las que han dado todo sin esperar nada a cambio, y han tejido con amor y esfuerzo la red que sostiene a nuestra familia.

A las abuelas, madres, tías, hermanas, primas y sobrinas, cuyas historias de lucha y esperanza han forjado mi camino y mi identidad.

Este trabajo es un humilde homenaje a su legado y un reconocimiento a su inquebrantable espíritu.

A mi querido hijo que desde el momento en que nuestras vidas se cruzaron, ha sido una fuente constante de aprendizaje y crecimiento.

Con profunda gratitud y amor

AGRADECIMIENTOS

1.- Agradezco profundamente a mis profesoras guías, quienes con su orientación, paciencia y compromiso me acompañaron en este proceso de investigación. Su mirada crítica, sus consejos y su apoyo constante fueron fundamentales para el desarrollo y culminación de este trabajo.

2.- A mi familia, por su amor incondicional, su comprensión en los momentos de mayor exigencia y por ser siempre el refugio donde encontré fuerzas para continuar. Gracias por creer en mí incluso cuando yo dudaba.

3.- A la comunidad educativa de la escuela donde se desarrolló esta investigación, gracias por abrirme las puertas con tanta disposición y respeto. A los docentes y equipos profesionales que participaron, por compartir generosamente sus experiencias y reflexiones.

4.- A mis amigos y amigas, por su compañía, por escucharme, animarme y darme ese empujón necesario cuando el cansancio amenazaba con ganarme. Su apoyo emocional fue clave en este camino.

5.- Finalmente, a mis colegas y compañeras/os de formación, con quienes compartí aprendizajes, dudas y desafíos. Haber transitado este proceso junto a ustedes fue un regalo que hizo más llevadero el camino.

Gracias a todas y todos quienes, de una u otra forma, hicieron posible que esta tesis hoy sea una realidad.

RESUMEN

La presente evaluación tuvo como propósito caracterizar la implementación de las prácticas de co-docencia como estrategia colaborativa e inclusiva en una escuela básica de la comuna de Valparaíso durante 2024. El estudio se orientó por la pregunta evaluativa respecto del modo en que duplas de aula implementan la co-enseñanza.

Se adoptó un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Los datos fueron examinados mediante análisis temático y triangulación entre el discurso de los docentes acerca de sus experiencias de co-docencia, la normativa nacional en inclusión educativa y los documentos oficiales de la escuela.

Los resultados muestran que la co-docencia se implementa de manera heterogénea y parcial, los docentes aplican estrategias de co-enseñanza, sin embargo, la colaboración carece de criterios institucionales claros y modelos explicitados. La revisión de documentos evidenció una brecha entre el discurso institucional sobre inclusión y la co-docencia como estrategia formal. La triangulación con la normativa revela que las prácticas actuales cumplen parcialmente con los principios de los Decretos N°170 (2009), N°83 (2015), el PIE y el DUA.

Se concluye que la co-docencia en la escuela se encuentra en una fase inicial de desarrollo, pero debilitada por la falta de institucionalización, de formación específica y de articulación sistemática entre equipos. Se proponen recomendaciones orientadas a formalizar la estrategia en los documentos de gestión institucional y otras vinculadas al trabajo colaborativo en aula.

La metaevaluación del proceso confirma la coherencia interna del estudio, su utilidad para la toma de decisiones institucionales y la pertinencia del enfoque metodológico seleccionado.

DESCRIPTORES: Co-docencia, Proyecto de Integración Escolar (PIE), Trabajo colaborativo, Estrategias pedagógicas, Diagnóstico educativo.

ABSTRACT

This educational evaluation aimed to characterize the implementation of co-teaching practices as a collaborative and inclusive strategy in a primary school of Valparaíso during 2024. The study was guided by an evaluative question focused on how classroom teaching pairs implement co-teaching in their daily practice.

A qualitative approach was adopted, using semi-structured interviews and document analysis. The data were examined through thematic analysis and triangulation among three sources: teachers' discourse regarding their co-teaching experiences, national regulations on inclusive education, and the school's official documents.

The results show that co-teaching is implemented in a heterogeneous and partial manner. Although teachers apply co-teaching strategies, collaboration lacks clear institutional criteria and explicitly defined models. The review of institutional documents revealed a gap between the school's inclusive discourse and the formal recognition of co-teaching as a structured pedagogical strategy. Triangulation with national regulations indicates that current practices only partially comply with the principles established in Decree No. 83, Decree No. 170, the School Integration Program (PIE), and the Universal Design for Learning (UDL) framework.

It is concluded that co-teaching in the school is at an initial stage of development, weakened by the lack of institutionalization, limited specific training, and insufficient systematic articulation among teaching teams. Recommendations are proposed to formalize the strategy within institutional management documents and to strengthen collaborative work in the classroom.

The meta-evaluation of the process confirms the internal coherence of the study, its usefulness for institutional decision-making, and the appropriateness of the selected methodological approach.

KEYWORDS: Co-teaching, School Integration Program (PIE), Collaborative work, Pedagogical strategies, Educational diagnosis.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTOS.....	III
RESUMEN.....	IV
ABSTRACT	V
TABLA DE CONTENIDO	VI
ÍNDICE DE TABLAS.....	X
ÍNDICE DE FIGURAS.....	X
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. FOCALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN.....	3
1.1. Pregunta Evaluativa.....	15
1.2. Objetivo General.....	15
1.3. Objetivos Específicos	16
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL, CONCEPTUAL Y MARCO POLÍTICO NORMATIVO.....	17
2.1. Marco Referencial conceptual	17
2.1.1. Inclusión Educativa y enfoque de derechos	17
2.1.2. Neurodiversidad y enfoque neuroafirmativo	18
2.1.3. Las necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje	19
2.1.4. Estrategias diversificadas de enseñanza, co-docencia y DUA	19
2.1.5. Evaluación Formativa y Colaborativa	20
2.1.6. Trabajo colaborativo docente	21
2.1.7. Beneficios y desafíos de la co-docencia.....	21
2.1.8. Prácticas de aula: Duplas de aula.....	22
2.1.9. Relevancia de las duplas de aula para la educación inclusiva	22
2.1.10. Rol del docente regular y del docente diferencial	24
2.1.11. Fases de la implementación de la Co-docencia	25
2.1.12. Prácticas pedagógicas asociadas a los roles de la dupla	27

2.1.13.	<i>Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y su Aplicación en la Co-docencia.....</i>	28
2.1.14.	<i>Estrategias diversificadas.....</i>	31
2.2.	Marco Político Normativo.....	32
2.2.1.	<i>Marcos internacionales de la educación inclusiva</i>	33
2.2.2.	<i>Políticas nacionales de inclusión educativa.....</i>	34
2.2.3.	<i>Decretos N.º 170 y N.º 83: diagnóstico y diversificación de la enseñanza</i>	36
2.2.4.	<i>Programa de Integración Escolar (PIE) y co-docencia</i>	38
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO		42
3.1.	Enfoque metodológico	42
3.2.	Modelo Evaluativo	44
3.2.1.	<i>Componentes del Modelo CIPP</i>	44
3.3.	Unidad de Análisis	47
3.4.	Técnicas de Producción de datos	48
3.4.1.	<i>Entrevistas semi-estructuradas</i>	48
3.4.2.	<i>Análisis documental</i>	51
CAPÍTULO IV. RESULTADOS		58
4.1.	Resultados de Entrevista aplicada a los docentes	58
4.1.1.	<i>Dimensión 1: Contextualización</i>	58
4.1.2.	<i>Análisis Dimensión 1. Contextualización</i>	63
4.1.3.	<i>Dimensión 2: Experiencia en Co-docencia.....</i>	65
4.1.4.	<i>Análisis Dimensión 2. Experiencia en Co-docencia.....</i>	67
4.1.5.	<i>Dimensión 3: Percepción de la Diversidad</i>	68
4.1.6.	<i>Análisis de la Dimensión 3: Percepción de la Diversidad</i>	70
4.1.7.	<i>Dimensión 4: Modelos de trabajo</i>	72
4.1.8.	<i>Análisis de la Dimensión 4: Modelos de Trabajo</i>	74
4.1.9.	<i>Dimensión 5: Fases de Implementación.....</i>	76
4.1.10.	<i>Análisis Dimensión 5: Fases de Implementación</i>	78
4.1.11.	<i>Dimensión 6: Desafíos y soluciones.....</i>	81
4.1.12.	<i>Análisis de la Dimensión 6: Desafíos y Soluciones</i>	82

4.1.13.	<i>Dimensión 7: Reflexiones finales</i>	84
4.1.14.	<i>Análisis de Dimensión 7: Reflexiones Finales</i>	87
4.1.15.	<i>Discurso de los docentes y normativa vigente</i>	91
4.2.	<i>Análisis documentos oficiales de la escuela</i>	94
4.2.1.	<i>Revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI)</i>	94
4.2.2.	<i>Revisión del Reglamento de Convivencia</i>	98
4.2.3.	<i>Revisión de los Programas de Estudio o Planificaciones docentes</i>	101
4.2.4.	<i>Revisión de Otros Documentos (Planes de Evaluación, Reglamentos Internos)</i>	103
4.2.5.	<i>Documentos institucionales y Normativa Vigente</i>	106
4.3.	<i>Triangulación de los datos</i>	109
4.3.1.	<i>Estrategias didácticas e inclusión</i>	110
4.3.2.	<i>Colaboración docente y roles en la dupla</i>	111
4.3.3.	<i>Desafíos de implementación y condiciones estructurales</i>	112
4.3.4.	<i>Evaluación e impacto en el aprendizaje</i>	112
4.3.5.	<i>Factores institucionales y proyección de la co-docencia</i>	113
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS		115
5.1.	<i>Conclusiones</i>	115
5.2.	<i>Sugerencias de mejora derivadas del estudio</i>	117
5.2.1.	<i>Sugerencias a nivel institucional</i>	117
5.2.2.	<i>Sugerencias a nivel pedagógico</i>	118
5.3.	<i>Aporte del estudio y proyecciones</i>	119
CAPÍTULO VI. META-EVALUACIÓN		121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		123
ANEXOS		130
ANEXO 1: “Entrevista Semiestructurada: aplicada a docentes regulares y especialistas sobre la co-docencia en el aula”		130
ANEXO 2: “Carta de consentimiento”		132
ANEXO 3: Revisión de Expertos		134
APÉNDICES		137

APÉNDICE A	138
<i>Extracto 1: Enfoque inclusivo y atención a la diversidad</i>	138
<i>Extracto 2: Programa de Integración Escolar (PIE)</i>	138
<i>Extracto 3: Trabajo en equipo y rol docente</i>	139
<i>Extracto 4: Visión pedagógica y metodológica</i>	139
<i>Relación del extracto del PEI con el proceso evaluativo</i>	139
APÉNDICE B	140
<i>Extracto 1: Acompañamiento pedagógico y seguimiento docente</i>	140
<i>Extracto 2: Trabajo colaborativo entre docentes</i>	140
<i>Extracto 3: Enfoque inclusivo y atención a la diversidad</i>	141
<i>Extracto 4: Convivencia escolar y clima de aula</i>	141
<i>Extracto 5: Gestión de recursos humanos y apoyo docente</i>	141
<i>Relación del extracto del PME con el proceso evaluativo</i>	141
APÉNDICE C	143
<i>Extracto 1: Principios de convivencia e inclusión</i>	143
<i>Extracto 2: Rol del docente en el aula</i>	143
<i>Extracto 3: Atención a la diversidad y apoyos educativos</i>	144
<i>Extracto 4: Trabajo en equipo y corresponsabilidad</i>	144
<i>Extracto 5: Manejo de situaciones de desregulación y convivencia</i>	144
<i>Relación del extracto del Reglamento de Convivencia Escolar con el proceso evaluativo</i>	145
APÉNDICE D	146
<i>Extracto 1: Estructura de clases</i>	146
<i>Extracto 2: Adecuaciones curriculares y atención a NEE</i>	146
<i>Extracto 3: Participación del Programa de Integración Escolar (PIE)</i>	147
<i>Extracto 4: Estrategias pedagógicas inclusivas</i>	147
<i>Extracto 5: Articulación entre docentes</i>	147
<i>Síntesis evaluativa de Planificaciones Docentes y Planificación Estratégica</i>	147

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Equipo de aula	5
Tabla 2	Enfoques de la co-enseñanza	6
Tabla 3	Acciones pedagógicas para la implementación de la co-docencia.....	10
Tabla 4	Aspectos fundamentales para la efectividad de co-enseñanza.....	12
Tabla 5	Ejemplos de estrategias diversificadas	31
Tabla 6	Duplas participantes en el estudio	47
Tabla 7	Documentos analizados en el estudio	48
Tabla 8	Dimensiones, objetivos y categorías de análisis	52
Tabla 9	Dimensión 1: Contextualización.....	59
Tabla 10	Dimensión 2: Experiencia en Co-docencia	65
Tabla 11	Dimensión 3: Percepción de la Diversidad.....	69
Tabla 12	Dimensión 4: Modelos de trabajo.....	72
Tabla 13	Dimensión 5: Fases de Implementación	77
Tabla 14	Dimensión 6: Desafíos y soluciones	81
Tabla 15	Dimensión 7: Reflexiones finales	85
Tabla 16	Discurso docente y normativa vigente	91
Tabla 17	Análisis del PEI en relación con la co-docencia.....	95
Tabla 18	Análisis del Reglamento de Convivencia Escolar.	100
Tabla 19	Comparativa entre Planes de Estudio y/o Planificaciones Docentes	102
Tabla 20	Documentos Institucionales y Normativa Vigente	106

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Enfoques de co-docencia.....	27
-----------------	------------------------------	----

INTRODUCCIÓN

En el contexto de las políticas educativas chilenas orientadas hacia la inclusión y la equidad, la co-docencia se ha instalado como una estrategia clave para diversificar la enseñanza y responder a la heterogeneidad del aula. Diversos autores han demostrado que el trabajo conjunto entre docentes regulares y educadores especialistas permite ampliar las oportunidades de participación y aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales (Friend y Cook, 2017; Murawski, 2010).

El Programa de Integración Escolar (PIE), junto con normativas como el Decreto 83 y la Ley 20.845, promueven el trabajo colaborativo entre docentes regulares y educadores diferenciales para garantizar que todos los estudiantes accedan al currículo y participen activamente del proceso de aprendizaje. Sin embargo, la forma en que esta estrategia se implementa en los establecimientos educativos presenta variaciones significativas que dependen de factores institucionales, organizacionales y culturales.

En este escenario, surge la necesidad de evaluar cómo se concreta la co-docencia en la práctica cotidiana, qué dinámicas colaborativas se generan entre los docentes, cuáles son las fortalezas y obstáculos que enfrentan, y qué condiciones institucionales favorecen o limitan su desarrollo. Este estudio se enfoca en una escuela básica de la comuna de Valparaíso y aborda el fenómeno desde la perspectiva de sus protagonistas, complementando sus percepciones con el análisis de documentos oficiales que orientan la gestión pedagógica y el trabajo colaborativo.

El propósito central de esta investigación es evaluar la implementación de las prácticas de co-docencia como estrategia colaborativa e inclusiva, integrando la visión docente, el marco conceptual y las políticas educativas vigentes. Para ello, se definió un enfoque cualitativo que permitió analizar la co-docencia desde su complejidad contextual, considerando la interacción de factores pedagógicos, organizacionales e institucionales.

El estudio se estructura en cinco capítulos. El primero presenta el planteamiento del problema, sus fundamentos y los objetivos que guían la evaluación. El segundo desarrolla el marco referencial, desde los enfoques y modelos de co-docencia hasta la normativa educativa chilena y los marcos inclusivos contemporáneos como el DUA. El tercer capítulo describe la metodología utilizada, mientras que el cuarto expone los resultados obtenidos a partir del análisis de entrevistas y documentos institucionales, junto con la triangulación de la información. Finalmente, el capítulo quinto presenta las conclusiones, la metaevaluación del proceso evaluativo basado en los criterios de utilidad, viabilidad, precisión y ética propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (2007).

A través de este estudio se busca aportar al desarrollo de prácticas colaborativas más coherentes, planificadas y sostenidas, entendiendo que la co-docencia no solo constituye un recurso pedagógico, sino una oportunidad para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

CAPÍTULO I. FOCALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Las prácticas de co-docencia, como modalidad pedagógica, han surgido como una respuesta innovadora a los desafíos de la educación inclusiva en contextos escolares diversos. La co-docencia tiene un enfoque, basado en la colaboración entre docentes regulares y especializados, busca promover prácticas educativas que atiendan las necesidades individuales de todos los estudiantes, incluidos aquellos con diversidad funcional o necesidades educativas especiales (Rodríguez, 2014).

Sin embargo, en una escuela de la comuna de Valparaíso donde se desarrollará este estudio, se desconoce la relación que existe entre la implementación normativa de la co-docencia y su efectividad práctica, a pesar de que la escuela cumple con los requisitos establecidos por el Proyecto de Integración Escolar (PIE) y el Ministerio de Educación (MINEDUC), no se ha realizado un diagnóstico sistemático que permita evaluar cómo se están llevando a cabo estas prácticas.

Esta ausencia de evaluación genera incertidumbre respecto al cumplimiento de los objetivos establecidos y su contribución a la inclusión y equidad educativa (Villa y Thousand, 2005; Friend, 2008). Esto debido al desconocimiento de la implementación de la metodología de co-docencia dentro del aula y, por lo tanto, la posibilidad de no acceder a los beneficios y resultados positivos que la implementación de la co-enseñanza tiene para los estudiantes en aula y para escuelas.

Para abordar esta problemática, es necesario situar las prácticas de co-docencia en el contexto histórico y teórico que las sustenta, tanto a nivel nacional como internacional. En Chile, el desarrollo histórico de la integración escolar ha sido marcado por reformas y políticas educativas orientadas a promover la inclusión de estudiantes con diversidad funcional en el sistema regular.

González (2018) define la co-docencia como la colaboración entre dos o más docentes en un mismo espacio educativo, facilitando adaptaciones curriculares y metodológicas que mejoran la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. En esta misma línea, González (2018) describen la co-docencia como una práctica en la que dos docentes comparten la responsabilidad de planificar, enseñar y evaluar en la misma aula, promoviendo la calidad educativa y la equidad.

Además, frente a los beneficios de la co-docencia Jordán y García (2017) argumentan que es una estrategia colaborativa esencial para atender la diversidad en el aula, proporcionando un ambiente de aprendizaje más equitativo y personalizado. Asimismo, Murawski y Dieker (2008) destacan que esta metodología diversifica los enfoques pedagógicos, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Villa, Thousand y Nevin (2013) enfatizan que la co-enseñanza fomenta el desarrollo profesional docente, facilitando el aprendizaje mutuo y la adquisición de nuevas habilidades.

En base a lo anterior, la co-docencia no solo representa una oportunidad para el desarrollo profesional docente, sino también para la reflexión conjunta sobre la enseñanza, permitiendo un enfoque más inclusivo y equitativo en el aula (López y García, 2020; Pérez y Contreras, 2019).

El foco de este estudio se centra en la implementación de las prácticas de co-docencia que desarrollan los docentes regulares y especialistas en una escuela básica de la comuna de Valparaíso. Se considera relevante evaluar este fenómeno debido a su vínculo con las políticas de inclusión escolar, las orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) y la necesidad de contar con información sistemática que permita comprender cómo esta estrategia colaborativa se lleva a cabo en el aula, qué fortalezas y obstáculos presenta y cuáles son los desafíos que orientan su mejora continua. Este foco permite delimitar el objeto evaluado y fundamentar la pertinencia de la pregunta evaluativa y los objetivos del estudio.

Las prácticas de co-docencia son estrategias y métodos implementados por los equipos de aula (Friend y Cook, 2017). Estas prácticas tienen como propósito principal favorecer el trabajo colaborativo y mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes presentes en un aula, es por esto que es importante conocer qué son los equipos de aula y cómo se organiza su trabajo.

El equipo de aula se define como un grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el entorno educativo con el objetivo común de mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, en un marco de valorización de la diversidad y respeto por las diferencias individuales (ver Tabla 1). Según las características de cada establecimiento, el equipo puede incluir también a asistentes de aula, alumnos tutores, y familiares significativos (madres, padres o adultos responsables), con el apoyo del coordinador del PIE, quién puede formar parte del equipo de aula.

Tabla 1

Equipo de aula

Cargo	Función
Profesores de aula regular	Responsables de la enseñanza general.
Profesores especialistas	Apoyan áreas específicas, enfocándose en las necesidades educativas especiales (NEE) de los estudiantes.
Profesionales asistentes de la educación	Incluyen asistentes de aula, intérpretes de lengua de señas chilena y otros facilitadores que promueven la inclusión y participación de estudiantes con NEE.

La implementación de la co-docencia puede adoptar diversos enfoques según las necesidades del aula y los objetivos establecidos. La literatura especializada ha descrito múltiples formas de organización del trabajo docente colaborativo, señalando que la distribución de roles y responsabilidades influye

directamente en la calidad del apoyo pedagógico y en la atención a la diversidad (Friend y Cook, 2017; Murawski y Dieker, 2008).

Rodríguez (2014) plantea una integración de las tipologías de co-docencia Hughes y Murawski (2001), Friend et al. (2010) y Villa, Thousand y Nevin (2013) y propone ocho enfoques que son los más utilizados en el contexto escolar. Señala que “los docentes primero determinen las metas, contenidos, tareas y necesidades de la clase y luego seleccionen el enfoque de co-enseñanza más apropiado para la situación” (p.224). En la Tabla 2 se describen los aspectos relevantes de la implementación de cada uno de enfoques de co-enseñanza.

Tabla 2

Enfoques de la co-enseñanza

Enfoque	Características de la implementación
1 Co-enseñanza de observación	Un profesor dirige la clase por completo mientras el otro recolecta información académica, conductual y social del grupo clase o de algunos estudiantes. En particular, se plantea que esta observación debe tener un foco vinculado a una problemática de interés para los co-educadores y debe enmarcarse en un ciclo de mejoramiento continuo. Una vez realizadas las observaciones, el equipo debe reunirse para analizar la problemática y discutir alternativas de solución.
2 Co-enseñanza de apoyo	Ocorre cuando un profesor toma el rol de conducir la clase mientras el otro educador se rota entre los estudiantes proveyéndoles apoyo individual, supervisando, recogiendo información y manejando la conducta. Villa, Thousand y Nevin (2013) indican que este

Enfoque	Características de la implementación
2 Co-enseñanza de apoyo	enfoque es favorable para profesores nuevos en la co-enseñanza. Sin embargo, se advierte que, si un profesor constantemente ocupa el rol de dirigir la clase, el otro docente corre el riesgo de parecer como una visita o un ayudante en el aula (Hughes y Murawski, 2001). Consiste en que los educadores dividen la clase en dos grupos, tomando cada uno la responsabilidad total de la enseñanza de un grupo. Si bien los docentes planifican en conjunto la lección trabajando los mismos contenidos, realizan las adaptaciones necesarias según las características de su grupo, buscando incrementar la participación de los estudiantes
3 Co-enseñanza en grupos simultáneos	En este caso, los profesores trabajan con grupos diferentes de estudiantes en secciones diferentes de la clase. Los docentes se rotan entre los grupos y también puede existir un grupo que a veces trabaje sin un profesor. Se recomienda este enfoque para co-educadores principiantes.
4 Co-enseñanza de rotación entre grupos	Consiste en que un profesor del equipo realiza acciones para mejorar o complementar la enseñanza provista por el otro profesor, como parafraseo, entrega de ejemplos, construcción de un organizador
5 Co-enseñanza complementaria	

Enfoque	Características de la implementación
5 Co-enseñanza complementaria	gráfico, modelamiento para tomar apuntes en una transparencia, enseñar los mismos contenidos con un estilo diferente, enseñar previamente a un grupo de estudiantes las habilidades sociales requeridas para el aprendizaje cooperativo en grupos y monitorear a los estudiantes en la práctica de estos roles durante el desarrollo de la clase. Consiste en que los profesores dividen el material y la clase en estaciones y grupos de estudiantes. En un determinado momento los estudiantes se rotan de estación, entonces los docentes instruyen al grupo siguiente con las adaptaciones que requiera. Friend et al. (2010) plantean la división del curso en tres grupos, dos de los cuales reciben instrucción mientras el tercero trabaja en forma independiente.
6 Co-enseñanza en estaciones	
7 Co-enseñanza alternativa	Se trata de que mientras un profesor trabaja con la clase completa, el otro docente se ocupa de un grupo pequeño desarrollando actividades remediales, de preparación, enriquecimiento y evaluación, entre otras.

Enfoque	Características de la implementación
7 Co-enseñanza en equipo	En este enfoque todos los miembros del equipo desarrollan formas de enseñar que permiten que los estudiantes se beneficien de las fortalezas y experticias de cada profesor. Lo fundamental es que los co-educadores desarrollan simultáneamente la clase, alternándose los roles de conducir y apoyar la clase. En Chile se ha encontrado que los docentes suelen repartirse la estructura de la clase, es decir, el inicio, desarrollo y cierre (Rodríguez, 2012), sin embargo, es más enriquecedor que en cada momento de la clase los co-educadores pueden alternarse roles diversos, como dirigir, apoyar, observar, complementar y entregar enseñanza alternativa, entre otros

Otro elemento relevante corresponde a la aplicación efectiva de la co-docencia, esta requiere un proceso estructurado que asegure la coherencia pedagógica y la colaboración entre los docentes. Diversos autores coinciden en que este trabajo debe desarrollarse mediante fases claramente definidas (Friend,y Cook 1995; Murawski, 2010), dado que de esta manera se asegura la mejora continua clase a clase.

Entre estas fases ellas se encuentran: Planificación, Instrucción, Evaluación y Retroalimentación. La implementación efectiva de estas cuatro fases es crucial para garantizar que la co-docencia cumpla con su objetivo principal: promover una educación inclusiva que atienda las necesidades individuales de todos los estudiantes. A través de una planificación cuidadosa, implementación colaborativa, evaluación continua y retroalimentación

constructiva, los equipos de aula pueden maximizar el impacto positivo de sus prácticas educativas.

En Chile, la co-docencia se enmarca en políticas educativas nacionales, como el "Marco para la Buena Enseñanza" (MINEDUC, 2020a), y está respaldada por los Decretos N°170 (2009) y N°83 (2015). Estas normativas buscan garantizar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el sistema regular mediante estrategias pedagógicas colaborativas.

Investigaciones realizadas en el contexto nacional, como las de Gómez y Aravena (2019), han mostrado resultados positivos en la implementación de la co-docencia, destacando su potencial para abordar la diversidad en el aula. Sin embargo, también señalan desafíos relacionados con la coordinación entre docentes, la formación profesional y el apoyo institucional (Scruggs, Mastropieri y McDuffie, 2007; Pugach y Winn, 2011).

Las acciones pedagógicas clave para la implementación efectiva de la co-docencia han sido ampliamente documentadas en la literatura especializada, destacando su relevancia para favorecer el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en el marco de la educación inclusiva (MINEDUC, 2015b; MINEDUC, 2020b; Booth y Ainscow, 2015). En la Tabla 3 se definen las prácticas esenciales de la co-docencia:

Tabla 3

Acciones pedagógicas para la implementación de la co-docencia

Tipo de práctica	Definición	Autores de referencia
1 Diseño de la respuesta educativa y acceso al currículo	Incluye la diversificación de la enseñanza y la adaptación del currículo para estudiantes con necesidades educativas especiales, siguiendo los principios del Diseño	Rose y Meyer (2002). MINEDUC (2015b).

Tipo de práctica	Definición	Autores de referencia
	Universal para el Aprendizaje (DUA) y las orientaciones del Decreto 83 (2015a).	
2 Plan de Apoyo Individual (PAI)	Consiste en la creación, implementación y seguimiento del PAI basado en evaluaciones diagnósticas, estableciendo metas pertinentes y estrategias diferenciadas según el perfil del estudiante.	MINEDUC (2013). Arnaiz (2012).
3 Evaluación y registro de aprendizajes	Se centra en monitorear avances en áreas clave, como Lenguaje y Matemáticas, registrando evidencias que permitan ajustar las estrategias pedagógicas.	López y García (2020). MINEDUC (2020b).
4 Planificación colaborativa	Implica reuniones periódicas entre docentes para revisar estrategias, analizar progresos y tomar decisiones pedagógicas conjuntas, en coherencia con los principios del trabajo colaborativo.	Friend y Cook (2017) Villa, Thousand y Nevin (2013).
5 Uso de materiales adaptados	Se refiere al empleo de recursos inclusivos y pertinentes que favorezcan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, tal como sugieren las orientaciones del PIE y el DUA.	Rose, Meyer y Gordon (2014). MINEDUC (2015b).

Tipo de práctica	Definición	Autores de referencia
6 Trabajo con la familia	Considera la integración de las familias como agentes colaborativos del proceso educativo, reforzando los apoyos y la comunicación efectiva.	Epstein (2011). Arnaiz (2019).
7 Flexibilidad en la evaluación	Incluye ajustes en tiempos, formatos y procedimientos evaluativos según las necesidades de los estudiantes, resguardando la equidad y el principio de no discriminación.	MINEDUC (2015b). López (2019).

La literatura destaca que la efectividad de la co-docencia depende de factores organizativos, relacionales y de una reflexión continua sobre la práctica (Murawski y Bernhardt, 2021; Friend y Cook, 2017) (ver Tabla 4).

Tabla 4

Aspectos fundamentales para la efectividad de co-enseñanza

Aspecto	Definición	Autores de referencia
1 Coordinación y metas comunes:	Es fundamental establecer objetivos compartidos, coherentes y centrados en el aprendizaje de estudiantes con NEE.	Murawski, (2010). Rangel y Contreras (2018).
2 Paridad y valoración	La co-docencia requiere relaciones horizontales donde ambos docentes sean reconocidos como profesionales igualmente responsables del proceso educativo.	Friend y Cook (2017). Pugach y Winn (2011).

Aspecto	Definición	Autores de referencia
3 Distribución equitativa de responsabilidades:	Las tareas deben repartirse antes, durante y después de la clase para garantizar una colaboración auténtica y evitar prácticas asistencialistas	Villa, Thousand y Nevin (2013). Murawski y Dieker (2008).
4 Planificación conjunta	Supone definir conjuntamente cómo se impartirá la clase, los roles que asumirá cada docente y los apoyos específicos que se brindarán	González (2018).

La implementación adecuada de estos modelos y estrategias requiere una reflexión constante por parte de los equipos de aula para garantizar que la co-docencia sea una herramienta efectiva para promover la inclusión y equidad educativa (Murawsky, 2010; Friend y Cook, 2017).

Este estudio busca llenar el vacío existente en la evaluación de las prácticas de co-docencia que se implementan en la escuela estudiada, identificando fortalezas y debilidades en su implementación. El propósito de esta evaluación es caracterizar la práctica de la co-docencia realizada durante el año 2024 en una escuela básica de la comuna de Valparaíso, desde la perspectiva de los actores directamente involucrados.

Además, se busca identificar prácticas efectivas, significados atribuidos por docentes y educadores diferenciales, y los factores contextuales e institucionales que influyen en su implementación. Asimismo, pretende ofrecer recomendaciones basadas en evidencia para mejorar la planificación, enseñanza y evaluación colaborativa, alineando estas prácticas con los objetivos del PIE y las directrices del MINEDUC fomentando un entorno educativo más inclusivo y equitativo (Graziano y Navarrete, 2012).

Dado que el Proyecto de Integración Escolar (PIE) ha estado en funcionamiento desde 2012 en la escuela parte de este estudio y se implementado conforme a la normativa vigente, adaptándose a los cambios propuestos, esta evaluación busca realizar un diagnóstico sobre:

- El estado actual de implementación de la co-docencia desde la percepción de docentes regulares y especialistas.
- Los factores contextuales e institucionales que posibilitan su desarrollo.
- Proyecciones de cambio y mejoras en los cursos que cuentan con equipos de aula para atender estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Esta evaluación tiene un carácter diagnóstico formativo, ya que sus resultados orientan mejoras continuas en la implementación de la estrategia de co-docencia y contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes.

Las principales audiencias para esta evaluación fueron:

- Equipo Directivo
- Equipo de Gestión
- Coordinador(a) PIE
- Jefa Unidad Técnica (para mejorar la planificación y supervisión de las prácticas de co-docencia).

Las audiencias secundarias fueron:

- Docentes y Equipos de Aula: para recibir retroalimentación sobre sus prácticas y obtener orientación para mejoras.
- Autoridades Educativas: para informar la formulación de políticas educativas más inclusivas.

Finalmente, la evaluación se realiza en una escuela de Valparaíso durante el año académico 2024 y abarca las prácticas de co-docencia desarrolladas durante el segundo semestre, permitiendo un análisis exhaustivo de su

implementación y resultados en los cursos de kínder a Octavo básico en asignaturas de Lenguaje y Matemática dentro del contexto temporal y espacial definido.

A pesar de los avances normativos y de la presencia de un PIE consolidado en la escuela, persiste una brecha significativa entre lo que las políticas educativas proponen respecto a la co-docencia y lo que ocurre en la práctica cotidiana del aula. La escuela no cuenta con lineamientos institucionales claros, ni con un diagnóstico sistemático que permita comprender cómo se implementa esta estrategia colaborativa ni cuáles son sus efectos en la inclusión y los aprendizajes. Esta falta de claridad genera una tensión entre la implementación normativa de la co-docencia y su operatividad real, lo que dificulta la toma de decisiones pedagógicas e impide evaluar si las prácticas actuales responden a los propósitos de equidad, participación y mejora continua que establece el MINEDUC. Esta tensión justifica la necesidad del presente estudio, orientado a evaluar la implementación de la co-docencia desde la percepción de los actores y a partir de los marcos conceptuales y normativos que la sustentan.

1.1. Pregunta Evaluativa

¿De qué manera se implementan las prácticas de co-docencia como estrategia colaborativa e inclusiva en una escuela básica de la comuna de Valparaíso, teniendo en cuenta las percepciones de docentes, referentes, normativas y documentos oficiales del establecimiento que permitan evidenciar fortalezas, obstáculos y desafíos para la mejora continua?

1.2. Objetivo General

Evaluar la implementación de las prácticas de co-docencia como estrategia colaborativa e inclusiva en una escuela básica de la comuna de Valparaíso, teniendo en cuenta las percepciones de docentes, referentes, normativas y documentos oficiales del establecimiento que permitan evidenciar fortalezas, obstáculos y desafíos para la mejora continua.

1.3. Objetivos Específicos

1. Caracterizar las dinámicas de trabajo colaborativo entre el profesor regular y el docente especialista en el contexto de la co-docencia de aula, desde la percepción de los docentes.
2. Establecer las principales fortalezas y obstáculos que evidencian los docentes en la implementación de las prácticas de co-docencia, teniendo en cuenta los referentes conceptuales, normativos y documentos oficiales del establecimiento.
3. Establecer los desafíos y sugerencias de mejora que, tanto la escuela como los docentes, debieran asumir para la consolidación de las prácticas de co-docencia como una estrategia que contribuye a la educación inclusiva.

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL, CONCEPTUAL Y MARCO POLÍTICO NORMATIVO

En este apartado se definen los conceptos centrales que orientan el análisis de las prácticas de co-docencia en contextos inclusivos. Los conceptos desarrollados a continuación permiten caracterizar las prácticas pedagógicas de las duplas de aula y sus implicancias para una educación inclusiva.

Cabe precisar que para este estudio se asume una perspectiva de derechos, inclusiva y neuroafirmativa, que reconoce la diversidad –incluida la neurodiversidad– como una característica inherente a los grupos humanos, y no como un déficit a corregir.

La co-docencia y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA 3.0) se comprenden, en este marco, como estrategias clave para reducir barreras y ampliar las oportunidades de participación y aprendizaje de todo el estudiantado.

Asimismo, se revisan los antecedentes político normativos nacionales e internacionales que respaldan estas prácticas, incluyendo los Decretos N°170 (2009) y N°83 (2015) del MINEDUC; y que subrayan la importancia de la diversificación curricular y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la atención de la diversidad.

Estos marcos normativos no solo establecen criterios para la planificación e implementación de la co-docencia, asimismo destacan su relevancia en el marco del Programa de Integración Escolar (PIE) como política educativa clave para fomentar la inclusión y el respeto por la diversidad (Florian y Black-Hawkins, 2011).

2.1. Marco Referencial conceptual

2.1.1. Inclusión Educativa y enfoque de derechos

La inclusión educativa se entiende como un proceso continuo orientado a identificar y eliminar las barreras que dificultan la participación, el aprendizaje y el sentido de pertenencia de todos los estudiantes, garantizando el derecho a una

educación de calidad sin discriminación (UNESCO, 2020). A diferencia de los enfoques integradores, que se limitan a incorporar físicamente a estudiantes históricamente excluidos, la inclusión implica transformar las culturas, políticas y prácticas de la escuela para que respondan a la diversidad del estudiantado (Booth y Ainscow, 2015; Ainscow, 2005).

Desde este enfoque de derechos, la co-docencia se concibe como una estrategia que facilita la construcción de ambientes pedagógicos flexibles y colaborativos, en los que docentes regulares y especialistas comparten responsabilidades para favorecer la participación activa de todo el alumnado, en especial de quienes enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (Florian y Black-Hawkins, 2011). En este caso, la inclusión no se limita a la mera integración física, sino que implica un compromiso ético y pedagógico con el aprendizaje efectivo de todos y todas.

2.1.2. Neurodiversidad y enfoque neuroafirmativo

En los últimos años ha cobrado fuerza el concepto de neurodiversidad, que reconoce la variabilidad neurológica humana –por ejemplo, autismo, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, dislexia, entre otras– como una forma legítima de diversidad y no como un déficit que deba “normalizarse”. Desde un enfoque neuroafirmativo, las diferencias neurocognitivas se comprenden como parte de la identidad de las personas, y el foco se desplaza hacia la creación de contextos que respeten estas particularidades, evitando prácticas patologizantes o estigmatizantes.

En el contexto educativo este enfoque implica la valoración de las distintas formas de procesar la información, relacionarse y aprender; además, la posibilidad de ofrecer apoyos que respeten la autonomía y la dignidad del estudiantado; así como también, el diseño de experiencias de aprendizaje flexibles.

Para una práctica neuroafirmativa la co-docencia y el DUA ofrecen un marco privilegiado, ya que permiten diversificar estrategias, ajustar el entorno y distribuir apoyos sin individualizar el problema en el estudiante, sino en las barreras del contexto.

2.1.3. Las necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje

Tradicionalmente, las necesidades educativas especiales (NEE) se refieren a las dificultades que algunos estudiantes pueden presentar para acceder, participar y progresar en el currículo escolar, y que requieren de apoyos adicionales para lograrlo (Ministerio de Educación de Chile, 2009). Estas pueden ser transitorias (NEET) o permanentes (NEEP). Los enfoques inclusivos recientes proponen complementar esta noción con la categoría de barreras para el aprendizaje y la participación, que pone el énfasis en los factores contextuales –curriculares, organizativos, culturales y actitudinales– que limitan las oportunidades del estudiantado (Booth y Ainscow, 2015). Desde esta perspectiva, el foco ya no está solo en “lo que le falta al estudiante”, sino en cómo la escuela puede transformarse para responder a su diversidad.

En el marco de la co-docencia, la atención a las NEE se ve fortalecida por la planificación conjunta, el uso compartido de estrategias pedagógicas y la retroalimentación continua, lo que permite identificar y reducir estas barreras, para así responder de manera más eficaz a las diversas trayectorias de aprendizaje de cada estudiante (Booth y Ainscow, 2015; González, 2018).

2.1.4. Estrategias diversificadas de enseñanza, co-docencia y DUA

Las estrategias diversificadas de enseñanza buscan adecuar contenidos, metodologías y evaluaciones para atender la heterogeneidad del aula. Tomlinson (2001) plantea que la enseñanza diferenciada implica ajustar la instrucción según los intereses, niveles de preparación y estilos de aprendizaje del estudiantado.

En contextos de co-docencia, estas estrategias se potencian gracias a la presencia de más de un docente en el aula, lo que permite organizar distintos

tipos de agrupamientos, ofrecer apoyos simultáneos, alternar roles y disponer de varias formas de explicación y acompañamiento.

El DUA 3.0 complementa esta mirada al proponer que la diversificación se plantee desde el diseño inicial del currículo y no solo como una adaptación posterior. Al promover múltiples formas de representación, acción/expresión e implicación, este modelo educativo se alinea con el enfoque neuroafirmativo al reconocer la variabilidad neurológica y ofrecer variadas oportunidades para aprender (Rose y Meyer, 2002; CAST, 2013, 2024).

De esta manera, la co-docencia y DUA se establecen como marcos conceptuales centrales en este estudio, ya que orientan la caracterización de las prácticas evaluadas y permiten concluir en qué medida avanzan hacia una educación inclusiva y neuroafirmativa.

2.1.5. Evaluación Formativa y Colaborativa

En una perspectiva inclusiva, la evaluación formativa se concibe como un proceso continuo que entrega información relevante sobre el progreso del estudiante, permitiendo ajustar las prácticas pedagógicas en función de sus necesidades (Black y Wiliam, 1998). Se centra en el potencial de aprendizaje más que en el déficit, además, utiliza evidencias variadas (producciones, observaciones, autoevaluación), asimismo, considera la participación del estudiantado y valora los avances individuales.

En tanto, la evaluación colaborativa implica la participación conjunta de los docentes en la observación, análisis y toma de decisiones sobre el aprendizaje.

En contextos de co-docencia, esta dimensión adquiere un carácter central, ya que ambos profesionales pueden observar, analizar y decidir conjuntamente las estrategias de apoyo, fortaleciendo el acompañamiento pedagógico y la coherencia de las decisiones (Hargreaves y Fullan, 2012; Friend y Cook, 2017).

2.1.6. Trabajo colaborativo docente

El trabajo colaborativo se define como una estrategia organizacional y pedagógica en la cual dos o más profesionales comparten responsabilidades para mejorar el aprendizaje de los estudiantes desde un enfoque inclusivo (Rodríguez y Ossa, 2014). Implica interdependencia positiva, responsabilidad compartida y reflexión conjunta sobre la práctica docente, lo que favorece la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencia (Johnson y Johnson, 1999).

La co-docencia constituye una forma avanzada de trabajo colaborativo, donde dos o más docentes planifican, instruyen y evalúan a un grupo de estudiantes en un mismo espacio educativo (Friend y Cook, 2017). Este enfoque se ajusta al contexto educativo chileno, donde las políticas inclusivas y el PIE enfatizan la colaboración entre docentes regulares y especialistas para atender la diversidad del aula (MINEDUC, 2013; Villa y Thousand, 2016).

2.1.7. Beneficios y desafíos de la co-docencia

La literatura evidencia múltiples beneficios asociados a la co-docencia. Scruggs, Mastropieri y McDuffie (2007) sostienen que esta práctica mejora el rendimiento académico, promueve la inclusión y favorece la diversificación de estrategias pedagógicas. MINEDUC (2019) destaca que la co-enseñanza incrementa las posibilidades de resolver desafíos pedagógicos, optimiza el tiempo y los recursos y eleva las expectativas de la comunidad educativa.

Basualto, Durán, Miranda y Urbina (2017) añaden beneficios como la retroalimentación profesional continua, el apoyo entre docentes, la reflexión pedagógica y la intensificación de los contenidos curriculares. Asimismo, el modelo contribuye a reducir barreras para el aprendizaje y a generar ambientes más inclusivos (Florian y Black-Hawkins, 2011).

Entre los desafíos se encuentran la coordinación de tiempos, la necesidad de formación en estrategias colaborativas, la claridad en la distribución de roles y la construcción de relaciones de confianza (Hargreaves y Fullan, 2012). La

efectividad de la co-docencia depende, en gran medida, del compromiso mutuo, la planificación sistemática y la valoración de los aportes de cada docente.

2.1.8. Prácticas de aula: Duplas de aula

Las duplas de aula constituyen una modalidad específica de co-docencia en la que dos docentes —generalmente un profesor de aula regular y un educador diferencial— comparten de manera sistemática la planificación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza. Esta organización pedagógica busca responder a la diversidad presente en el aula mediante la distribución equilibrada de responsabilidades, la diversificación de estrategias y la provisión de apoyos simultáneos, fortaleciendo así la inclusión educativa (Scruggs, Mastropieri y McDuffie, 2007).

En el contexto chileno, este equipo se articula directamente con las orientaciones del Programa de Integración Escolar (PIE) y con los principios establecidos en el Decreto N°83/2015, que promueve la diversificación de la enseñanza y el diseño de experiencias que permitan el acceso y participación de todos los estudiantes. Esta modalidad exige que los docentes trabajen desde una perspectiva colaborativa, compartiendo saberes, criterios y decisiones pedagógicas para favorecer la presencia, participación y progreso del estudiantado con y sin NEE.

2.1.9. Relevancia de las duplas de aula para la educación inclusiva

Según Echeita (2017) las duplas permiten atender simultáneamente distintos ritmos y estilos de aprendizaje, prevenir prácticas segregadoras o asistencialistas, descentrar la responsabilidad exclusiva sobre el docente diferencial, mejorar la calidad del acompañamiento pedagógico y fortalecer la equidad mediante apoyos contextualizados.

Asimismo, la evidencia muestra que esta metodología facilita la construcción de relaciones horizontales entre profesionales, incrementa la reflexión pedagógica y potencia el desarrollo profesional continuo (Friend y Cook, 2017; Murawski y Lochner, 2011).

En síntesis, las duplas de aula constituyen una práctica clave dentro de la co-docencia y del enfoque de educación inclusiva en Chile. Su efectividad depende de una planificación sistemática, una distribución equitativa de roles y un compromiso institucional que garantice tiempos, orientaciones y condiciones para el trabajo colaborativo.

En este estudio se comprenderá que las duplas de aula son un modelo de trabajo colaborativo en el cual un docente de aula regular y un docente de educación especial o diferencial comparten la planificación, enseñanza y evaluación en un mismo espacio educativo. Este modelo se sustenta en los principios de la educación inclusiva, la co-docencia y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), cuyo propósito es reducir las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2015; CAST, 2018).

Este modelo, promovido por el Programa de Integración Escolar (PIE), busca garantizar la participación de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad humana desde un enfoque neuroafirmativo.

Las duplas de aula son esenciales para la implementación del PIE debido a que estas garantizan apoyos dentro del aula, evitando la segregación (MINEDUC, 2021). Del mismo modo, favorecen una participación efectiva de estudiantes con NEE mediante una enseñanza diversificada y flexible, además, permiten una evaluación formativa centrada en el progreso individual, coherente con el Decreto 83. En esta línea, fortalecen la construcción de una escuela inclusiva que valora la diversidad neurológica y, asimismo, facilitan el seguimiento pedagógico y la toma de decisiones basadas en evidencias.

La literatura señala que la implementación del trabajo de las duplas evidencia mejoras en el aprendizaje, clima de aula, convivencia y colaboración docente cuando el PIE incorpora modelos consistentes de co-docencia (Murawski y Bernhardt, 2015).

2.1.10. Rol del docente regular y del docente diferencial

2.1.10.1. Rol del docente regular

El docente regular es responsable del currículum nacional, la conducción general de la clase y la gestión del grupo curso. Entre sus funciones se incluyen: diseñar y conducir las actividades de aprendizaje principales, mantener la coherencia entre las prácticas inclusivas y los objetivos curriculares; y coordinar con el docente diferencial la planificación de las clases (Friend y Cook, 2017).

2.1.10.2. Rol del docente diferencial

El docente diferencial aporta al desarrollo de la clase desde su formación especializada en apoyos educativo y estrategias de accesibilidad. Su formación como especialista le permite identificar barreras y proponer ajustes razonables (Decreto 83/2015), implementar apoyos pedagógicos y adaptar en el aula común, observar y monitorear el aprendizaje y la participación, aplicar estrategias que promueven seguridad emocional y reconocimiento de las diferencias, desde un enfoque neuroafirmativo (Armstrong, 2019).

2.1.10.3. Rol compartido (co-docencia)

Este rol compartido o co-docencia permite a ambos profesionales poner al servicio del grupo curso su formación profesional y expertis en su área. Para lograr una real articulación desde un trabajo conjunto para la planificación colaborativa continua, la implementación compartida de actividades, usando modelos de co-enseñanza, la evaluación formativa y toma de decisiones pedagógicas en conjunto.

La importancia de los roles que desempeña cada profesional que compone la dupla de aula evidencia que la co-docencia tiene mejores resultados cuando ambos docentes se reconocen como pares y comparten responsabilidades de manera equilibrada (Scruggs, Mastropieri y McDuffie, 2007).

2.1.11. Fases de la implementación de la Co-docencia

La co-docencia implica un enfoque colaborativo y estructurado que se desarrolla a través de varias fases. Según Friend y Cook (2017), cada fase es crucial para garantizar la efectividad de la práctica y la atención a la diversidad en el aula. A continuación, se describen las fases esenciales de la co-docencia:

2.1.11.1. Planificación

Es la fase inicial y fundamental en el proceso de co-docencia. En esta etapa, los docentes deben trabajar juntos para diseñar estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades de todos los estudiantes (Murawski, 2010).

Los componentes clave incluyen:

- **Objetivos Comunes:** Establecer metas claras y compartidas para el aprendizaje, asegurando que todos los docentes estén alineados en cuanto a lo que se desea lograr.
- **Adaptaciones Curriculares:** Diseñar adaptaciones específicas del currículo que permitan a los estudiantes con NEE acceder al contenido de manera efectiva.
- **Selección de Recursos:** Elegir materiales y recursos didácticos que sean inclusivos y que faciliten el aprendizaje colaborativo.

2.1.11.2. Implementación

Es la fase donde se aplican las estrategias planificadas en el aula. Durante esta etapa, los docentes deben coordinar sus esfuerzos para ofrecer una enseñanza efectiva (Friend y Cook, 2017).

Los aspectos que considerar son:

- **Modelos de Co-docencia:** Aplicar diferentes modelos (como el modelo de soporte, equipo o estación) según las necesidades del grupo y los objetivos establecidos.
- **Interacción Docente:** Fomentar una interacción fluida entre los docentes, donde ambos participen activamente en la enseñanza y en la atención a los estudiantes.

- Atención Personalizada: Proporcionar apoyo individualizado a aquellos estudiantes que lo requieran, asegurando que cada uno reciba la atención necesaria.

2.1.11.3. Evaluación

Es una fase crítica que permite medir el impacto de las prácticas de co-docencia en el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes reflexionan sobre la efectividad de las estrategias utilizadas y ajustan su práctica en función de los hallazgos (Scruggs, Mastropieri y McDuffie, 2007). Esta etapa incluye:

- Evaluación Formativa: Realizar evaluaciones continuas durante el proceso de enseñanza para identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias según sea necesario.
- Registro del Progreso: Documentar el avance de cada estudiante, especialmente aquellos con NEE, para garantizar que están alcanzando los objetivos establecidos.
- Reflexión Conjunta: Analizar y reflexionar sobre su práctica conjunta, identificando qué estrategias funcionaron y cuáles necesitan ajustes.

2.1.11.4. Retroalimentación.

La formación continua y la autoevaluación son esenciales para mejorar la práctica de la co-docencia (Johnson y Johnson, 1999). Esta fase es esencial para mejorar continuamente las prácticas de co-docencia y se deben considerar:

- Feedback entre Docentes: Proporcionar retroalimentación constructiva entre los docentes sobre su colaboración y prácticas pedagógicas.
- Retroalimentación a Estudiantes: Ofrecer comentarios claros a los estudiantes sobre su desempeño, ayudándolos a entender sus fortalezas y áreas a mejorar.

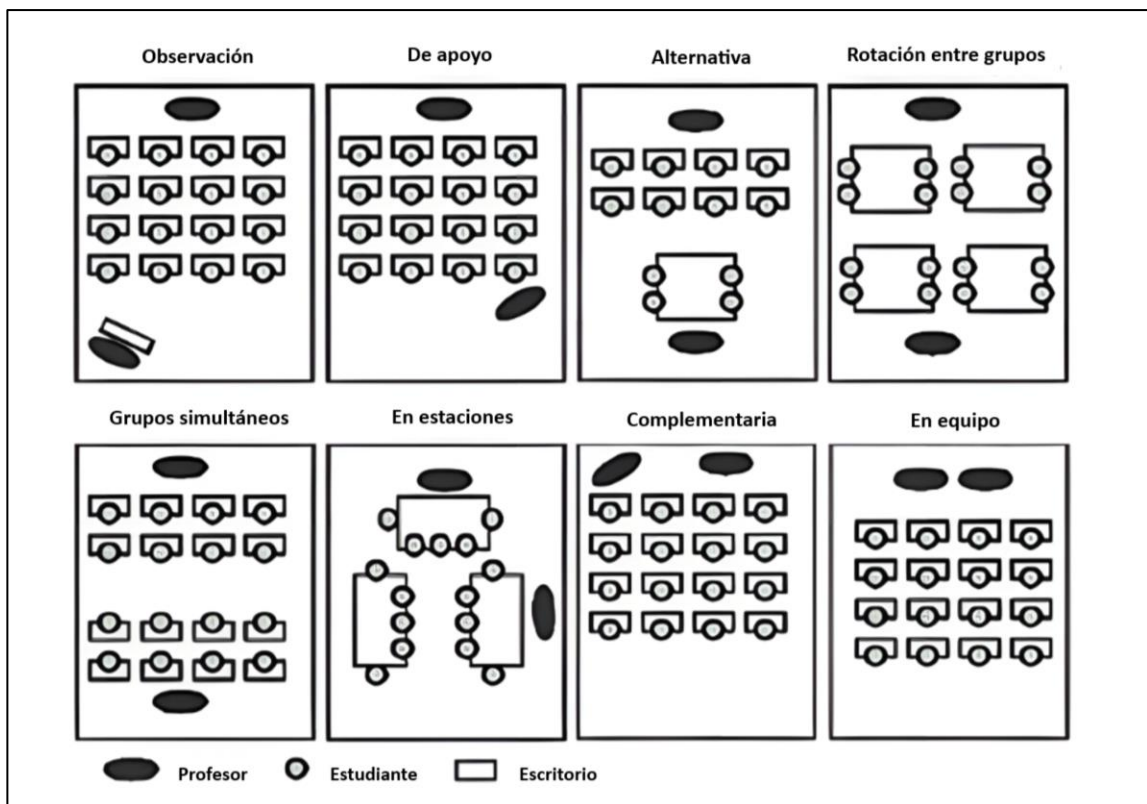
- Revisión del Proceso: Evaluar el proceso general de co-docencia para identificar lecciones aprendidas y áreas donde se pueden realizar mejoras.

2.1.12. **Prácticas pedagógicas asociadas a los roles de la dupla**

Existen diversos enfoques de co-docencia utilizados por duplas de aula (Rodríguez, 2014) diagramados en la Figura 1:

Figura 1

Enfoques de co-docencia



Nota. Enfoques de la co-docencia elaborados en base a Friend et al. (2010). Extraído de *La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión* (p.226) de Rodríguez (2014).

Estas prácticas se adaptan al funcionamiento de la dupla, la que se ajusta en la práctica según el contexto en el que se realice el trabajo educativo, facilitando la implementación del DUA, ofreciendo múltiples formas de participación, expresión y acceso a la información.

2.1.13. *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y su Aplicación en la Co-docencia*

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha sido históricamente un marco orientado a eliminar barreras al aprendizaje mediante la diversificación de estrategias pedagógicas. Sin embargo, su actualización reciente —el DUA 3.0, publicada en 2024 por el Center for Applied Special Technology (CAST, 2024)— introduce modificaciones sustantivas que obligan a revisar y actualizar el enfoque inclusivo con el cual se articula la co-docencia en el aula.

El paso del DUA tradicional al DUA 3.0 marca un giro desde un enfoque centrado en proporcionar opciones hacia un enfoque orientado a desarrollar aprendices expertos, justicia educativa, neurodiversidad y trabajo colaborativo. Para una tesis sobre co-docencia, esta actualización es fundamental porque el DUA 3.0 reconoce explícitamente que el diseño de experiencias inclusivas requiere múltiples agentes pedagógicos, lo cual sitúa a esta metodología como un componente estructural para la implementación efectiva del modelo.

Este modelo educativo ha constituido, durante las últimas décadas, uno de los marcos más influyentes para orientar prácticas inclusivas en el aula. Su versión tradicional, desarrollada por el CAST en los años 2000, se organizaba en torno a tres principios centrales: proveer múltiples formas de representación, acción y expresión e implicación. Esto con el propósito de anticipar y eliminar barreras que pudieran obstaculizar la participación de los estudiantes (CAST, 2011).

Este enfoque, se sustentaba en un modelo neurocientífico basado en la división del cerebro en tres redes (afectiva, estratégica y de reconocimiento), ofreciendo pautas orientadas especialmente a diversificar recursos, modos de presentación y opciones para demostrar el aprendizaje. El énfasis principal del DUA tradicional radicaba en la accesibilidad y en la planificación docente anticipada, entendida como el proceso de diseñar actividades y materiales que respondieran a la variabilidad del estudiantado, pero aún sin integrar de manera

explícita conceptos contemporáneos como la justicia educativa, la neurodiversidad o la colaboración pedagógica.

Con la publicación del DUA 3.0 en 2024, CAST introduce una actualización que transforma sustantivamente el marco teórico y sus implicancias para la práctica educativa. Esta nueva versión amplía el foco hacia una comprensión ecológica, dinámica y situada del aprendizaje, incorporando avances recientes en investigación cognitiva, estudios sobre funciones ejecutivas, metacognición y enfoques neuroafirmativos (CAST, 2024).

Este marco educativo desplaza la mirada desde la simple provisión de alternativas hacia el desarrollo de “aprendices expertos”, entendidos como sujetos capaces de autorregularse, monitorear su propio proceso y participar activamente en la construcción de criterios y experiencias de aprendizaje. Esta actualización también reestructura las pautas y reduce redundancias presentes en versiones anteriores, incorporando orientaciones que abordan barreras emergentes vinculadas al uso de tecnologías, la sobrecarga cognitiva, la importancia del bienestar emocional y la necesidad de retroalimentación continua.

Uno de los cambios más relevantes del DUA 3.0 es su integración explícita con los principios de inclusión educativa y justicia social. A diferencia de su versión anterior, esta actualización reconoce que la participación plena del estudiantado no depende únicamente de ajustes didácticos, sino también de condiciones culturales, relacionales y afectivas que posibilitan un entorno educativo seguro y neuroafirmativo. En esta línea, el modelo sitúa la variabilidad humana como norma y no como excepción, y reconoce que las prácticas inclusivas requieren procesos colaborativos sostenidos entre profesionales. Ello convierte al trabajo en equipo, la reflexión conjunta y la co-creación con estudiantes en componentes indispensables del diseño universal.

Estas transformaciones tienen implicancias directas para la co-docencia. Mientras que el DUA tradicional la mencionaba de forma implícita como una estrategia posible para diversificar apoyos, la versión actualizada de este enfoque educativo la posiciona como un mecanismo coherente y fundamental para su implementación en el aula. La presencia simultánea de dos o más docentes permite ampliar los canales de mediación pedagógica, ofrecer retroalimentación diferenciada en tiempo real, acompañar a estudiantes que requieren apoyos específicos sin separarlos del grupo, y sostener prácticas evaluativas formativas más precisas y colaborativas. En este sentido, el DUA 3.0 reconoce que la complejidad del aula exige un diseño pedagógico que no puede recaer en un solo profesional, sino que requiere de equipos docentes capaces de tomar decisiones conjuntas, monitorear el proceso de aprendizaje y ajustar las estrategias de manera constante.

Finalmente, la propuesta actualizada incorpora orientaciones específicas para la evaluación del aprendizaje, entendida como parte estructural del diseño y no como un proceso posterior o externo. En este modelo la evaluación se concibe como un mecanismo que debe ofrecer múltiples formas de evidenciar el progreso, promover la autorregulación, co-construir criterios con los estudiantes y sostener procesos reflexivos permanentes. Este enfoque evaluativo, alineado con la co-docencia, permite que los docentes puedan distribuir roles, observar distintos grupos simultáneamente, analizar evidencias diversas y generar retroalimentación continua acorde a la diversidad presente en el aula.

En síntesis, la actualización del DUA hacia su versión 3.0 representa un avance significativo para el campo de la inclusión y el trabajo colaborativo. Mientras que el DUA tradicional se centraba en la accesibilidad material y la diversificación de opciones, la versión mejorada se orienta a promover comunidades de aprendizaje equitativas, neuroafirmativas y colaborativas, donde la co-docencia adquiere un rol estratégico para diseñar, implementar y evaluar experiencias educativas verdaderamente inclusivas.

2.1.14. Estrategias diversificadas

La implementación de prácticas inclusivas requiere ofrecer múltiples formas de acceso, participación y expresión, de acuerdo con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En este sentido, las duplas de aula y el trabajo colaborativo entre docentes facilitan la diversificación de apoyos, permitiendo responder a la heterogeneidad del curso y reducir barreras para el aprendizaje.

Los ejemplos concretos de estrategias diversificadas presentadas en la Tabla 5 están organizadas en torno a las tres dimensiones del DUA 3.0 —acceso, acción y expresión, y compromiso. En ella se enumeran prácticas específicas dirigidas a estudiantes que participan del Programa de Integración Escolar (PIE).

Tabla 5

Ejemplos de estrategias diversificadas

Dimensiones DUA 3.0	Estrategias
1 Acceso a la información (CAST, 2018)	– Apoyos visuales, pictogramas, esquemas y mapas conceptuales. – Anticipadores visuales y agendas. – Videos breves, demostraciones y materiales multisensoriales. – Uso de lenguaje claro y segmentación de instrucciones
2 Acción y expresión	– Evaluaciones flexibles: oral, escrita, visual, tecnológica o manipulativa. – Guías estructuradas, plantillas y rúbricas accesibles. – Modelaje por parte de un docente mientras el otro apoya la práctica.

Dimensiones DUA 3.0		Estrategias
3 Compromiso y participación (Armstrong, 2019)		– Menú de actividades o elección de tareas.
		– Trabajo cooperativo con roles flexibles.
		– Pausas sensoriales y estrategias de autorregulación emocional.
		– Refuerzo positivo y retroalimentación formativa
4 Estrategias específicas para estudiantes PIE		– Apoyo focalizado en comprensión lectora, razonamiento o lenguaje.
		– Estaciones con distintos niveles de complejidad.
		– Herramientas tecnológicas accesibles.
		– Uso de temporizadores, apoyos visuales y ajustes sensoriales.

2.2. Marco Político Normativo

En este apartado se presenta el marco legal, político y normativo que orienta y regula las prácticas inclusivas en el sistema educativo chileno y que, a su vez, sostiene la co-docencia como estrategia para la atención a la diversidad. La implementación efectiva de estas prácticas se encuentra directamente vinculada con cuerpos normativos que definen los criterios de intervención pedagógica en el aula, y que a su vez reflejan compromisos tanto a nivel nacional como internacional por garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Se analizan los marcos internacionales destacando el marco de la Agenda 2030 de Naciones Unidas y los lineamientos de la UNESCO, que reconocen a la co-docencia como una vía para alcanzar el derecho a la educación de todos los estudiantes sin exclusión. Se continúa con el desarrollo de políticas nacionales, normativas específicas como los Decretos N°170 (2009) y N°83 (2015), que regulan el diagnóstico de las necesidades educativas especiales y promueven la diversificación de la enseñanza. Y programas como el PIE, como política pública que ha impulsado la educación inclusiva y el trabajo colaborativo docente.

2.2.1. Marcos internacionales de la educación inclusiva

Las políticas educativas internacionales han establecido marcos de referencia para promover la equidad y la inclusión en los sistemas educativos a nivel global. Estas iniciativas buscan garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, tengan acceso a una educación de calidad que responda a la diversidad del aula (UNESCO, 2020).

La educación inclusiva se ha consolidado como un derecho humano y como un eje central de las políticas educativas como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) que marcó un hito al afirmar que las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, y que la educación especial debe integrarse al sistema regular.

En cuanto a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada por Chile, esta establece el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, en todos los niveles, junto a sus pares sin discapacidad.

Una de las principales directrices internacionales en esta materia es la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por las Naciones Unidas en 2015, la cual establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Entre ellos, el ODS 4 se centra en la educación y busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015).

Este marco promueve estrategias innovadoras como la co-docencia para garantizar el acceso universal al aprendizaje y el desarrollo de políticas que favorezcan la equidad en los sistemas educativos (ONU, 2015).

Los informes recientes de la UNESCO (2017, 2019 y 2020) enfatizan la necesidad de sistemas educativos que reduzcan las desigualdades, diversifiquen las estrategias pedagógicas y promuevan modelos colaborativos como la co-docencia, en coherencia con estos compromisos globales.

La UNESCO (2020) ha sido una de las principales instituciones impulsoras de la educación inclusiva, promoviendo la diversificación de la enseñanza como un derecho fundamental.

Entre los principios que la UNESCO ha promovido para la inclusión educativa, se encuentran:

- Accesibilidad universal al currículo: Diseñar programas de enseñanza que se adapten a las necesidades de todos los estudiantes.
- Diversificación de estrategias pedagógicas: Implementar metodologías como el aprendizaje cooperativo y la enseñanza en equipo.
- Formación continua de los docentes: Capacitación en co-docencia y enseñanza inclusiva para asegurar la eficacia de los programas educativos.

Estos principios han influido en las reformas educativas de distintos países, incluyendo Chile, donde la implementación de la co-docencia se ha alineado con las políticas del Programa de Integración Escolar (PIE) y el Decreto 83 (2015a).

En este contexto, la Agenda 2030 no solo establece una visión global, sino que también proporciona directrices claras para que los sistemas educativos nacionales, como el chileno, adopten prácticas inclusivas y equitativas, promoviendo el desarrollo sostenible desde la base educativa.

2.2.2. Políticas nacionales de inclusión educativa

En Chile, estos marcos internacionales se han traducido en diversas políticas y normativas que han configurado el tránsito desde un enfoque de integración hacia uno de inclusión. Las políticas educativas han sido diseñadas para mejorar la calidad y equidad del sistema educativo.

Un ejemplo de lo anterior es la Política Nacional de Educación Especial (MINEDUC, 2005) es un documento ministerial que establece los principios, lineamientos y orientaciones para asegurar la inclusión, participación y

aprendizaje de estudiantes con NEE dentro del sistema educativo chileno. Y por tanto promueve la ampliación del acceso al currículo común y la participación de estudiantes con NEE en escuelas regulares.

Asimismo, la Ley General de Educación (LGE) (MINEDUC, 2009a) que establece los principios y objetivos del sistema educativo chileno, incluyendo la equidad, calidad e inclusión y la Ley de Inclusión Escolar de 2015 (Ley N.º 20.845) que prohíbe la selección y otras prácticas discriminatorias, y refuerza el deber del Estado y de los establecimientos de garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes; son marcos legales fundamentales que promueven una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes (MINEDUC, 2015b).

En cuanto a la Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2019) esta surge como respuesta a la necesidad de fortalecer ambientes educativos seguros, participativos y respetuosos, en un contexto donde las escuelas enfrentaban crecientes desafíos asociados a la violencia escolar, el *bullying*, la discriminación y la falta de lineamientos claros para la gestión de la vida escolar. Su creación responde a múltiples factores sociales, educativos y normativos que impulsaron al Estado a desarrollar un marco orientador para mejorar la calidad de las interacciones en los establecimientos educativos. Releva la construcción de ambientes seguros, respetuosos e inclusivos, coherentes con el trabajo colaborativo y la co-docencia.

Respecto de las aplicaciones prácticas en el contexto educativo, el Marco para la Buena Enseñanza publicado el año 2004 por el MINEDUC, enmarca la co-docencia dentro de un enfoque integral que promueve la colaboración, la reflexión y el desarrollo profesional continuo entre los docentes. Esta perspectiva enfatiza la importancia de estrategias efectivas de enseñanza y evaluación, así como la adaptación curricular para responder a la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

El MINEDUC ha desarrollado normas técnicas específicas para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características

individuales, tengan acceso a una educación de calidad que les permita desarrollar todo su potencial y participar plenamente en la vida académica, social y laboral. La inclusión va más allá de la simple integración de estudiantes con necesidades especiales en el sistema educativo regular; implica la creación de entornos educativos que sean acogedores, accesibles y respetuosos con la diversidad, donde se reconozca y valore la contribución única de cada estudiante.

2.2.3. Decretos N.º 170 y N.º 83: diagnóstico y diversificación de la enseñanza

2.2.3.1. El Decreto N.º 170

El MINEDUC en el Decreto N° 170 establece las normas para diagnosticar a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) y que serán beneficiados con las subvenciones para educación especial (MINEDUC, 2009b).

De la misma forma, este escrito define de manera detallada a través de títulos, aspectos relevantes a la hora de realizar el diagnóstico a los alumnos, destacando los pasos de la evaluación diagnóstica de carácter integral y multidisciplinaria, establecida para cada tipo de diagnóstico, en donde los profesionales que participan deben ser competentes, es decir, “aquel idóneo que se encuentra inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico” (MINEDUC, 2009b, p.4).

Según Florian & Black-Hawkins (2011), el Decreto 170/2009 ha permitido fortalecer la presencia de profesionales de apoyo en las aulas, fomentando el trabajo colaborativo como una estrategia clave para la educación inclusiva. Además, este decreto ha impulsado la implementación del PIE en diversos establecimientos educacionales, garantizando que los estudiantes reciban el apoyo adecuado en el aula regular (Pérez y Contreras, 2019)

Es importante realizar el diagnóstico de forma adecuada para posteriormente entregar los apoyos requeridos para que cada estudiante enfrente las barreras de aprendizaje que se puedan presentar. Del mismo modo, para

realizar adecuaciones al currículum y otorgar las herramientas necesarias que permitan acceder y mantener una calidad educativa al mismo nivel que sus pares, es necesario conocer las necesidades educativas especiales que presenta cada escolar. Es por ello que, en la actualidad, y seis años después, se proclama el decreto N°83, el cual ha venido a complementar los aspectos que el decreto N°170 ha dejado débil.

Respecto a lo expuesto anteriormente, se visualiza que el traspaso del decreto 170 al decreto 83 significó pasar desde la integración a la inclusión. Esta nueva normativa propone responder a la diversidad que existe dentro del aula, ya que busca que todos los estudiantes, sin exclusión, alcancen y logren los objetivos propuestos por el MINEDUC. Es por ello, que es primordial que exista co-docencia entre los miembros del equipo de aula, ya que al trabajar en conjunto se comparten estrategias y se distribuyen funciones, de tal forma que permiten responder a las distintas necesidades educativas.

2.2.3.2. El Decreto N.º 83 (MINEDUC, 2015)

El decreto N° 83 (MINEDUC, 2015a) ha venido a cambiar la educación, dándole una mirada más inclusiva, esta nueva normativa que ha sido validada por el Ministerio de Educación fue promulgada el año 2015 y su finalidad es, “ofrecer a todas y todos los estudiantes, una educación pertinente y relevante, considerando la diversidad de sus necesidades educativas, en un constante trabajo colaborativo entre los docentes y distintos profesionales, con las familias y la comunidad” (MINEDUC, 2017, p.3).

Aunque no ha sido fácil su implementación en las escuelas, debido a la falta de tiempo y recursos, es necesario que los establecimientos utilicen esta normativa en función del mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Si bien es una normativa actual, es necesario que capaciten a los docentes y a los miembros que conforman el equipo interdisciplinario para llevar a cabo un trabajo colaborativo eficaz, ya que se pretende construir aulas inclusivas, y para que esto ocurra es necesario que dentro de las salas de clases se encuentren presentes

los especialistas capacitados para responder a las diversas necesidades educativas especiales.

Según Rose y Meyer (2002), la diversificación de la enseñanza es fundamental para eliminar barreras en el aprendizaje, asegurando que todos los estudiantes puedan acceder a los contenidos curriculares de manera significativa. Además, Hall, Meyer y Rose (2012) destacan que la implementación del DUA dentro del Decreto 83 proporciona herramientas efectivas para la inclusión, permitiendo a los docentes diseñar experiencias de aprendizaje accesibles para todos.

En relación al trabajo colaborativo el MINEDUC (2017) establece que es responsabilidad del equipo directivo y los docentes liberar el trabajo colaborativo para desarrollar prácticas pedagógicas basadas en el Principio de Diseño Universal posibilitando distintas formas de enseñanza, pero con el mismo propósito de que todos puedan alcanzar los objetivos esenciales y básicos de aprendizaje establecidos en el currículo escolar (p.7).

La incorporación de este marco metodológico posibilita la eliminación de barreras y garantizar el acceso, la participación y el progreso de todo el estudiantado. Asimismo, subraya el rol de la co-enseñanza y la co-docencia como estrategias eficaces para la diversificación de la enseñanza, al distribuir responsabilidades y posibilitar apoyos más ajustados.

2.2.4. Programa de Integración Escolar (PIE) y co-docencia

La diversidad educativa es un principio fundamental de la educación inclusiva, el cual busca garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus características individuales, tengan acceso a una enseñanza de calidad. La inclusión no solo implica la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula regular, sino la creación de entornos de aprendizaje accesibles para todos (Ainscow, 2005).

El MINEDUC ha establecido varias políticas orientadas a mejorar la calidad educativa y fomentar la equidad en las escuelas. Entre estas, se destaca el Programa de Integración Escolar (PIE).

El PIE se ha consolidado como uno de los principales instrumentos de política pública para promover la inclusión educativa en Chile. Este programa proporciona recursos humanos y materiales adicionales para que los establecimientos puedan responder a la diversidad de sus estudiantes, especialmente aquellos con NEE (MINEDUC, 2015b). La presencia de equipos multidisciplinarios en el marco del PIE permite que la enseñanza se adapte a las necesidades individuales de los estudiantes, fortaleciendo la equidad y la justicia educativa (Florian y Black-Hawkins, 2011).

Esta política educativa busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o contextos, puedan acceder a una educación de calidad. Asimismo, pretende asegurar el ingreso, participación y progreso de estudiantes con NEE en el sistema regular. Además, ofrece apoyos especializados y estrategias de enseñanza diferenciadas, fomenta el trabajo colaborativo entre docentes regulares, educadores diferenciales y otros profesionales; y promueve el desarrollo profesional continuo en prácticas inclusivas.

En este contexto, la co-docencia se reconoce como una metodología central, ya que permite que dos o más docentes compartan la planificación, la instrucción y la evaluación en el aula común. Estudios señalan que la co-docencia, en el marco del PIE, favorece la personalización del aprendizaje, la implementación de adaptaciones curriculares y la atención a la diversidad del estudiantado (Murawski y Lochner, 2011; Murawski y Swanson, 2001; López y García, 2020). La colaboración entre docentes fomenta el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional continuo.

El PIE, además, articula sus acciones con las disposiciones de los Decretos 170/2009 y 83/2015, promoviendo la elaboración y seguimiento de Planes de Apoyo Individual (PAI), el uso de metodologías diversificadas, la

flexibilización de la evaluación y el trabajo en red con familias y otros profesionales.

La presencia de más de un docente en el aula contribuye a crear un ambiente más seguro y positivo para los estudiantes. Esto es coherente con la Política Nacional de Convivencia Escolar, que busca promover relaciones respetuosas y colaborativas en el entorno educativo (MINEDUC, 2019)

El trabajo en equipo y la reflexión conjunta sobre las prácticas pedagógicas enriquecen el desarrollo profesional de los docentes. El MINEDUC ha enfatizado la importancia de la formación continua y el trabajo colaborativo entre los educadores (MINEDUC, 2020b).

En síntesis, el PIE ha sido reconocido por su impacto positivo en la inclusión y el rendimiento académico de los estudiantes con necesidades especiales (Pérez y Contreras, 2019). El marco político y normativo –tanto internacional como nacional– posiciona la educación inclusiva como un derecho y un imperativo ético. La co-docencia emerge en este escenario como una respuesta político-pedagógica coherente con dichos marcos, al:

- Materializar el trabajo colaborativo docente.
- Permitir la aplicación del DUA y otras estrategias diversificadas.
- Facilitar la implementación de los Decretos 170/2009 y 83/2015.
- Fortalecer el sentido de corresponsabilidad en la atención a la diversidad.

2.2.4.1. Metodología de co-docencia y PIE

La co-docencia facilita la implementación de metodologías variadas y la atención diferenciada en el aula. También sugiere, cuando las NEE del curso lo requieran, desarrollar Planes de Apoyo Individual (PAI).

Cada estudiante con NEE debe contar con un Plan de Apoyo Individual (PAI), que especifique las adaptaciones y recursos necesarios para su aprendizaje. La co-docencia permite que ambos docentes trabajen

conjuntamente en la elaboración y seguimiento del PAI, asegurando una intervención más coordinada y efectiva. Estos planes deben ser monitoreados y ajustados continuamente en función del progreso del estudiante. La co-docencia facilita este proceso de monitoreo constante y ajuste oportuno de las estrategias de enseñanza.

Además, indica la importancia, participación y comunicación con la familia y la Comunidad Escolar, en cuanto a:

- Colaboración con las Familias: El Decreto 170 (2009b) subraya la importancia de la colaboración con las familias en el proceso educativo. En un contexto de co-docencia, la dupla compartir la responsabilidad de comunicarse con las familias y de involucrarlas en el desarrollo y seguimiento del PAI.
- Trabajo en Red: Se promueve la colaboración con otros profesionales y la participación en redes de apoyo. La co-docencia se beneficia de esta red colaborativa, facilitando el intercambio de experiencias y recursos entre docentes, especialistas y familias.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo describe el método utilizado en este estudio, cuyo propósito es evaluar las prácticas de co-docencia implementadas por los equipos docentes de una escuela básica de la comuna de Valparaíso durante el año 2024, describiendo enfoque y modelo evaluativo que orienta las decisiones metodológicas como estrategias y procedimientos evaluativos utilizados en la recolección y análisis de la información. El modelo evaluativo CIPP (Contexto, Insumos, Proceso y Producto), propuesto por Daniel Stufflebeam en la década de 1960 busca garantizar un abordaje riguroso y fundamentado que permita responder de manera efectiva a los objetivos y preguntas evaluativa planteada (Stufflebeam, 2001).

3.1. Enfoque metodológico

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, dado que su propósito es evaluar la implementación de las prácticas de co-docencia desde las percepciones de los actores involucrados y los significados que atribuyen a su experiencia profesional. La evaluación cualitativa permite comprender fenómenos en profundidad, desde la perspectiva de quienes los viven, atendiendo a los contextos, prácticas y relaciones que los configuran (Denzin y Lincoln, 2018; Creswell, 2014).

Este enfoque permite explorar y comprender fenómenos complejos en contextos naturales. Y resulta pertinente para los estudios evaluativos de carácter formativo, ya que facilita recoger información auténtica, diversa y situada, necesaria para emitir juicios fundados y proponer mejoras orientadas a la toma de decisiones institucionales (Stake, 1995; Stufflebeam y Shinkfield, 2007).

Según Creswell (2014), la evaluación con enfoque cualitativo permite "desarrollar una comprensión profunda de una situación particular" mediante la recolección de datos detallados que capturan las experiencias y percepciones de los participantes.

Merriam y Tisdell (2016) argumentan que el paradigma cualitativo es particularmente adecuado cuando el objetivo es "interpretar los significados que las personas atribuyen a sus experiencias", lo cual es esencial para analizar las prácticas de co-docencia y las concepciones de los docentes. Este enfoque es especialmente relevante en el contexto educativo en particular, donde las interacciones humanas y las dinámicas institucionales juegan un papel crucial.

Por tanto, la evaluación cualitativa permite una caracterización detallada de las prácticas de co-docencia en su contexto real, proporcionando una visión holística que incluye las intenciones, percepciones y reflexiones de los docentes involucrados (Patton, 2015).

Dado que uno de los objetivos específicos es “Caracterizar las dinámicas de trabajo colaborativo entre el profesor regular y el docente especialista en el contexto de la co-docencia de aula, desde la percepción de los docentes” (OE1), la evaluación cualitativa es adecuada para captar las narrativas y significados subjetivos que los docentes atribuyen a sus experiencias (Denzin y Lincoln, 2018).

La capacidad del enfoque cualitativo para considerar el contexto en el que ocurren los fenómenos es crucial para identificar los factores contextuales e institucionales que influyen en la implementación de la co-docencia (Maxwell, 2013). Desde esta perspectiva se considera la modalidad estudio de caso puesto que se centra en comprender y evaluar las prácticas de co-docencia implementadas en una escuela básica de la comuna de Valparaíso durante el año 2024.

El estudio de caso es apropiado si el objetivo es examinar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, considerando múltiples fuentes de información y permitiendo una comprensión integral del caso analizado (Yin, 2014). Desde una perspectiva cualitativa, el estudio de caso posibilita comprender las dinámicas propias de una comunidad educativa y las particularidades de las prácticas colaborativas desarrolladas en ella (Stake, 1995; Merriam y Tisdell, 2016).

3.2. Modelo Evaluativo

El proceso evaluativo se organizó de manera coherente con el modelo CIPP (Contexto, Insumos, Proceso y Producto) (Stufflebeam, 2001). Este modo de evaluar surge como respuesta a la necesidad de superar las evaluaciones centradas exclusivamente en resultados, promoviendo un enfoque orientado a la toma de decisiones y a la mejora continua de programas educativos.

Es uno de los modelos más utilizados en la evaluación educativa debido a su enfoque integral y estructurado para analizar programas y prácticas. El modelo se enfoca en cuatro componentes clave: contexto, insumos, proceso y producto, cada uno de los cuales ofrece una perspectiva distinta pero complementaria para la evaluación.

3.2.1. Componentes del Modelo CIPP

3.2.1.1. Contexto (Context)

Su objetivo es evaluar el entorno y las condiciones en las que se implementa un programa o práctica, identificando necesidades, problemas y oportunidades. Este componente se centra en comprender el contexto en el que opera el programa. Incluye el análisis de las condiciones sociales, políticas y económicas que pueden influir en la implementación y el éxito del procedimiento utilizado. En el caso de la co-docencia, esto podría implicar la revisión de políticas educativas, normativas y las necesidades específicas de la escuela y la comunidad.

3.2.1.2. Insumos (Input)

Su objetivo se centra en examinar los recursos, estrategias y planes disponibles para la implementación del programa. Este componente se enfoca en los insumos necesarios para poner en marcha el programa. Incluye la evaluación de los recursos humanos, materiales y financieros, así como la planificación y la preparación de los participantes. Para la co-docencia, esto podría incluir la formación de los docentes, los materiales didácticos disponibles y los recursos financieros asignados.

3.2.1.3. Proceso (Process)

Su propósito es monitorear y describir la implementación del programa, identificando fortalezas y debilidades en su ejecución. Este componente se centra en cómo se lleva a cabo el programa en la práctica. Implica la observación y el análisis de las actividades y métodos utilizados, así como la identificación de posibles problemas durante la implementación. En el contexto de la co-docencia, esto podría incluir la observación de clases y la evaluación de la interacción y colaboración entre los docentes.

3.2.1.4. Producto (Product)

Su objetivo es evaluar los resultados y el impacto del programa, tanto a corto como a largo plazo. Este componente se enfoca en los resultados obtenidos a través del programa. Incluye la evaluación de los efectos directos e indirectos en los participantes, así como la medición del cumplimiento de los objetivos planteados. Para la co-docencia, esto podría implicar la evaluación del impacto en el aprendizaje de los estudiantes y la satisfacción de los docentes.

Las ventajas de usar este modelo son: la integralidad que proporciona una evaluación completa y sistemática de todas las dimensiones de un programa. La flexibilidad que puede adaptarse a diferentes contextos y tipos de programas, permitiendo su uso en diversas áreas de la educación. Y un enfoque formativo y sumativo que ofrece información tanto para la mejora continua del programa (evaluación formativa) como para la toma de decisiones sobre su eficacia (evaluación sumativa).

El modelo CIPP es especialmente útil en la evaluación de programas educativos debido a su capacidad para considerar tanto el contexto y los recursos como los procesos y resultados. El enfoque integral y estructurado de este modelo evaluativo facilita la comprensión profunda y completa de los distintos aspectos que influyen en la implementación y en el éxito de un programa, permitiendo a los evaluadores identificar fortalezas, debilidades y áreas de mejora. En el contexto de la co-docencia, este modelo proporciona un marco

adecuado para caracterizar detalladamente las prácticas y su impacto en la educación.

La ruta de aplicación del modelo CIPP que se planteó para este estudio fue la siguiente:

- a) Revisión de documentos institucionales;
- b) Definición de criterios de evaluación;
- c) Producción de datos mediante entrevistas;
- d) Realización del análisis temático; y
- e) Triangulación de la información.

Su organización sistemática aseguró la coherencia y profundidad necesarias para evaluar la implementación de la co-docencia en el establecimiento. A continuación, se justifica la selección del modelo evaluativo, detallando las etapas que lo constituyen.

1. Contexto: Que permite identificar las necesidades, problemas y oportunidades del entorno escolar de una escuela de Valparaíso, esto ayuda a comprender el entorno institucional y los factores contextuales que influyen en la efectividad de la co-docencia (Stufflebeam, 2003).
2. Insumos: Es importante poder analizar los recursos, estrategias y planes utilizados para implementar la co-docencia en esta escuela, considerando como antecedentes los siguientes documentos propios del establecimiento aprobados por el MINEDUC: PEI, PME, Protocolos internos y orientaciones de implementación desde UTP. Esto ayuda a evaluar la calidad y adecuación de los recursos disponibles, incluyendo formación docente, materiales educativos y apoyo institucional (Stufflebeam y Shinkfield, 2007).
3. Proceso: Considera caracterizar la implementación de la co-docencia, identificando fortalezas y debilidades en las prácticas de aula, desde la mirada de los involucrados, esto aportará monitorear cómo se llevan a

cabo las actividades de co-docencia y si se siguen los planes establecidos (Stufflebeam, 2001).

4. Producto: Contrasta datos para orientar y mejorar las prácticas de la co-docencia a partir del análisis de los resultados con los referentes conceptuales, políticos y normativos, para proyectar las mejoras en la práctica de la co-docencia y la elaboración de un modelo coherente y pertinente para el desarrollo de un enfoque inclusivo.

3.3. Unidad de Análisis

Las unidades de análisis de este estudio son, en primer lugar, las prácticas de co-docencia descritas por quienes participan en el Programa de Integración Escolar (PIE), que realizan co-docencia en aula en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, en una escuela de Valparaíso el año 2024, que consideran tanto la planificación, la implementación en aula y la evaluación colaborativa.

Se desarrollaron entrevistas semiestructuradas a de once docentes (Tabla 6): siete profesores de asignatura (Lenguaje y Matemática) y cuatro educadoras diferenciales, que participaron como fuente productora de datos describiendo sus experiencias de co-docencia durante el año 2024.

Tabla 6
Duplas participantes en el estudio

Fuentes productores de datos: entrevista	
Profesores regulares	7
Profesores especialistas	4

Y, en segundo lugar, constituye unidad de análisis los documentos institucionales (Tabla 7) que debieran explicitar orientaciones y formas de abordar la estrategia de trabajo colaborativo en aula para su implementación.

Tabla 7*Documentos analizados en el estudio*

Fuentes productores de datos: documentos	
Documento 1	Proyecto Educativo Institucional (PEI)
Documento 2	Reglamento de Convivencia Escolar
Documento 3	Planes de estudio/planificaciones docentes.
Documento 4	Plan de Mejoramiento Educativo (P.M.E.)

3.4. Técnicas de Producción de datos

Para la producción de datos se emplearon dos estrategias principales: entrevistas semiestructuradas, dirigidas a docentes regulares y educadores diferenciales; y análisis documental, de los instrumentos institucionales pertinentes al PIE y a la co-docencia. La combinación de ambas técnicas permitió obtener información complementaria, fortaleciendo la profundidad y credibilidad del estudio. Estas técnicas se eligieron por su capacidad para generar información cualitativa contextualizada y vinculada directamente con los objetivos de la evaluación y con los referentes normativos que regulan la práctica de la co-docencia.

3.4.1. Entrevistas semi-estructuradas

Las entrevistas semiestructuradas constituyeron la técnica central de producción de datos. Este tipo de entrevista se caracteriza por el uso de una guía flexible que orienta la conversación, pero permite profundizar en los aspectos emergentes durante el diálogo, favoreciendo la construcción de significados y la exploración de experiencias subjetivas (Kvale, 1996; Taylor y Bogdan, 1994).

Esta técnica permitió conocer en profundidad las percepciones, valoraciones y experiencias de los docentes involucrados en el estudio, estas entrevistas fueron presenciales, individuales y de carácter conversacional, se grabaron y transcribieron íntegramente, previa firma del consentimiento informado.

3.4.1.1. Instrumento

El instrumento se estructuró a través de una guía de entrevista semiestructurada para docentes (ver Anexo 1), enfocada en sus percepciones y experiencias respecto a la co-docencia. Su estructura contempló dimensiones temáticas coherentes con la pregunta evaluativa, de estas dimensiones se desprendieron 12 preguntas diseñadas para favorecer respuestas abiertas y profundas.

3.4.1.2. Dimensiones de análisis de las entrevistas semi estructuradas

Estas dimensiones permitieron abordar la pregunta-problema desde múltiples ángulos, garantizando una mirada comprensiva del fenómeno estudiado (Creswell, 2014).

1. Contextualización
2. Experiencia en Co-docencia
3. Percepción de la Diversidad
4. Modelos de trabajo
5. Fases de Implementación
6. Desafíos y soluciones
7. Reflexiones finales

3.4.1.3. Revisión de expertos

Su propósito principal es garantizar la pertinencia, claridad, coherencia y suficiencia de los elementos evaluados, contando con la opinión informada de profesionales reconocidos por su experiencia y trayectoria en el área de estudio.

Antes de la aplicación, la pauta de entrevista fue revisada por dos expertos en educación inclusiva y metodología cualitativa, quienes validaron la pertinencia de las preguntas y su alineación con los objetivos del estudio. El procedimiento incluyó los siguientes pasos:

- Selección y confirmación de los expertos participantes, considerando su experiencia y especialización en la temática.
- Envío de la propuesta a validar, junto con un cuestionario de evaluación (Anexo 2), instrumento que recogió valoraciones cualitativas (observaciones y sugerencias).
- Recopilación y análisis de las respuestas, integrando tanto la valoración global del instrumento como las recomendaciones específicas.
- Revisión y perfeccionamiento de la propuesta, incorporando las sugerencias de los expertos antes de su aplicación definitiva.

El protocolo y los instrumentos fueron ajustados conforme a las sugerencias entregadas por los revisores, permitiendo asegurar la validez de contenido y fortalecer la coherencia metodológica del estudio. Estos expertos requerían tener experiencia tanto en el área de la Evaluación Educativa como también en temas de la co-docencia.

3.4.1.4. Consideraciones Éticas

Este estudio respetó los principios éticos fundamentales: consentimiento informado, confidencialidad, anonimato y resguardo de la información. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado y se les aseguró que su identidad sería resguardada mediante el uso de seudónimos (Anexo 3).

3.4.1.5. Análisis de datos

El análisis se realizó a través de la técnica de análisis temático, según Braun y Clarke (2006), la cual permite identificar, analizar y describir patrones (temas) dentro de los datos cualitativos. Se utilizó un proceso de codificación abierta y axial, lo que permitió clasificar y agrupar unidades de significado en categorías emergentes.

En la primera fase del análisis cualitativo, codificación abierta, se aplican los siguientes pasos:

1. Leer detenidamente las transcripciones.
2. Fragmentar el texto en unidades pequeñas de significado.

3. Nombrar o etiquetar esas unidades con conceptos que representen lo que ahí se expresa.
4. Permitir que emerjan categorías sin imponerlas desde antes.

Con el objetivo de identificar ideas, patrones, tensiones, prácticas, creencias, dificultades, fortalezas. Para luego producir códigos iniciales (palabras o frases cortas). Posteriormente agrupar códigos que se repiten en varias entrevistas, lo que determinó categorías preliminares (por ejemplo: “falta de tiempo “diferencias pedagógicas”, “trabajo colaborativo”, etc.).

En la segunda fase, codificación axial, se reorganizaron, relacionaron y agruparon los códigos abiertos para construir categorías más integradas y con sentido analítico, Strauss y Corbin (1998) señalan que esta fase busca identificar relaciones entre: condiciones (por qué ocurre algo), acciones/interacciones (cómo se manifiesta), consecuencias (qué efectos tiene).

La codificación axial permitió, vincular los códigos abiertos entre sí, construyendo categorías centrales y subcategorías, se afinaron los límites entre ellas y así se evitaron duplicaciones. Posteriormente, se relacionaron los hallazgos con el marco conceptual o normativo (por ejemplo: PIE, Decreto 170/2009 y 83/2015).

Este análisis derivó en la construcción de tablas de análisis temático para establecer las relaciones entre las categorías emergentes, los objetivos específicos y los datos obtenidos en las entrevistas y documentos.

3.4.2. Análisis documental

Paralelamente, se efectuó un análisis documental de fuentes tanto externas como internas a la institución educativa. Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Educativo (PME), reglamento interno, planificación estratégica docente.

En primer lugar, se realizó una lectura comprensiva identificando las estrategias de co-docencia de manera implícita o explícita en los documentos

mencionados, para luego registrar en planilla de codificación la presencia o ausencia de elementos claves definidos en las categorías de análisis.

3.4.2.1. Planilla de codificación de información

Para el análisis de los documentos institucionales del establecimiento (PEI, Reglamento de Convivencia Escolar, PME y Planes de estudio/planificaciones de Aula), se elaboró una planilla de análisis estructurada, organizada en dimensiones y categorías previamente definidas a partir del marco normativo del Programa de Integración Escolar (PIE), el Decreto 170/2009, el Decreto 83/2015 y los lineamientos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Esta planilla permitió codificar de manera sistemática la información contenida en los documentos, identificando la presencia, ausencia o grado de explicitación de elementos vinculados a la co-docencia y a la educación inclusiva.

Las dimensiones y categorías analizadas se describen y enumeran a continuación:

Tabla 8

Dimensiones, objetivos y categorías de análisis

Dimensiones	Objetivos	Categorías
1 Enfoque inclusivo institucional	Evalúa si los documentos declaran principios o lineamientos coherentes con la inclusión educativa.	1. Principios de inclusión, equidad y diversidad. 2. Adecuaciones curriculares (generales y específicas). 3. Uso del DUA o estrategias para diversificar la enseñanza.

Dimensiones	Objetivos	Categorías
1 Enfoque inclusivo institucional		4. Compromisos institucionales con la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.
2 Organización y roles del equipo PIE	Revisar si los documentos entregan claridad respecto al funcionamiento y responsabilidades del equipo de apoyo.	1. Rol del educador diferencial en aula. 2. Coordinación PIE–docentes regulares. 3. Objetivos o funciones asignados al PIE. 4. Estrategias de apoyo al estudiante con NEE.
3 Estrategias pedagógicas para la atención a la diversidad.	Buscar evidencias sobre prácticas que faciliten la enseñanza inclusiva	1. Estrategias diferenciadas en el aula. 2. Metodologías activas o colaborativas. 3. Adaptaciones de material didáctico. 4. Evaluación formativa e inclusiva.
4 Co-docencia como estrategia colaborativa	Analiza si la co-docencia está presente como estrategia formal	1. Presencia explícita de la co-docencia. 2. Lineamientos para su implementación.

Dimensiones	Objetivos	Categorías
4 Co-docencia como estrategia colaborativa	dentro de los documentos.	3. Roles pedagógicos dentro de la dupla. 4. Orientaciones metodológicas para el trabajo colaborativo. 1. Estructura de la clase (inicio, desarrollo, cierre).
5 Estructura de la planificación pedagógica y estructura del aula.	Analiza si las planificaciones reflejan prácticas coherentes con la inclusión y la co-docencia.	2. Participación del docente diferencial en la planificación. 3. Organización del aula según necesidades del grupo. 4. Estrategias diversificadas declaradas en la planificación.
6 Coherencia normativa.	Permite contrastar el contenido de los documentos con las normativas vigentes.	1. Alineación con Decreto 170 (2009b) (definición y atención de NEE). 2. Alineación con Decreto 83 (2015a) Adecuaciones, flexibilización y diversificación.

Dimensiones	Objetivos	Categorías
6		3. Concordancia con las orientaciones PIE.
Coherencia normativa.		4. Correspondencia con DUA

De esta manera, la planilla permitió ordenar la información de manera sistemática y objetiva, facilitando la comparación entre documentos y su triangulación posterior con los discursos docentes. Las dimensiones seleccionadas responden a los requerimientos del marco normativo vigente (PIE, Decreto 170/2009, Decreto 83/2015 y DUA), asegurando que el análisis se centrara en aspectos fundamentales para comprender la implementación de la co-docencia como estrategia inclusiva y así para proporcionar un contexto normativo e institucional sobre esta estrategia desde una mirada complementaria al proceso evaluativo (Bowen, 2009).

3.4.2.2. Triangulación de Datos

La triangulación se desarrolló de acuerdo con el diseño evaluativo y con los tres objetivos específicos del estudio, entendida como un procedimiento sistemático de contraste que permite aumentar la credibilidad, profundidad y consistencia de los hallazgos (Denzin, 1978; Flick, 2018). En este estudio, la triangulación no consistió en cruzar indiscriminadamente todas las fuentes, sino en comparar cada conjunto de datos con los referentes normativos y conceptuales que rigen la co-docencia en el sistema educativo chileno, asegurando rigor metodológico y coherencia con los objetivos de la evaluación.

Para la triangulación del Objetivo 1: Percepciones docentes vs normativa vigente. Para abordar este objetivo, las categorías emergentes obtenidas mediante entrevistas semiestructuradas fueron contrastadas con la normativa oficial de educación inclusiva, incluyendo: Decreto N°170 (MINEDUC, 2009b), Decreto N°83 (Mineduc, 2015a), Orientaciones para el Programa de Integración Escolar (MINEDUC, 2013; 2021), Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC,

2020a), Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Rose y Meyer, 2002; CAST, 2018).

Este contraste permitió evaluar la coherencia entre las percepciones docentes y las expectativas del marco regulatorio sobre roles, corresponsabilidad pedagógica, planificación colaborativa y diversificación de la enseñanza. Este tipo de triangulación responde al principio de contraste normativo recomendado en evaluaciones de implementación (Stufflebeam y Shinkfield, 2007).

En la triangulación del Objetivo 2: Documentos institucionales vs normativa vigente. Para analizar el nivel institucional, se revisaron: PEI, PME, Reglamento de Convivencia Escolar, Documentos PIE, Planificaciones de aula, Registros institucionales relevantes

Estos documentos se examinaron mediante una planilla de análisis categorial y posteriormente se contrastaron con la normativa vigente en inclusión educativa, esta triangulación permitió evaluar: el grado de institucionalización de la co-docencia, la coherencia entre discurso institucional y políticas públicas, la presencia o ausencia de lineamientos sobre roles, planificación colaborativa y atención a la diversidad.

Este proceso se fundamenta en lo que Flick (2018) denomina triangulación teórica y documental, y en las recomendaciones del CIPP para evaluar coherencia interna en políticas y programas.

Luego se efectuó una integración analítica para el Objetivo 3: Articulación de resultados para definir desafíos y sugerencias.

En esta última etapa se realizó una triangulación interpretativa, donde no se comparan directamente entrevistas con documentos institucionales, sino que se integran los resultados de los dos contrastes previos para: identificar brechas estructurales y pedagógicas, determinar condiciones habilitantes o restrictivas, establecer desafíos para fortalecer la co-docencia, formular sugerencias de mejora fundamentadas en el análisis normativo.

Esta triangulación interpretativa se apoya en los principios de análisis cualitativo orientado a la toma de decisiones (Patton, 2015).

Este enfoque de triangulación diferenciada mejora la calidad del estudio al asegurar: Credibilidad (Denzin, 1978), Dependencia y confirmabilidad, mediante el contraste con normativa oficial (Lincoln y Guba, 1985), Precisión evaluativa, según el modelo CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 2007).

El procedimiento es coherente con la naturaleza cualitativa del estudio y con la necesidad de evaluar la implementación de una práctica educativa en relación con marcos normativos y expectativas institucionales.

3.4.2.3. Justificación de las Técnicas

El uso combinado del análisis de contenido, el análisis temático y la triangulación responde a las necesidades de un enfoque cualitativo, ya que permite comprender los fenómenos en profundidad y con rigor. Según Creswell (2014), estas técnicas garantizan una interpretación detallada y contextual de los datos, asegurando que los resultados reflejen la complejidad de las experiencias y prácticas de los participantes.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

El presente capítulo expone los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas y de la revisión documental institucional. Los resultados se organizan en dimensiones que emergen del proceso de codificación y categorización, lo que permite presentar una interpretación sistemática y coherente de las percepciones docentes y de los lineamientos institucionales asociados a la co-docencia.

En el caso de las entrevistas, las dimensiones permiten describir cómo los docentes regulares y educadores diferenciales comprenden e implementan la co-docencia en el aula. En el caso del análisis documental, se examinan los principales instrumentos de gestión de la escuela (PEI, Reglamento de Convivencia, PME, planificaciones y reglamentos), así como su coherencia con la normativa nacional vigente en materia de educación inclusiva (Decreto 83/2015, Decreto 170/2009, orientaciones PIE, Ley 20.845, entre otras).

Finalmente, se desarrolla un proceso de triangulación analítica que articula tres niveles: (a) las percepciones docentes contrastadas con la normativa vigente; (b) los documentos institucionales contrastados con esa misma normativa; y (c) una síntesis integradora que permite identificar desafíos y formular sugerencias de mejora para la consolidación de la co-docencia como estrategia que contribuye a la educación inclusiva.

4.1. Resultados de Entrevista aplicada a los docentes

4.1.1. Dimensión 1: Contextualización

En esta dimensión se presentan los elementos fundamentales que permiten comprender el entorno y las condiciones en las que se desarrolla la experiencia de co-docencia. A través del análisis de las narrativas recogidas, se identifican los factores contextuales, institucionales y personales que inciden en la implementación del modelo, aportando una visión integral del punto de partida de los participantes.

La Tabla 9 muestra los resultados de la dimensión, las categorías, el número de docentes que presentan coincidencia en sus respuestas y ejemplos textuales de las mismas.

Tabla 9
Dimensión 1: Contextualización

Categorías	Número de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
1.1 Colaboración efectiva	6	1. "Tengo un curso que es pequeño, trabajamos como más individualizada por cada uno de ellas entonces como generar como el trabajo de conocer al alumno y además la estrategia ha sido súper bueno el espacio que se nos da para probar algo y volver a intentar mucha comunicación."(1.1.4) 2. "Costó bastante que se hiciera un tipo de docencia con acompañamiento entre el docente y uno, enfocándose más en los estudiantes. Al principio, había un poco de rechazo por parte de los profesores, pero con el tiempo se ha llegado a un punto óptimo donde uno interviene." (1.1.5) 3. "Participo como profesora principal y colaboro de manera espontánea con otros docentes. Normalmente, coordinamos nuestras partes, pero la dinámica se da de forma natural." (1.1.6) 4."Mi rol es desarrollar las habilidades y capacidades de los estudiantes, enfocándome en el aspecto social y emocional. Trabajo con mis alumnos a través de las emociones y

Categorías	Número de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
1.1 Colaboración efectiva	6	reconociendo su realidad social para luego aplicar el contenido." (1.1.7) 5. "Mi rol en el aula es trabajar con los niños del programa de integración escolar que tienen diferentes diagnósticos, colaborando con la profesora jefe para diversificar los objetivos, evaluaciones y materiales que permiten a los niños acceder al currículo." (1.1.9) 6."Mi rol en el aula es dar apoyo a todo el curso, especialmente a los niños con diagnósticos específicos. Trabajo en colaboración con la profesora jefe, diversificando objetivos y evaluaciones para que todos los estudiantes puedan acceder al currículo." (1.1.10)
1.2 Colaboración Limitada	2	1."En el aula, no hay un apoyo de par efectivo; no se trabaja como dos especialistas en educación colaborando. Las tareas se reparten en aspectos materiales, como preparar presentaciones o guías, pero no se comparte la enseñanza de manera equitativa." (1.1.1) 2."Al menos lo que yo entiendo por experiencia no hay un apoyo de par, no se trabaja como 2 personas especialistas en educación dentro del aula. Si se reparten tareas, es en el fondo la parte de preparar material: ejemplo, tú haces el PPT, yo hago la guía." (1.1.2)

Categorías	Número de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
1.3 Enfoque en el Apoyo a Estudiantes	3	1."Principalmente el apoyo a los niños y niñas en general y también apoyo de algunos conceptos que podrían ser mejores explicados a lo mejor de la manera en que ella por su especialidad sabe apoyar." (1.1.3) 2."Mi rol en el aula es trabajar con los niños del programa de integración escolar que tienen diferentes diagnósticos, colaborando con la profesora jefe para diversificar los objetivos, evaluaciones y materiales que permiten a los niños acceder al currículo." (1.1.9) 3."Mi rol en el aula es dar apoyo a todo el curso, especialmente a los niños con diagnósticos específicos. Trabajo en colaboración con la profesora jefe, diversificando objetivos y evaluaciones para que todos los estudiantes puedan acceder al currículo." (1.1.10)
1.4 Planificación y Coordinación	2	1."Costó bastante que se hiciera un tipo de docencia con acompañamiento entre el docente y uno, enfocándose más en los estudiantes. La idea es compartir con el profesor ideas de las clases y tratar de innovar en las actividades, evitando que sean solo clases tradicionales." (1.1.5)

Categorías	Número de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
1.4 Planificación y Coordinación	2	2."Me reúno una vez a la semana de manera formal para revisar y planificar las clases, distribuyendo tareas para su ejecución. Como docente, tengo una mirada concreta y aterrizada sobre la didáctica para el logro de los objetivos." (1.1.11)
1.5 Roles Definidos vs. Roles Flexibles	2	1."En el aula, mi rol es dirigir la clase y guiarla, coordinando previamente con mi colega. Dependiendo de la actividad, puedo estar en una especie de división de momentos de la clase. A veces, como es una especialidad, necesito guiar más el proceso." (1.1.8) 2."Participo como profesora principal y colaboro de manera espontánea con otros docentes. Normalmente, coordinamos nuestras partes, pero la dinámica se da de forma natural." (1.1.6)
1.6 Desafíos en la Implementación	1	1."Costó bastante que se hiciera un tipo de docencia con acompañamiento entre el docente y uno, enfocándose más en los estudiantes. Al principio, había un poco de rechazo por parte de los profesores, pero con el tiempo se ha llegado a un punto óptimo donde uno interviene." (1.1.5)

Nota. Elaboración propia, de acuerdo con resultados obtenidos de la Dimensión 1.

4.1.2. Análisis Dimensión 1. Contextualización

La dimensión de contextualización permite comprender cómo los docentes definen su rol y la dinámica colaborativa dentro del aula. Los datos muestran variaciones relevantes en la forma en que interpretan y experimentan la co-docencia. A continuación, se detalla el análisis por categoría:

4.1.2.1. Colaboración efectiva

En primer lugar, seis docentes en las respuestas 1.1.5 y 1.1.9, describen prácticas que ellos mismos consideran colaborativas, destacando la comunicación fluida, la planificación conjunta y la diversificación de estrategias pedagógicas. Estas respuestas reflejan elementos propios de modelos de co-docencia efectiva, donde ambos profesionales participan en la enseñanza y el apoyo a los estudiantes (Friend y Cook, 2017). Lo anterior, representa un avance hacia la implementación de estrategias de co-docencia alineadas con la inclusión educativa (UNESCO, 2009).

4.1.2.2. Colaboración Limitada

Por otro lado, dos docentes reportan experiencias de colaboración limitada (1.1.1 y 1.1.2), en las que la interacción se reduce a la división de tareas materiales o a una presencia más asistencial que pedagógica. En este sentido, emerge un área de mejora, lo cual destaca una formación específica en co-enseñanza para fomentar el trabajo integral en el aula (Villa, Thousand y Nevin (2013).

Esta diferencia evidencia la coexistencia de concepciones dispares sobre lo que significa colaborar, fenómeno reportado en investigaciones previas sobre co-enseñanza (Villa y Thousand, 2016).

4.1.2.3. Enfoque en el Apoyo a Estudiantes

Asimismo, tres docentes (1.1.3 y 1.1.10) enfatizan el apoyo focalizado a estudiantes con necesidades específicas, lo cual muestra una práctica recurrente que apunta a la inclusión, coherente con el rol del educador diferencial y con las políticas del PIE (Ley 20.845) que promueve la equidad en el aprendizaje. Sin

embargo, la falta de un enfoque común entre docentes regulares y diferenciales emerge como un reto importante.

4.1.2.4. Planificación y Coordinación

La planificación conjunta aparece mencionada por dos participantes (1.1.5 y 1.1.11), quienes valoran esta instancia como una condición esencial para coordinar estrategias y ajustar actividades según el progreso de los estudiantes. Por ejemplo, declaran que realizar reuniones formales para planificar clases, asegura una estructura organizativa que apoya tanto a los docentes como a los estudiantes. Esto refuerza la importancia de establecer horarios y objetivos claros en la co-enseñanza. Esto está alineado con el enfoque colaborativo propuesto por Murawski y Dieker (2008) para mejorar resultados académicos.

4.1.2.5. Roles Definidos versus Flexibles

Las respuestas de dos participantes indican una coexistencia de roles definidos (1.1.8) e inflexibles (1.1.6), dependiendo del contexto. Estas declaraciones evidencian la necesidad de generar un equilibrio que permita adaptarse a los profesionales que conforman la dupla a las dinámicas específicas de cada aula sin perder claridad en las responsabilidades.

Si las duplas reconocen que la coexistencia de roles definidos y flexibles refleja la adaptabilidad en las dinámicas del aula. Esta flexibilidad permite a los docentes ajustar sus roles según las necesidades contextuales, aunque también, puede generar desafíos si no se establecen responsabilidades claras.

4.1.2.6. Desafíos en la Implementación

Finalmente, un docente (1.1.5) menciona resistencia inicial a la co-docencia, lo cual sugiere que la implementación del modelo ha implicado un proceso de adaptación progresiva, coincidiendo con la literatura que destaca la necesidad de tiempo y formación para consolidar prácticas colaborativas.

Es crucial abordar este desafío mediante estrategias de sensibilización y formación para los docentes, promoviendo una transición más fluida hacia

prácticas colaborativas efectivas fomentando una cultura colaborativa en la escuela.

4.1.3. Dimensión 2: Experiencia en Co-docencia

Esta sección aborda las percepciones y relatos de los participantes respecto a su vivencia directa en procesos de co-docencia (Tabla 10).

Tabla 10

Dimensión 2: Experiencia en Co-docencia

Categorías	Número de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
2.1 Percepción general de la colaboración	5	1."La colaboración es buena, pero no es lo que esperaba. A veces siento que las propuestas de estrategias de aprendizaje no son suficientes." (2.1.1) 2. "Es que en el fondo que trabajen dos, que propongan estrategias de aprendizaje de acuerdo a la expertise, para entender la diversidad que se supone que la educadora es más experta que un docente en esta área." (2.2.2) 3. "Es buena, fluye de manera espontánea." (2.1.3) 4."La colaboración es bastante fluida; logramos acuerdos y observamos a los niños para ajustar las estrategias según sea necesario." (2.1.9) 5."La colaboración es fluida; logramos acuerdos y aprendemos mutuamente. Al principio, observaba más, pero ahora participo activamente en las explicaciones." (2.1.10)

Categorías	Número de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
2.2 Evolución de la Colaboración	1	1. "La colaboración ha mejorado con el tiempo; ahora se siente como un trabajo en conjunto donde ambos docentes aprenden mutuamente." (2.1.5)
2.3 Aspectos Prácticos de la Colaboración	2	1. "Con esta estrategia más o menos por el contexto social exige ver cómo llegan a la clase; la colega me propone algunas formas que podemos abordar y las probamos. Luego evaluamos si no funcionó." (2.1.4) 2. "La colaboración se basa en la planificación conjunta y la revisión de tareas." (2.1.11)
2.4 Desafíos en la Percepción de Roles	1	1. "La colaboración se siente como una mayor seguridad al trabajar con otra persona. Sin embargo, a veces los niños no entienden que ambos somos profesores y nos ven como asistentes." (2.1.6)
2.5 Importancia del Respeto	1	1. "La colaboración es efectiva siempre que haya respeto. No he tenido conflictos para compartir el aula." (2.1.7)

Nota. Elaboración propia, de acuerdo con resultados obtenidos de la Dimensión 2.

4.1.4. *Análisis Dimensión 2. Experiencia en Co-docencia*

El análisis permite identificar las dinámicas colaborativas, los roles asumidos y las interacciones entre docentes, así como los aprendizajes y retos emergentes durante la experiencia compartida.

4.1.4.1. Percepción general de la colaboración

En esta categoría, cinco docentes (2.1.1, 2.1.3, 2.1.9, 2.1.10 y 2.2.2) describen su experiencia colaborativa como positiva, aunque con matices. Si bien valoran la presencia de otro profesional en el aula, algunos mencionan que las estrategias implementadas no siempre cumplen las expectativas o no aprovechan plenamente la expertise de cada docente. Esto sugiere que la colaboración es percibida como beneficiosa, pero aún requiere consolidarse metodológicamente.

Referentes como Villa y Thousand (2016) en su trabajo sobre co-docencia, subrayan que para alcanzar una colaboración exitosa es fundamental que los roles sean claros y que la comunicación sea efectiva.

4.1.4.2. Evolución de la colaboración

En esta categoría, sólo un docente (2.1.5) menciona una evolución positiva de la colaboración con el paso del tiempo, lo que refleja que la práctica se ajusta en función de la experiencia compartida. Esta progresión coincide con planteamientos de Friend y Cook (2017), quienes sostienen que la co-docencia mejora a medida que aumenta la confianza y la familiaridad profesional entre los docentes.

Este hallazgo refuerza la importancia de implementar estrategias de seguimiento para evaluar la evolución de la co-docencia en un marco temporal definido.

4.1.4.3. Aspectos prácticos de la colaboración

Por otra parte, dos docentes (2.1.4 y 2.1.11) describen aspectos prácticos relacionados con la planificación, distribución de tareas y ajustes metodológicos. Estos elementos evidencian que la coordinación es un proceso dinámico que

requiere tiempo y claridad en los acuerdos pedagógicos. Se enfatiza en la necesidad de planificación conjunta, un aspecto fundamental señalado por Moreno (2020), quien argumenta que, sin planificación efectiva, la co-docencia puede quedar limitada a un apoyo superficial.

4.1.4.4. Desafíos en la percepción de roles

Un docente (2.1.6) también menciona desafíos vinculados a la percepción de roles, un desafío común en contextos de co-docencia, señalando que algunos estudiantes no reconocen por igual a ambos docentes como figuras pedagógicas. La falta de claridad en los roles puede generar tensiones y disminuir la efectividad de la colaboración. Por ello, es esencial definir roles desde el inicio y reevaluarlos periódicamente para garantizar que se adapten a las necesidades del aula.

Esta situación ha sido ampliamente documentada en investigaciones sobre co-enseñanza, donde se enfatiza la importancia de explicitar y modelar el rol compartido frente al grupo curso (Murawski y Dieker, 2008).

4.1.4.5. Importancia del respeto

Finalmente, un docente (2.1.11) subraya la importancia del respeto como base de la colaboración efectiva, lo que refuerza la dimensión relacional de la co-docencia y su influencia en la calidad del trabajo conjunto.

Esto coincide con estudios de Cardona y Bravo (2017), quienes afirman que el respeto mutuo entre docentes fomenta un ambiente colaborativo más saludable y efectivo, impactando directamente en la calidad educativa ofrecida.

4.1.5. Dimensión 3: Percepción de la Diversidad

En esta dimensión se exploran las opiniones y actitudes de los entrevistados sobre la diversidad en el aula (Tabla 11).

Tabla 11*Dimensión 3: Percepción de la Diversidad*

Categorías	Núm. de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
3.1 Adaptación y Flexibilidad en la Enseñanza	2	1."Como el de planificar las cosas que sean a su interés si está funcionando considerando sus características, vamos haciendo al tiro cambio no nos quedamos como pegada en algo de no llegamos" (3.1.1). 2."Se trata de adecuar la enseñanza a las necesidades permanentes de los estudiantes, utilizando diferentes formatos y materiales" (3.1.5).
3.2 Monitoreo y Evaluación Continua	3	1."Respetando la diversidad del aula, monitoreando sus avances" (3.1.3). 2."Estudiando caso a caso y siguiendo la ayuda de la especialista, mucha atención a sus reacciones y avances" (3.1.4). 3."A través de la observación y el monitoreo continuo de los avances de los estudiantes, adaptando la enseñanza según sus necesidades" (3.1.9).
3.3 Estrategias Personalizadas	2	1."Se abordan las necesidades especiales de los alumnos a través de estrategias personalizadas según sus dudas y dificultades" (3.1.7). 2."Abordamos las necesidades de todos los estudiantes mediante explicaciones concretas y adaptando el contenido a su nivel de comprensión" (3.1.10).

Categorías	Núm. de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
3.4 Inclusión activa en el aula	2	1."Aseguramos que todos participen activamente, permitiendo que todos respondan a preguntas y fomentando un ambiente donde se sientan cómodos" (3.1.8). 2."Atendemos las necesidades a través de grupos de trabajo donde se fomenta la autonomía y el aprendizaje. Esto permite que los estudiantes más avanzados apoyen a sus compañeros" (3.1.11).
3.5 Observación como Herramienta Clave	2	1."Se aborda la diversificación en la enseñanza, observando a los estudiantes que pasan desapercibidos en el grupo" (3.1.6). 2."A través de la observación y el monitoreo continuo de los avances de los estudiantes, adaptando la enseñanza según sus necesidades" (3.1.9).

Nota. Elaboración propia, de acuerdo con resultados obtenidos de la Dimensión 3.

4.1.6. Análisis de la Dimensión 3: Percepción de la Diversidad

El análisis de las respuestas permite comprender cómo se concibe la diversidad, qué estrategias se emplean para atenderla y cuáles son los principales desafíos y oportunidades que surgen en contextos educativos inclusivos.

Los hallazgos de esta dimensión muestran que los docentes reconocen la diversidad como un componente inherente del aula y ajustan su enseñanza en función de las necesidades individuales.

4.1.6.1. Adaptación y Flexibilidad en la Enseñanza

La planificación flexible y la adaptación a las necesidades de los estudiantes son elementos clave destacados por dos entrevistados (3.1.1 y 3.1.5). Esto coincide con el enfoque sugerido por Tomlinson (2001) en su modelo de "diseño de aprendizaje diferenciado", donde se enfatiza la importancia de ajustar materiales y métodos para atender las diferencias individuales en el aula.

4.1.6.2. Monitoreo y Evaluación Continua

Tres docentes (3.1.3, 3.1.4, 3.1.9) enfatizan que el monitoreo continuo es una estrategia eficiente para identificar avances y necesidades emergentes. La observación constante y el seguimiento de los avances son esenciales para identificar las necesidades específicas de cada estudiante. Este enfoque se relaciona con las directrices de la Ley 20.845 en Chile, que promueve la inclusión a través de un monitoreo continuo para garantizar el acceso equitativo al currículo.

4.1.6.3. Estrategias Personalizadas

Asimismo, dos docentes (3.1.7 y 3.1.10) describen estrategias personalizadas que permiten responder a dificultades específicas, lo que coincide con enfoques de diseño diferenciado (Tomlinson, 2014).

Las respuestas reflejan que las estrategias personalizadas son fundamentales para abordar las necesidades especiales de los estudiantes. Este principio es coherente con lo establecido por Friend y Cook (2017), quienes señalan que la co-docencia efectiva debe incluir la adaptación específica de los contenidos para optimizar el aprendizaje.

4.1.6.4. Inclusión Activa en el Aula

Otros dos docentes (3.1.8 y 3.1.11) destacan la inclusión activa como principio central, fomentando la participación equitativa y el trabajo colaborativo entre estudiantes.

La inclusión activa se logra mediante actividades que fomentan la participación de todos los estudiantes y la colaboración entre pares. Este enfoque

está alineado con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que destaca la importancia de la interacción social en el aprendizaje.

4.1.6.5. Observación como Herramienta Clave

Finalmente, dos docentes (3.1.6 y 3.1.9) mencionan la observación como herramienta clave para detectar a estudiantes que tienden a pasar desapercibidos, lo que refuerza la importancia de la atención focalizada en contextos de inclusión educativa (Villa, Thousand y Nevin (2013).

En conjunto, estos relatos muestran que los docentes reconocen la diversidad y buscan responder a ella, aunque no siempre de manera sistemática o articulada entre sí.

4.1.7. Dimensión 4: Modelos de trabajo

Aquí se examinan los distintos modelos y enfoques de trabajo identificados en las entrevistas. Las evidencias de la Tabla 12 permiten visualizar las formas de organización, planificación y ejecución de la co-docencia, así como las prácticas pedagógicas que favorecen la colaboración y el aprendizaje conjunto declarados por las duplas.

Tabla 12

Dimensión 4: Modelos de trabajo

Categorías	Número de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
4.1 Planificación Regular	5	1.“Se planifica semanalmente y se discuten los contenidos a enseñar” (4.1.5). 2.“Coordinamos la planificación mensualmente y semanalmente, decidiendo qué actividades realizar y cómo diversificar según las necesidades de los estudiantes” (4.1.6).

Categorías	Número de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
4.1 Planificación Regular		3.“Planificamos semanalmente el contenido y revisamos las guías de aprendizaje, haciendo modificaciones según las capacidades de los alumnos” (4.1.7). 4.“Planificamos juntas, acordando qué recursos utilizar y ajustando el grado de dificultad según las necesidades del grupo” (4.1.9). 5.“Planificamos semanalmente, ajustando el calendario según lo que funcione mejor en cada sesión” (4.1.11).
4.2 Coordinación y Revisión Colaborativa	2	1.“Le presento mi planificación a la co-docente PIE y ella la revisa y discutimos donde se pueden generar las estrategias sugeridas por ambas” (4.1.4). 2.“Siempre hay un momento de coordinación donde adelantamos las sesiones y reformulamos las planificaciones según el tiempo disponible” (4.1.8).
4.3 Adaptación a Necesidades Estudiantiles	2	1.“Coordinamos la planificación mensualmente y semanalmente, decidiendo qué actividades realizar y cómo diversificar según las necesidades de los estudiantes” (4.1.6). 2.“El método COPISI (Concreto-Pictórico-Simbólico) funciona súper bien, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje” (4.1.2).

Categorías		Número de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
4.4			“Lo nombrado: turnos, ticket de salida, carteles de manitos para participar, etc.” (4.1.3).
Uso de Recursos y Estrategias Dinámicas		2	“Cuando vemos que algo no funciona muy bien vamos considerando esas variables y vamos integrando más temas al juego y sus modos de entretenerse” (4.1.1).

Nota. Elaboración propia, de acuerdo con resultados obtenidos de la Dimensión 4.

4.1.8. Análisis de la Dimensión 4: Modelos de Trabajo

4.1.8.1. Planificación Regular

Esta categoría muestra una marcada recurrencia a la planificación como eje del trabajo colaborativo. Cinco docentes (4.1.5, 4.1.6, 4.1.7, 4.1.9, y 4.1.11) mencionan que planifican semanal o mensualmente, ajustando contenidos, recursos y actividades según las necesidades del grupo.

Este compromiso refleja la importancia de un enfoque estructurado, donde ambos docentes ajustan estrategias y contenido para atender las necesidades de los estudiantes. La planificación aparece así, como un mecanismo fundamental para organizar la co-docencia, coincidiendo con lo planteado por Friend y Cook (2017) respecto a la corresponsabilidad en el diseño instruccional para así, mejorar coordinación y la integración de diversas perspectivas pedagógicas.

4.1.8.2. Coordinación y Revisión Colaborativa

Además, dos docentes (4.1.4 y 4.1.8) describen procesos de coordinación y revisión colaborativa, destacando cómo ambas docentes analizan, reformulan y ajustan las planificaciones. Estos relatos evidencian la importancia de

instancias formales de trabajo conjunto, en línea con lo señalado por Villa y Thousand (2016).

Una docente (4.1.4) se refiere a la revisión de planificaciones e indica que las planificaciones son revisadas y discutidas por ambas partes. Este proceso fomenta la creatividad y mejora la enseñanza al incorporar ideas de ambos docentes. Según el marco normativo chileno (Ley 20.845 que promueve la inclusión y calidad educativa), se requiere de un nivel elevado de coordinación entre los docentes para adaptar la enseñanza.

4.1.8.3. Adaptación a Necesidades Estudiantiles

Asimismo, dos docentes (4.1.6 y 4.1.9) enfatizan la adaptación de las actividades para atender la diversidad, utilizando métodos diferenciados como el COPISI (Proceso que inicia de lo Concreto, a lo Pictórico, luego a lo Simbólico).

Estas respuestas demuestran que los docentes tienen en cuenta las diferencias individuales al diversificar actividades. Tomlinson (2001) destaca que la enseñanza diferenciada es esencial para atender la diversidad en el aula, permitiendo a todos los estudiantes acceder al currículo.

4.1.8.4. Uso de Recursos y Estrategias Dinámicas

Otros dos docentes (4.1.1 y 4.1.3) mencionan el uso de estrategias dinámicas, tales como juegos, turnos de participación y actividades motivacionales, lo que sugiere un enfoque activo e interactivo de la enseñanza. Villa, Thousand y Nevin (2013) subrayan que el uso de estrategias dinámicas fomenta un ambiente positivo de aprendizaje, esencial para el éxito de la co-docencia.

Respecto de la flexibilidad en la ejecución o la adaptación dinámica las entrevistadas (4.2.3 y 4.2.4) destacan cómo los docentes intervienen según las necesidades en tiempo real, desde una enseñanza colaborativa y no rígida. La flexibilidad en la enseñanza es una característica clave del modelo inclusivo, según Ainscow (2001), permite una mejor respuesta a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

En cuanto a los roles específicos según contenido, la distribución de roles entre las duplas, reflejan una división de roles según las especializaciones de los docentes (respuestas de 4.2.7 y 4.2.8). Por ejemplo, cuando el docente de matemáticas lidera y la educadora diferencial apoya, Friend y Cook (2017) plantean que la división de roles en la co-docencia permite aprovechar al máximo las habilidades y conocimientos de cada docente, mejorando el aprendizaje de los estudiantes.

En lo que respecta a la colaboración en actividades, las respuestas abordan la preparación conjunta y monitoreo del avance del grupo, un docente (4.3.8) subraya cómo ambos docentes preparan actividades adaptadas a las necesidades de los estudiantes, mientras que, la respuesta del profesional (4.3.9) menciona el monitoreo continuo como parte clave del proceso. La inclusión de actividades colaborativas y el monitoreo continuo son fundamentales en la co-docencia efectiva, según los modelos de trabajo propuestos por Villa, Thousand y Nevin (2013).

Además, la respuesta (4.3.11) acerca de revisión y corrección en el proceso destaca cómo los docentes revisan constantemente los avances de los estudiantes, lo que permite una mejora continua en la enseñanza, esta práctica es consistente con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que enfatizan la evaluación y ajuste continuo para garantizar el acceso equitativo al aprendizaje.

En conjunto, los relatos analizados en esta dimensión, muestran que los modelos de trabajo se sostienen en tres pilares: planificación compartida, adaptación y flexibilidad en la ejecución, y uso de recursos dinámicos para favorecer el aprendizaje.

4.1.9. Dimensión 5: Fases de Implementación

Esta dimensión detalla las etapas y procesos involucrados en la puesta en marcha de la co-docencia. A partir de la información recogida (Tabla 13), se describen las fases clave, los hitos alcanzados y las estrategias empleadas para

superar obstáculos, proporcionando una visión secuencial del proceso de implementación.

Tabla 13

Dimensión 5: Fases de Implementación

Categorías	Número de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
5.1 Reuniones de Planificación	4	1."Nos juntamos en el horario de coordinación a planificar, viendo qué materiales usar y cómo integrar a estudiantes con dificultades." (5.1.1) 2."Nos reunimos antes de la clase para decidir qué materiales usaremos y cómo abordar las necesidades de los estudiantes." (5.1.2) 3."Tenemos una hora destinada a planificar y coordinar. Revisamos avances y lo que quedó débil se vuelve a abordar." (5.1.8) 4."Nos reunimos para discutir qué vamos a cubrir en la semana y organizamos nuestras clases basándonos en las guías disponibles." (5.1.10)
5.2 Enfoque en Necesidades Específicas	2	1."Vamos integrando pictogramas para estudiantes con condiciones especiales y adaptamos el material." (5.1.1) 2."Consideramos casos puntuales de estudiantes que tienen dificultades, ajustando según sea necesario." (5.1.2)
5.3 Estructuración del contenido	1	1."Dividimos la unidad en cuatro clases tipo, manteniendo flexibilidad en caso de ajustes necesarios." (5.1.3)

Categorías	Número de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
5.4 Colaboración Durante la Clase	2	1."Compartimos roles durante la clase; uno explica mientras el otro apoya al profesor con refuerzos." (5.1.6) 2."Nos aseguramos de participar activamente ambos durante las actividades, explicando y reforzando según las necesidades." (5.1.9)
5.5 Evaluación y Ajustes	2	1."Evaluamos inmediatamente después de la clase para comentar lo que funcionó y lo que podría mejorarse." (5.1.11) 2."Revisamos lo hecho después de cada clase para evaluar lo que funcionó y lo que quedó débil." (5.1.8)
5.6 Claridad en los Objetivos	2	1."Planificamos actividades como cálculos mentales y juegos, y luego verbalizamos los objetivos para asegurar claridad." (5.1.7) 2."Nos juntamos en el horario de coordinación a planificar, viendo qué materiales usar y cómo integrar a estudiantes con dificultades." (5.1.1)

Nota. Elaboración propia, de acuerdo con resultados obtenidos de la Dimensión 5.

4.1.10. Análisis Dimensión 5: Fases de Implementación

Esta dimensión permite comprender cómo se operacionaliza la co-docencia en la práctica, revelando los momentos clave del proceso, las decisiones pedagógicas compartidas y los mecanismos que los docentes emplean para fortalecer la colaboración y la enseñanza inclusiva.

Los resultados de las categorías que componen la Dimensión 5 muestran que la implementación de la co-docencia en la escuela se ejecuta formalmente, en el cual convergen tanto prácticas planificadas como ajustes que emergen de la realidad cotidiana del aula.

4.1.10.1. Reuniones de Planificación

Cuatro docentes (5.1.1, 5.1.2, 5.1.8, 5.1.10) mencionan reuniones periódicas de planificación, lo que indica que esta fase está instalada y cumple un rol articulador. Por ejemplo, respuestas como "Nos juntamos en el horario de coordinación a planificar" y "Revisamos lo hecho y evaluamos los avances" evidencia un compromiso constante con la planificación colaborativa.

Este enfoque está alineado con las propuestas de Friend y Cook (2017), quienes destacan que la coordinación previa es clave para implementar la co-docencia de manera efectiva, garantizando que ambos docentes estén alineados en sus objetivos y estrategias.

4.1.10.2. Enfoque en Necesidades Específicas

Por otra parte, dos docentes (5.1.1 y 5.1.2) señalan un enfoque explícito en las necesidades específicas de estudiantes con NEE, incluyendo ajustes de material y uso de pictogramas, lo que, a su vez, demuestra un compromiso con la inclusión.

Esto refleja coherencia con el enfoque inclusivo institucional, aunque depende en gran medida de la iniciativa de cada docente. Así como también, está vinculado con los principios de la Ley 20.845 en Chile, que promueve la diversificación de estrategias para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula.

4.1.10.3. Estructuración del Contenido

Solo un docente (5.1.3) menciona la estructuración del contenido en unidades flexibles "Dividimos la unidad en cuatro clases flexibles", lo que sugiere un diseño instruccional claro y adaptable. Por lo que esta práctica es compartida de manera homogénea entre los docentes.

Según Tomlinson (2014), estructurar el contenido en bloques definidos permite atender mejor la diversidad del aula y mantener la coherencia en la enseñanza.

4.1.10.4. Colaboración Durante la Clase

Dos docentes (5.1.6 y 5.1.9) describen la colaboración durante la clase, destacando la participación simultánea de ambas profesionales en la explicación, apoyo y refuerzo de contenidos, lo que refleja un enfoque en la co-ejecución.

Esto coincide con los modelos de co-enseñanza que promueven la presencia activa de ambos docentes (Friend y Cook, 2017). Asimismo, Murawski y Spencer (2011), destacan que compartir roles durante la enseñanza enriquece la experiencia del aprendizaje, ya que permite una mayor personalización del apoyo.

4.1.10.5. Evaluación y Ajustes

Finalmente, dos docentes (5.1.11 y 5.1.8) señalan procesos de evaluación y ajustes posteriores a cada sesión, lo que evidencia prácticas reflexivas que permiten mejorar la intervención pedagógica.

En el registro de las observaciones "Evaluamos inmediatamente después de la clase" (5.1.11) y "Lo que quedó débil se aborda de nuevo" (5.1.8) subrayan la importancia de la reflexión continua para mejorar las prácticas. Schön (1983) argumenta que la reflexión en acción es esencial para adaptar la enseñanza a las necesidades emergentes.

4.1.10.6. Claridad en los Objetivos

La planificación con objetivos claros mencionada en "Verbalizamos los objetivos después de planificar actividades" (5.1.7) asegura que los docentes y estudiantes comprendan el propósito de cada lección, lo cual es esencial según Hattie (2009) para maximizar el impacto de las actividades de aprendizaje.

Las narrativas de los docentes muestran que la co-docencia no se instala de manera espontánea, sino que requiere una secuencia de acciones articuladas —planificación, coordinación, ejecución conjunta, evaluación y

retroalimentación— que permiten dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y a los desafíos propios del trabajo colaborativo.

4.1.11. Dimensión 6: Desafíos y soluciones

En este apartado se analizan los principales retos enfrentados por los participantes durante la experiencia de co-docencia, así como las soluciones propuestas o implementadas para afrontarlos (Tabla 14).

Tabla 14

Dimensión 6: Desafíos y soluciones

Categorías	Número de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
6.1 Falta de tiempo para planificar	2	1.“A veces no nos alcanza el tiempo para planificar todo con detalle, especialmente cuando surgen imprevistos.” (6.1.1) 2.“La planificación semanal a veces se ve afectada por otras tareas administrativas que tenemos que atender.” (6.1.2)
6.2 Diferencias en enfoques	3	1.“A veces tenemos perspectivas diferentes sobre cómo abordar ciertos temas, lo que lleva a debates prolongados.” (6.2.1) 2.“No siempre estamos de acuerdo en las estrategias, lo que a veces dificulta avanzar rápidamente.” (6.2.2) 3.“Hay momentos en los que adaptarse a los estilos del otro docente lleva tiempo, pero lo vamos manejando.”(6.2.3)

Categorías	Número de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
6.3 Necesidad de más formación	2	1."Creo que necesitamos más talleres sobre co-docencia para mejorar nuestras prácticas." (6.3.1) 2."Una formación continua nos ayudaría a implementar mejor las estrategias colaborativas en el aula." (6.3.2)
6.4 Manejo de la diversidad	3	1."Es un desafío atender a todos los estudiantes con diferentes necesidades sin descuidar a otros." (6.4.1) 2."Adaptar el contenido a cada nivel de los estudiantes es complejo, pero esencial. (6.4.2) 3."A veces se siente abrumador manejar tantas diferencias individuales, pero intentamos diversificar las actividades." (6.4.3)
6.5 Soluciones propuestas	2	1."Nos ayudó mucho organizar reuniones más estructuradas y con objetivos claros." (6.5.1) 2."El uso de guías de planificación compartidas facilitó mucho la coordinación entre nosotras." (6.5.2)

Nota. Elaboración propia, de acuerdo con resultados obtenidos de la Dimensión 6.

4.1.12. Análisis de la Dimensión 6: Desafíos y Soluciones

El análisis permite identificar patrones comunes, estrategias efectivas y áreas de mejora en la práctica docente colaborativa. En esta dimensión emergen desafíos transversales a la implementación de la co-docencia.

4.1.12.1. Falta de tiempo para planificar

Dos docentes (6.2.1 y 6.2.1) indican falta de tiempo para planificar, lo cual se alinea con las dificultades señaladas en investigaciones que destacan la sobrecarga laboral como barrera para la colaboración real, así como también, la necesidad de tiempo dedicado exclusivamente para la co-docencia efectiva (Villa, Thousand y Nevin, 2013).

Los resultados de esta categoría evidencian que el tiempo limitado para planificar es un obstáculo. Las respuestas destacan que tareas administrativas e imprevistos interfieren en la planificación detallada.

4.1.12.2. Diferencia en los enfoques

Tres docentes (6.2.1, 6.2.2. y 6.2.3) mencionan diferencias en enfoques pedagógicos, lo que evidencia la necesidad de acuerdos y procesos de negociación profesional.

La diversidad en perspectivas es otro desafío importante, debido a que estas diferencias pueden enriquecer la enseñanza si se abordan mediante comunicación clara y planificación conjunta (Friend y Cook, 2017).

4.1.12.3. Necesidad de más formación

La falta de formación específica en co-docencia limita la implementación efectiva de estrategias colaborativas. Dos docentes (6.3.1 y 6.3.2) evidencian la necesidad de mayor formación en esta metodología, lo que muestra que la implementación ocurre sin necesariamente haber recibido capacitación específica.

Respuestas como "necesitamos más talleres" refuerzan la importancia de la formación continua, un punto también subrayado por Murawski y Spencer (2011), quienes argumentan que el desarrollo profesional es clave para superar barreras en la co-docencia.

4.1.12.4. Manejo de la diversidad

El desafío de atender a estudiantes con diferentes necesidades es recurrente. Las respuestas resaltan la complejidad de diversificar actividades y adaptar el contenido, un aspecto esencial que también aparece en el marco normativo chileno de inclusión educativa (Ley 20.845). Esto exige una planificación cuidadosa y estrategias pedagógicas diferenciadas.

4.1.12.5. Soluciones propuestas

Finalmente, dos docentes (6.5.1 y 6.5.2) proponen soluciones prácticas, como reuniones estructuradas y el uso de guías compartidas, lo que evidencia un esfuerzo activo por superar las dificultades.

Estas estrategias son coherentes con las recomendaciones de Friend y Cook (2017), quienes proponen herramientas organizativas para fortalecer la colaboración docente.

Los resultados de la Dimensión 6, se abordan factores como el tiempo, formación docente para abordar esta estrategia pedagógica (perfeccionamiento), el abordaje y manejo de la diversidad desde los distintos ámbitos de acción de las duplas, para optimizar los resultados de la aplicación de la co-docencia en la escuela. Desde los docentes, emergen soluciones que apuntan al establecimiento de estructuras de coordinación definidas con objetivos claros que respondan a las necesidades del grupo que atiende cada dupla.

4.1.13. Dimensión 7: Reflexiones finales

Finalmente, esta dimensión recoge las valoraciones, aprendizajes y recomendaciones expresadas por los entrevistados al cierre de la experiencia, todas ellas destalladas en la Tabla 15.

Tabla 15*Dimensión 7: Reflexiones finales*

Categorías		Número de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
7.1			
Reducción	del	1	1."Me gustaría mucho más el tema de evitar uso de pantallas o sea si hay un tema de trabajo de equipo, evitar tanto uso de TICs..." (7.1.1)
Uso	de		
Tecnología			
7.2			
Planificación	y	3	1."Que existiera una planificación clara de reuniones que tenemos en conjunto de equipo de aula..." (7.1.2)
Coordinación			2."Nos reunimos antes de la clase para revisar pendientes y organizarnos..." (7.1.10) 3."Es clave ajustar nuestras reuniones semanales para que sean más efectivas." (7.2.2)
7.3			
Creatividad	y	2	1."Durante este año yo creo que es poco el tiempo, me gustaría ser muchas más cosas de lo que podemos hacer..." (7.1.4)
Recursos			2."Si tuviéramos más recursos, podríamos lograr mucho más." (7.1.5)
7.4			
Claridad en Roles		2	1."Mejorar la claridad sobre los roles dentro del aula." (7.1.6)
y Especialización			2."Creo que faltaría especialización en las asignaturas específicas para poder intervenir adecuadamente durante las clases." (7.1.7)

Categorías	Número de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
7.5 Evaluación y Retroalimentación	1	1."Me gustaría mejorar la evaluación del trabajo conjunto entre docentes y tener conversaciones finales sobre nuestras contribuciones individuales." (7.1.8)
7.6 Respeto y Nutrición Mutua	1	1.Respetar siempre las ideas entre docentes es fundamental, así como nutrirse mutuamente independientemente del nivel de experiencia." (7.1.9)
7.7 Articulación Eficiente	1	1."Me gustaría mejorar la articulación entre nosotras para hacer más eficientes nuestras clases..." (7.1.10)
7.8 Oportunidades para Compartir Experiencias	1	1."Me gustaría tener más instancias formales para compartir experiencias y observar cómo otros colegas realizan su docencia." (7.1.11)
7.9 Desafíos en la Metodología	1	1."La verdad para mí es un tema a veces con dificultad porque yo tengo muchas ideas, mi metodología de ahora me la cuestiono mucho..." (7.2.1)
7.10 Colaboración y Retroalimentación	2	1."Es importante tener colaboración y retroalimentación entre docentes." (7.2.5) 2."La disposición de los profesores y educadores es buena, pero necesitamos trabajar más con el educador diferencial." (7.2.6)

Categorías	Número de docentes (n)	Ejemplos de respuestas
7.11 Desarrollo profesional	3	1."La capacitación constante es importante para mejorar nuestras prácticas educativas." (7.2.9) 2."Creo que es fundamental potenciar el rol de las educadoras y fomentar un empoderamiento real dentro del equipo docente." (7.2.8); 3."Me gusta generar material didáctico lúdico e interactuar con otros docentes para enriquecer el proceso educativo." (7.2.7)

Nota. Elaboración propia, de acuerdo con resultados obtenidos de la Dimensión 7.

4.1.14. Análisis de Dimensión 7: Reflexiones Finales

El análisis de estas reflexiones permite identificar el impacto global de la co-docencia y proyectar posibles líneas de acción para futuras implementaciones. Esta dimensión reúne las apreciaciones generales de los docentes respecto a su experiencia en la co-docencia y los factores asociados a una implementación exitosa en la escuela.

4.1.14.1. Reducción del Uso de Tecnología

El uso excesivo de TICs en el aula es percibido como una barrera para fomentar una interacción más cercana y activa con los estudiantes (7.1.1). Este punto resalta la necesidad de priorizar metodologías activas que integren tecnología de forma equilibrada.

Según Gómez y Aravena (2019), el uso excesivo de TIC puede generar dependencia y limitar la creatividad tanto de estudiantes como docentes, por lo

que es crucial implementar estrategias pedagógicas que alternen actividades digitales con enfoques prácticos y colaborativos.

4.1.14.2. Planificación y Coordinación

Tres docentes (7.1.2, 7.1.10 y 7.2.2) destacan la necesidad de mejorar la planificación y coordinación, debido a que evidencian falta de tiempo y estructura para planificar de manera efectiva.

Una mejor organización podría optimizar la colaboración docente. Fullan (2016) señala que la planificación colaborativa fomenta la cohesión en los equipos de trabajo, permitiendo atender mejor las necesidades de los estudiantes y maximizando el impacto de las intervenciones educativas.

4.1.14.3. Creatividad y Recursos

Asimismo, dos docentes (7.1.4 y 7.1.5) mencionan la necesidad de más creatividad y recursos, lo que refleja la percepción de limitaciones materiales y de tiempo, así como también, la dificultad en la implementación de ideas innovadoras.

Según Craft (2005), la creatividad en la enseñanza requiere un espacio que permita a los docentes experimentar y reflexionar, destacando la importancia de un ambiente de trabajo que apoye la innovación pedagógica.

4.1.14.4. Claridad en Roles y Especialización

Dos docentes (7.1.6 y 7.1.7) enfatizan la importancia de contar con mayor claridad en los roles y mayor especialización en áreas específicas a utilizar dentro del aula. Eso debido a que, si se carece de estos elementos, podrían generarse conflictos y limitar la efectividad del equipo docente.

Se recomienda establecer acuerdos claros desde la planificación para evitar malentendidos. Esto se alinea con la investigación de Hargreaves y Fullan (2012), que destaca que roles definidos y complementarios son esenciales para una co-docencia eficaz.

4.1.14.5. Evaluación y Retroalimentación

La evaluación del trabajo conjunto y la retroalimentación se definen como áreas prioritarias para mejorar (7.1.8). Estas prácticas permiten reflexionar sobre las estrategias empleadas y su efectividad. Fullan (2016) sugiere que la retroalimentación constante entre pares es clave para el desarrollo profesional y la mejora continua en contextos educativos.

4.1.14.6. Respeto y Nutrición Mutua

El respeto mutuo entre docentes y la apertura al aprendizaje continuo se perciben como fundamentales para una colaboración efectiva (7.1.9). Según Zinn (1997), un ambiente de respeto y confianza fomenta el intercambio de ideas y la construcción de relaciones sólidas dentro del equipo docente, lo que impacta positivamente en la dinámica del aula.

4.1.14.7. Articulación Eficiente

La necesidad de mejorar la articulación entre docentes para alinear objetivos y estrategias es recurrente (7.1.10). Esto implica fortalecer la comunicación y coordinación entre los equipos. Fullan (2016) sugiere que la articulación efectiva requiere claridad en los objetivos compartidos y un enfoque basado en el trabajo colaborativo.

4.1.14.8. Oportunidades para Compartir Experiencias

Se destaca el valor de crear instancias formales para que los docentes compartan sus experiencias y aprendizajes (7.1.11). Según Hargreaves y Fullan (2012), estas oportunidades fomentan el aprendizaje profesional y la innovación, ya que permiten a los docentes reflexionar sobre sus prácticas y aprender de las experiencias de sus colegas.

4.1.14.9. Desafíos en la metodología

En esta categoría, una docente (7.2.1) manifiesta que cuestiona constantemente su metodología de enseñanza, expresando dudas sobre la suficiencia y pertinencia de las estrategias que utiliza en el contexto de la co-docencia. Esta reflexión evidencia una postura autocrítica y un reconocimiento

de la complejidad que supone atender a la diversidad del aula de manera colaborativa.

Desde la perspectiva de la literatura sobre desarrollo profesional docente, esta disposición a revisar y problematizar la propia práctica se vincula con la idea de “practicante reflexivo” planteada por Schön (1983), en la medida que la docente no asume su hacer como algo acabado, sino como un proceso en permanente revisión. No obstante, también el autor sugiere la necesidad de mayor acompañamiento y formación específica en metodologías inclusivas y estrategias de co-enseñanza que permitan transformar esa inquietud en oportunidades concretas de mejora pedagógica.

4.1.14.10. Colaboración y Retroalimentación

Las respuestas de los docentes (7.2.5 y 7.2.6) evidencian la importancia de fortalecer la colaboración entre pares como un componente esencial para mejorar la práctica de la co-docencia. En sus narraciones se reconoce que la retroalimentación profesional permite revisar estrategias, ajustar intervenciones y construir una comprensión común del proceso educativo. Sin embargo, también se señala la necesidad de consolidar un trabajo más articulado entre el docente regular y el educador diferencial, lo que muestra que la colaboración aún se encuentra en desarrollo.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Fullan (2016), quien enfatiza que la retroalimentación sistemática es un motor clave para el aprendizaje profesional y la mejora continua en prácticas colaborativas.

4.1.14.11. Desarrollo profesional

Tres docentes (7.2.7, 7.2.8 y 7.2.9) destacan la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional como condición indispensable para mejorar las prácticas. Estos valoran especialmente la capacitación continua, la actualización en estrategias inclusivas y la posibilidad de generar material didáctico innovador en conjunto. Asimismo, se releva la importancia de empoderar el rol de las

educadoras diferenciales dentro del equipo docente, lo cual permitiría equilibrar la toma de decisiones y potenciar la complementariedad de saberes.

Este planteamiento coincide con Craft (2005), quien sostiene que el crecimiento profesional requiere espacios de formación, reflexión y experimentación que permitan a los docentes ampliar su repertorio pedagógico y responder de manera efectiva a la diversidad del aula.

En general, las reflexiones de la Dimensión 7 permiten identificar percepciones que enfatizan la importancia de avanzar hacia una co-docencia más estructurada, con roles claros, espacios de planificación adecuados y formación específica. Las reflexiones finales muestran una visión crítica y constructiva respecto a la práctica de co-docencia aportando una mirada integral que complementa las dimensiones anteriores. A través de estas voces, se evidencian elementos clave para el fortalecimiento de la práctica colaborativa, como la planificación, el rol docente, el uso de recursos y la formación continua.

4.1.15. Discurso de los docentes y normativa vigente

Para la profundización de la evaluación realizada, los resultados obtenidos en las entrevistas a duplas de profesionales fueron contrastadas con la el marco normativo y legal vigente que promueve la implementación de la co-docencia como estrategia de enseñanza para la diversificación del aula (Tabla 16).

Tabla 16

Discurso docente y normativa vigente

Categoría del análisis	Percepción de los docentes (discurso)	Normativa vigente / Teoría	Coincidencia /Coincidencia Parcial/ Tensión
1. Planificación colaborativa	No existen tiempos protegidos. La planificación conjunta es	Decreto 83 (2015a) exige co-responsabilidad y <i>planificación colaborativa</i> ;	Tensión: La práctica docente no cumple lo exigido por la normativa.

Categoría del análisis	Percepción de los docentes (discurso)	Normativa vigente / Teoría	Coincidencia /Coincidencia Parcial/ Tensión
	ocasional o inexistente.	Orientaciones PIE definen trabajo conjunto y sistemático.	
2. Claridad de roles en el aula	Los roles no están definidos; la co-docencia a veces se vive como apoyo asistencial.	Decreto 83 (2015a): roles deben ser compartidos; PIE: trabajo multiprofesional; Friend y Cook (2017): paridad docente.	Tensión: Falta de definición contradice el modelo de co-enseñanza.
3. Estrategias didácticas diversificadas	Se utilizan adaptaciones, materiales diferenciales y apoyo focalizado.	Decreto 83 (2015a): Diversificación y adecuaciones curriculares; DUA: múltiples formas de participación.	Coincidencia: Estrategias alineadas con normativa inclusiva.
4. Relación profesional entre docentes	Buena disposición, pero dependiente de relaciones personales.	MBE (2020a): trabajo colaborativo profesionalizado.	Coincidencia Parcial: Existe disposición, pero falta institucionalización.
5. Modelos de co-docencia	No se identifican	Teoría: Friend y Cook (2017)	Tensión: La práctica no sigue modelos

Categoría del análisis	Percepción de los docentes (discurso)	Normativa vigente / Teoría	Coincidencia /Coincidencia Parcial/ Tensión
	modelos formales; depende de cada dupla.	proponen 6 modelos; Murawski (2010) plantea fases claras.	teóricos estructurados.
		PIE: los docentes	
6. Formación docente para co-docencia	Se reporta falta de capacitación en estrategias de co-enseñanza.	deben recibir formación continua; Estándares Indicativos de Desempeño (MBE) exigen capacitación.	Tensión: No existe formación institucional sistemática.
7. Impacto en el aprendizaje	Perciben mejoras en participación y apoyo a estudiantes con NEE.	Decreto 17/2009: apoyo especializado debe favorecer el progreso; Decreto 83 (2105a): participación y acceso.	Coincidencia: Percepción coherente con el propósito de la normativa.

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos por Dimensión

4.2. Análisis documentos oficiales de la escuela

El análisis documental permite examinar la estructura y orientación institucional de la escuela en relación con la práctica de la co-docencia. A través de la revisión de documentos oficiales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Reglamento de Convivencia, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y otros documentos reglamentarios, se identificaron elementos clave que reflejan las concepciones y lineamientos sobre el trabajo colaborativo entre docentes y la inclusión educativa.

El propósito de este análisis es determinar si la co-docencia está reconocida formalmente como estrategia pedagógica, cómo se articula el trabajo colaborativo en la enseñanza y cuáles son las directrices que regulan la interacción entre los docentes dentro del aula. Además, se busca establecer la coherencia entre los principios institucionales y la implementación práctica de la co-docencia, identificando fortalezas, posibles brechas o áreas de mejora en la integración de esta estrategia en el marco normativo de la escuela.

A continuación, se presentan los principales hallazgos derivados de la revisión documental, estructurados según los aspectos más relevantes para la investigación.

4.2.1. Revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El objetivo de la investigación es identificar si se menciona la co-docencia como estrategia pedagógica, si existen menciones sobre la colaboración entre docentes en el aula y/o referencias a enfoques inclusivos o innovadores que impliquen la participación de más de un profesor, además de buscar directrices sobre cómo se organiza el equipo docente.

En la Tabla 17 se presentan los resultados de la revisión del documento institucional de la escuela parte de este estudio, estos serán analizados en profundidad en los puntos siguientes.

Tabla 17*Análisis del PEI en relación con la co-docencia*

Dimensión	Contenido Encontrado	Análisis/Interpretación
Reconocimiento de la co-docencia	No se menciona explícitamente el término "co-docencia".	La ausencia del concepto puede reflejar una falta de institucionalización formal de la práctica en el marco del PEI.
Trabajo colaborativo	Se alude a la importancia del trabajo en equipo y la mirada integradora, pero sin nombrar directamente "trabajo colaborativo".	Existe una intención implícita de colaboración docente, pero no se traduce en lineamientos específicos para el desarrollo conjunto de clases o planificación compartida.
Enfoque inclusivo	Se menciona el PIE, la atención a NEE y la inclusión como principios institucionales.	La inclusión está bien posicionada en el PEI, lo que puede facilitar la integración de prácticas como la co-docencia, aunque no estén aún visibilizadas como estrategia pedagógica concreta.
Visión pedagógica	Se valora el aprendizaje significativo, práctico,	Las bases pedagógicas del PEI favorecen la implementación de la co-

Dimensión	Contenido Encontrado	Análisis/Interpretación
	con docentes mediadores, diversidad de metodologías y atención a ritmos diversos.	docencia, pero es necesario explicitar cómo se lleva a la práctica esta estrategia de forma sistemática
Rol del docente	Se espera que los docentes trabajen en equipo, sean competentes, responsables, comprometidos con la diversidad y la mejora continua.	El perfil profesional docente está alineado con los principios de la co-docencia, aunque no se defina explícitamente su aplicación concreta en aula.

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en el análisis documental.

4.2.1.1. Resultados del análisis del PEI respecto a conceptos de Trabajo Colaborativo y co-docencia

En el PEI se declara que, a lo largo de los años, la escuela seleccionada para realizar este estudio ha evolucionado y ha pasado por diversas etapas, desde su creación como una escuela elemental hasta convertirse en el año 2001 en una escuela básica. Esta institución educativa ha sido un lugar donde se ha priorizado la educación inclusiva, especialmente con la implementación del Programa de Integración Escolar en 2011, debido a que ha permitido atender las necesidades educativas especiales de muchos estudiantes.

Además, en el documento se hace referencia a que la escuela ha demostrado un fuerte compromiso con la comunidad, especialmente durante el devastador incendio de 2014 en Valparaíso, donde se convirtió en un centro de apoyo y ayuda para quienes lo necesitaban. Este espíritu de colaboración y

apoyo mutuo es un reflejo del compromiso de todos los que forman parte de la comunidad educativa.

En el tiempo, la escuela ha crecido y se ha adaptado a lo largo de los años, siempre con el objetivo de ofrecer una educación de calidad y un ambiente de apoyo para todos sus estudiantes. Es por esto, que esta escuela se define por su compromiso con la inclusión, el trabajo en equipo y el aprendizaje práctico. Se esfuerza por crear un ambiente donde todos los estudiantes, sin importar su origen o habilidades, puedan desarrollarse plenamente y recibir una educación de calidad.

Respecto del Trabajo Colaborativo en la introducción del PEI, se hace referencia a la necesidad de desarrollar nuevas prácticas y metodologías que permitan un aprendizaje significativo. También se menciona la importancia de trabajar en equipo y desde una mirada integradora, lo que sugiere un enfoque hacia el trabajo colaborativo. Sin embargo, no se menciona explícitamente el término "trabajo colaborativo". Mientras que, en el documento no se menciona directamente la co-docencia. Aunque se habla de la atención a necesidades educativas especiales y de la integración de alumnos, no hay una referencia clara a la práctica de co-docencia como tal.

En cuanto a la identidad y valores, en el PEI se declara que la escuela se basa en principios que fomentan un sentido de identidad y valores sólidos, promoviendo la interacción social armoniosa y el respeto. Además, se adapta a las necesidades de cada alumno, ofreciendo atención diferenciada a aquellos que requieren apoyo adicional a través de su Programa de Integración Escolar (PIE).

La revisión del documento permitió evidenciar que la escuela posee un enfoque de innovación y creatividad, elementos clave en su metodología, al buscar siempre nuevas formas de enseñar y aprender. También se valora la participación activa de los estudiantes en diversas actividades que fomentan el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades sociales. Esta institución se enfoca en ofrecer una educación integral que combina tanto la formación valórica

como la académica, promoviendo valores como la tolerancia, el respeto a la diversidad y el apoyo mutuo.

La propuesta curricular está diseñada para adaptarse a las necesidades de la comunidad y se basa en un modelo de enseñanza que prioriza el aprendizaje activo y significativo. Esto implica que los estudiantes no solo reciben información, sino que también, interactúan con su entorno y aplican lo aprendido en situaciones reales, lo que hace que el aprendizaje sea más relevante y duradero.

Además, se indica que los profesores actúan como mediadores, guiando a los alumnos en su proceso de aprendizaje y ayudándoles a conectar nuevos conocimientos con lo que ya saben. La metodología incluye diversas estrategias que fomentan la participación activa de los estudiantes, asegurando que cada uno pueda aprender a su propio ritmo y estilo.

En cuanto a la evaluación, se declara que se utilizan diferentes métodos para adaptarse a las necesidades de todos los alumnos, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales. La escuela también se preocupa por crear un ambiente de convivencia armoniosa, donde se promueven normas y valores que facilitan la regulación de las conductas individuales y sociales.

4.2.2. Revisión del Reglamento de Convivencia

El objetivo es verificar si se regula la interacción y responsabilidad entre los docentes en el aula, si existen normas que aborden la dinámica de trabajo colaborativo entre profesores, si se señalan roles y responsabilidades asignadas a los docentes dentro del aula, como apoyo mutuo o supervisión compartida.

El Reglamento de Convivencia Escolar es muy importante porque establece las normas y principios que guían la convivencia en la Escuela Básica seleccionada para este estudio. Su objetivo es crear un ambiente sano y respetuoso para todos los miembros de la comunidad educativa.

La ley 21.545 es un avance hacia la inclusión y protección de los derechos de estas personas, asegurando que tengan igualdad de oportunidades en el

ámbito educativo. El enfoque preventivo y de intervención directa que se menciona es fundamental para abordar situaciones de desregulación emocional y conductual (DEC), que pueden ser desafiantes tanto para los estudiantes como para la comunidad educativa.

En el Reglamento de convivencia se declara que es esencial conocer a los estudiantes y reconocer las señales previas de DEC para actuar de manera adecuada. Según el establecimiento educacional, las estrategias de prevención y los ajustes en el entorno físico y social son claves para crear un ambiente más inclusivo y seguro. Además, la participación de la familia en este proceso es vital, ya que ellos conocen mejor las necesidades y características de sus hijos.

Desde el análisis se desprende que la escuela posee un enfoque centrado en la inclusión, el trabajo colaborativo y el aprendizaje práctico, lo cual, según la revisión de fuentes especializadas, es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes.

La visión de ser una comunidad educativa que fomenta aprendizajes a través de la colaboración y el deporte, junto con un enfoque ecológico. Además, la misión de orientar las prácticas pedagógicas hacia el "aprender haciendo" muestra un compromiso con la educación activa y significativa. Los sellos que han definido, como la inclusión y el trabajo colaborativo, son pilares esenciales que no solo benefician a los estudiantes, sino que también crean un ambiente escolar más armonioso y enriquecedor, por ejemplo, se implementan estrategias para abordar nudos críticos en áreas como la convivencia y la salud mental, así como el seguimiento de la asistencia y la re vinculación de los estudiantes.

El PEI es evaluado por el consejo de profesores de la escuela, esta revisión evidencia que como comunidad educativa están abiertos a realizar ajustes en su Plan de Mejoramiento Educativo (PME) en función de las necesidades que surgen, lo que demuestra una actitud proactiva y flexible. Otro elemento es la importancia que se le otorga en sus planes a la formación ciudadana y a la inclusión, esto debido a que posibilitan la construcción de una comunidad más equitativa y participativa.

En la Tabla 18 se determina si las dimensiones de análisis, están en el documento, se presentan parcialmente o bien no están presentes en el Reglamento de Convivencia Escolar. A continuación, se detallan los hallazgos que son fortalezas, obstáculos o desafíos para la implementación de la co-docencia.

Tabla 18

Análisis del Reglamento de Convivencia Escolar.

Dimensión de análisis	Contenido observado en el Reglamento de Convivencia	Observaciones
Normas sobre co-docencia	No se identifican referencias explícitas a la co-docencia como práctica pedagógica regulada dentro del Reglamento.	Ausencia de directrices claras que respalden o regulen la implementación de esta estrategia en el aula.
Trabajo colaborativo entre docentes	Se promueve el trabajo en equipo y la reflexión pedagógica dentro de los objetivos institucionales de convivencia escolar.	Existe un enfoque hacia la colaboración, pero no se sistematizan responsabilidades compartidas en aula.
Inclusión educativa	El documento enfatiza la inclusión, respeto por la diversidad y estrategias de apoyo para estudiantes con desregulación	Apoyo explícito al enfoque inclusivo, coherente con la implementación de PIE y potencial base para la co-docencia.

	emocional y/o conductual (DEC).	
Participación de la familia	Alta valoración de la participación familiar como apoyo para la inclusión y regulación emocional.	Esta dimensión fortalece una visión integral del aprendizaje, aunque no articula acciones conjuntas con docentes.
Regulación del rol docente en el aula	No se detallan mecanismos específicos para la distribución de funciones entre docentes dentro del aula.	Es necesario complementar este aspecto con normas más operativas sobre prácticas de co-enseñanza.
Adaptación del entorno	Se menciona la necesidad de ajustes físicos, sociales y actitudinales para la inclusión de estudiantes con DEC.	Refleja compromiso institucional con la diversidad, aunque aún limitado en su traducción al trabajo colaborativo docente.

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en el análisis documental.

4.2.3. Revisión de los Programas de Estudio o Planificaciones docentes

El objetivo de la revisión documentos curriculares ministeriales fue confirmar si se utiliza la co-docencia como parte del proceso de enseñanza. Es decir, si esta estrategia está incluida en las planificaciones didácticas, en las estructuras de clases en la colaboración de más de un docente o en las estrategias pedagógicas que promueven (ver Tabla 19).

Tabla 19*Comparativa entre Planes de Estudio y/o Planificaciones Docentes*

Elemento Analizado	Descripción / Observación
Presencia de co-docencia en las planificaciones	No se observa mención explícita a la co-docencia como estrategia planificada en los documentos revisados.
Estructura de clases	Las planificaciones analizadas siguen una estructura tradicional (inicio, desarrollo, cierre), sin evidencias claras de corresponsabilidad docente.
Estrategias pedagógicas colaborativas	Se identifican estrategias inclusivas y adaptaciones, especialmente en lenguaje y matemáticas, pero no se explicita si son diseñadas de forma colaborativa.
Participación del docente diferencial	En algunos casos, se menciona apoyo PIE o atención a NEE, pero no se detalla cómo participa el educador diferencial en la planificación o ejecución de clases.
Evaluación diferenciada	Existen menciones a adecuaciones curriculares y evaluación diversificada, sin embargo, no se vinculan directamente a prácticas de co-docencia.
Uso del DUA	Algunas planificaciones aluden al enfoque inclusivo, pero no se sistematiza el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje como metodología.

Elemento Analizado	Descripción / Observación
Articulación entre docentes	No se identifican evidencias concretas de planificación conjunta entre docentes regulares y diferenciales.

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en el análisis de documentos institucionales.

En síntesis, el análisis de los Planes de Estudio y Planificaciones docentes arrojó que, si bien declaran la presencia de las prácticas inclusivas y adecuaciones orientadas al acceso curricular, no aparecen lineamientos claros desde el MINEDUC para ejecutar o implementar la co-docencia como estrategia pedagógica.

4.2.4. Revisión de Otros Documentos (Planes de Evaluación, Reglamentos Internos)

El objetivo fue examinar cualquier otra normativa o directriz que aborde la co-docencia o trabajo colaborativo en el aula, identificar indicaciones que promuevan la distribución de responsabilidades entre varios profesores, determinar algún enfoque metodológico colaborativo mencionados, ya sea, en los criterios de evaluación o prácticas institucionales.

4.2.4.1. Planificación estratégica – PME

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad indica que: “El Plan de Mejoramiento Educativo es el principal instrumento de planificación y gestión escolar, cuyo propósito es orientar el mejoramiento de los aprendizajes y de la gestión institucional, articulando metas, acciones y recursos que permitan avanzar en la calidad educativa y la equidad.” (MINEDUC, 2016, p.3)

En el análisis del PME de la escuela estudiada se identificaron cinco áreas que se vinculan con la co-docencia:

A.- Área de Gestión Curricular

Objetivo Estratégico: Acompañar los procesos pedagógicos de docentes y estudiantes mediante seguimiento en evaluaciones, planificaciones y acompañamiento en aula, con observación y retroalimentación.

- Meta Estratégica: El 100% de los docentes y educadores recibirán acompañamiento en sus prácticas pedagógicas.

Objetivo Estratégico: Fortalecer el desarrollo integral de las habilidades de todos los estudiantes a través de proyectos y refuerzo pedagógico, con énfasis en la reactivación de la lectura y otras habilidades básicas.

- Meta Estratégica: Mejoras en la fluidez y comprensión lectora de todos los estudiantes, según los niveles académicos, respecto a la evaluación diagnóstica DIA.

B.- Área de Gestión del Liderazgo

Objetivo Estratégico: Fomentar un ambiente de trabajo colaborativo y autónomo entre el personal, basado en la reflexión pedagógica y la resolución de problemas.

- Meta Estratégica: El 100% de las actividades realizadas con el personal tendrán un carácter reflexivo que genere trabajo colaborativo.

C.- Área de Convivencia Escolar

Objetivo Estratégico: Implementar adecuaciones al Plan de Gestión de Convivencia Escolar, considerando el contexto y dinamismo de la comunidad.

- Meta Estratégica: El 100% de las instancias y actividades promoverán y fortalecerán la prevención, identidad y participación, incentivando una sana convivencia

D.- Área de Recursos

Objetivo Estratégico: Generar condiciones adecuadas, seguras y pertinentes según las necesidades y el contexto ambiental y de salud.

- Meta Estratégica: El 100% de las necesidades estarán cubiertas para permitir condiciones adecuadas de funcionamiento.

Objetivo Estratégico: Consolidar un sistema de gestión de recursos humanos y materiales para el desarrollo del quehacer escolar.

- Meta Estratégica: Todas las dependencias contarán con los materiales de aula, tecnológicos y didácticos necesarios para el quehacer escolar.

E.- Área de Resultados

Objetivo Estratégico: Promover la asistencia y retención escolar mediante estrategias de monitoreo y seguimiento.

En el análisis se determinó que existe mención a acompañamiento docente y trabajo colaborativo, pero no hay referencia explícita a la co-docencia. En lo que respecta a la coherencia con esta estrategia pedagógica, se define como parcial, esto debido a que se alude a prácticas que podrían implicar co-docencia, pero no se sistematiza como estrategia pedagógica.

4.2.4.2. Reglamento Interno de Organización y Funcionamiento" (RIOS)

Es un documento clave en las instituciones educativas. Este reglamento establece las normas, procedimientos y pautas que rigen la convivencia y el funcionamiento de la escuela. En el análisis se determinó aspectos que suelen incluirse en el RIOS y que podrían estar vinculados a la co-docencia:

- Normas de convivencia: Establece las reglas que deben seguir tanto estudiantes como docentes y personal administrativo para asegurar un ambiente respetuoso y seguro.
- Derechos y deberes: Define los derechos de los estudiantes, docentes y apoderados, así como sus responsabilidades dentro de la comunidad escolar.
- Procedimientos disciplinarios: Detalla las acciones a seguir en caso de incumplimiento de las normas, así como las sanciones correspondientes.

- Organización interna: Describe la estructura organizativa de la escuela, incluyendo roles y funciones de los diferentes actores educativos.
- Protocolos de actuación: Incluye procedimientos para situaciones específicas, como emergencias, acoso escolar, entre otros.

Se observa énfasis en la retroalimentación, inclusión y trabajo colaborativo, sin definición precisa de roles en co-docencia. Por lo que establece una coherencia moderada con esta estrategia colaborativa. Se determinó que, si bien el lenguaje promueve colaboración docente, falta articulación explícita con prácticas de co-docencia.

4.2.5. Documentos institucionales y Normativa Vigente

Para la profundización de la evaluación realizada, los resultados obtenidos en el análisis documental fueron contrastadas con la el marco legal vigente acerca de la inclusión y la promoción de co-docencia aplicada como estrategia de enseñanza para la diversificación del aula (Tabla 20).

Tabla 20

Documentos Institucionales y Normativa Vigente

Categoría	Lo que señalan los documentos institucionales (PEI, PME, RIOS)	Normativa vigente / teoría	Coincidencia /Coincidencia parcial/ Tensión
1. Inclusión educativa	El PEI declara inclusión como sello institucional; el RIOS promueve trato respetuoso y diversidad.	Decreto 83 (2015a) y agenda inclusiva UNESCO: la inclusión debe articularse en prácticas pedagógicas concretas.	Coincidencia general, pero sin operacionalización.

Categoría	Lo que señalan los documentos institucionales (PEI, PME, RIOS)		Normativa vigente / teoría	Coincidencia /Coincidencia parcial/ Tensión
2. Trabajo colaborativo	El PEI promueve el trabajo en equipo, pero no define la co-docencia como estrategia.	PIE exige trabajo colaborativo en sistemático; MBE define colaboración como práctica profesionalizada.		Tensión: No se menciona la co-docencia ni sus condiciones para operacionalizarla.
3. Co-docencia como estrategia pedagógica	No aparece explícitamente en ningún documento oficial.	Orientaciones PIE y Decreto 83 (2015a) exigen planificación conjunta, corresponsabilidad y modelos de co-enseñanza.		Alta tensión: La escuela carece de lineamientos formales para la implementación.
4. Roles de docentes regulares y diferenciales	No existe definición de roles ni protocolos de trabajo conjunto.	PIE define rol del educador diferencial; Friend y Cook (2017) establecen paridad docente.		Tensión: Falta de claridad se contradice normativa y teoría.
5. Planificación colaborativa	El PME menciona “coordinación	Decreto 83 (2015a) exige planificación conjunta;		Tensión: No hay estructura formal

Categoría	Lo que señalan los documentos institucionales (PEI, PME, RIOS)	Normativa vigente / teoría	Coincidencia /Coincidencia parcial/ Tensión
	pedagógica”, pero sin tiempos protegidos.	Estándares Profesionales requieren tiempos de trabajo colaborativo.	para planificar co-docencia.
6. Evaluación inclusiva	Documentos mencionan “evaluación formativa”, pero sin enfoque DUA ni co-enseñanza.	Decreto 83 (2015a) define evaluación diversificada; DUA establece múltiples formas de demostrar aprendizaje.	Coincidencia parcial, falta alineación operativa.
7. Estrategias de diversificación	Aparece en planificaciones, pero no en documentos rectores.	Decreto 83 (2015a) y DUA exigen diversificación desde el diseño.	Coincidencia parcial: aparece en la práctica, no en la política interna.
8. Acompañamiento PIE	El PEI y PME reconocen al PIE, pero sin articulación con aula común.	PIE exige coordinación formal con docentes regulares.	Tensión: el PIE no está presente de la gestión pedagógica.
9. Formación docente	No existen planes	Normativa vigente declara formación	Tensión: No hay desarrollo

Categoría	Lo que señalan los documentos institucionales (PEI, PME, RIOS)	Normativa vigente / teoría	Coincidencia /Coincidencia parcial/ Tensión
	formales de capacitación en co-docencia.	de continua inclusión colaboración.	en profesional y específico.
10. Protocolos de seguimiento y evaluación de la co-docencia	No existen.	PIE exige monitoreo y seguimiento de apoyos.	Tensión: Falencia crítica. Ausencia de protocolo de seguimiento y evaluación.

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en el análisis de documentos institucionales y el contraste con las normativas vigentes acerca de inclusión.

Luego de contrastar los resultados de las entrevistas como los del análisis de documentos institucionales con la normativa legal se presentan en el siguiente punto cómo se triangularon los datos obtenidos respecto de la evaluación que orienta este estudio.

4.3. Triangulación de los datos

La triangulación de datos es una estrategia metodológica que fortalece la validez y credibilidad de los resultados en la evaluación educativa, al contrastar información proveniente de distintas fuentes y niveles de análisis (Denzin, 1978; Flick, 2004). En este estudio, la triangulación se organizó en torno a los tres objetivos específicos:

- Objetivo 1: contrastar las percepciones de los docentes sobre la co-docencia con la normativa vigente en educación inclusiva (Decreto N.º 83,

Decreto N.º 170/2009, orientaciones PIE, Ley 20.845 y principios del DUA).

- Objetivo 2: analizar los documentos institucionales de la escuela (PEI, Manual de Convivencia, PME, planificaciones y reglamentos internos) en relación con esa misma normativa, identificando fortalezas y obstáculos para la implementación de la co-docencia.
- Objetivo 3: integrar ambos niveles de contraste para establecer los desafíos y sugerencias de mejora que la escuela y los docentes debieran asumir para consolidar la co-docencia como estrategia que contribuye a la educación inclusiva.

De este modo, la triangulación no se limitó a comparar entrevistas con documentos institucionales, sino que articuló, en cada caso, la relación entre las prácticas declaradas, los marcos normativos vigentes y los lineamientos formales de la escuela. A continuación, se presentan los principales resultados de este proceso, organizados en categorías de análisis.

4.3.1. Estrategias didácticas e inclusión

Desde las entrevistas, los docentes valoran la flexibilidad metodológica que posibilita la co-docencia y describen prácticas como la diversificación de materiales, el uso de apoyo concreto-pictórico-simbólico y la adaptación de actividades a distintos ritmos de aprendizaje. Sin embargo, reconocen una falta de formación específica en co-docencia y en estrategias inclusivas sistemáticas, lo que les hace actuar más por iniciativa personal que por referentes compartidos.

Al contrastar estas percepciones con la normativa vigente, se observa que el Decreto N.º 83 (2015a) y las orientaciones PIE enfatizan precisamente la diversificación de estrategias y la planificación conjunta como condiciones para garantizar el acceso al currículo y la participación de todos los estudiantes. En este sentido, las prácticas descritas por los docentes son coherentes con el objetivo de la normativa, pero aún aparecen de manera parcial y poco sistematizada.

Desde el análisis documental, se constata que el PEI y el PME declaran un enfoque inclusivo y la importancia de metodologías activas, pero no explicitan la co-docencia como estrategia didáctica estructurada ni incorporan el DUA como marco organizador de la enseñanza. En síntesis, la triangulación muestra una intención inclusiva compartida en los tres niveles (docentes, normativa e institucionalidad), pero también una brecha en la formalización y sistematización de las estrategias didácticas de co-docencia.

4.3.2. Colaboración docente y roles en la dupla

En las entrevistas, los docentes describen experiencias de colaboración que van desde apoyos puntuales hasta instancias de co-enseñanza más integradas. Junto con ello, señalan dificultades asociadas a la falta de tiempos formales de planificación, a la ambigüedad de roles dentro de la dupla y a la tendencia a posicionar al educador diferencial en un rol asistencial.

La normativa PIE (2015b) y el Decreto N°170 (2009b) plantean que el trabajo en duplas debe sustentarse en la corresponsabilidad sobre la enseñanza, la planificación conjunta y la definición de funciones complementarias, no jerárquicas. Desde esta perspectiva, las prácticas relatadas por los docentes muestran avances, pero todavía se alejan del ideal normativo de co-enseñanza equilibrada.

Por su parte, los documentos institucionales revisados (PEI, Reglamento de Convivencia, PME y reglamentos) promueven el trabajo en equipo y el acompañamiento pedagógico, pero no establecen protocolos específicos para la co-docencia ni definen la distribución de responsabilidades entre el docente regular y el educador diferencial dentro del aula. La triangulación evidencia así una brecha entre el discurso institucional y los requerimientos normativos, lo que se traduce en experiencias de colaboración heterogéneas y fuertemente dependientes de la iniciativa individual de las duplas.

4.3.3. Desafíos de implementación y condiciones estructurales

Tanto en los relatos docentes como en la normativa, aparece recurrentemente la relevancia de contar con condiciones organizacionales que favorezcan la co-docencia: tiempos protegidos de planificación, espacios de reflexión conjunta, definición de roles y acceso a recursos pertinentes. Los docentes señalan la sobrecarga laboral, la escasez de tiempo y la falta de formación como los principales obstáculos para implementar de manera efectiva la co-docencia.

Los documentos institucionales, especialmente el PME, reconocen desafíos vinculados a la gestión del tiempo, la necesidad de acompañamiento pedagógico y la importancia del trabajo colaborativo. No obstante, estas orientaciones se expresan de forma general, sin traducirse en acciones específicas que garanticen, por ejemplo, bloques de planificación conjunta o mecanismos regulares de observación y retroalimentación entre pares.

La triangulación permite concluir que los problemas de tiempo, gestión y formación no son solo percepciones individuales, sino que constituyen nudos críticos estructurales que la escuela debe abordar si quiere avanzar desde una co-docencia incipiente hacia una práctica sostenible y coherente con la normativa inclusiva.

4.3.4. Evaluación e impacto en el aprendizaje

En relación con el impacto de la co-docencia en el aprendizaje, los docentes manifiestan una percepción positiva: señalan mayor apoyo a estudiantes con NEE, oportunidades de atención más personalizada y diversificación de actividades. Sin embargo, reconocen que estas apreciaciones se basan principalmente en su experiencia y observación, ya que no disponen de indicadores ni registros sistemáticos que permitan demostrar el efecto de la co-docencia en el rendimiento académico, la participación o la asistencia.

La normativa nacional, por su parte, insiste en la necesidad de monitorear y evaluar las estrategias de apoyo, de manera que se tomen decisiones basadas

en evidencia. El análisis de los documentos institucionales confirma que la escuela cuenta con metas y evaluaciones en el marco del PME, pero no incorpora indicadores específicos para seguir la implementación y los resultados de la co-docencia.

La triangulación muestra, entonces, una coincidencia entre los tres niveles analizados en la Tabla 20 en cuanto a la importancia de la inclusión, pero también una ausencia de herramientas evaluativas que permitan valorar el impacto real de la co-docencia. Esto se configura como una línea prioritaria de mejora para futuras etapas.

4.3.5. Factores institucionales y proyección de la co-docencia

Finalmente, la triangulación de los datos relativos a los factores institucionales evidencia que la escuela cuenta con un marco discursivo y normativo favorable: se declara la inclusión como sello institucional, se reconoce la relevancia del PIE y se promueve el trabajo en equipo. Sin embargo, al contrastar estos elementos con la normativa nacional y con las percepciones docentes, se observa que la co-docencia aún no ha sido formalizada como estrategia en los principales instrumentos de gestión (PEI, Reglamento de Convivencia, PME, planificaciones).

Esta falta de formalización se traduce en que la co-docencia funcione, en la práctica, como una estrategia parcial y poco sistemática, sostenida principalmente por la voluntad y el compromiso de los equipos docentes, más que por una política institucional consolidada. Desde el Objetivo 3, este hallazgo sustenta las sugerencias de mejora que se presentan en el Capítulo V, orientadas a:

- Incorporar explícitamente la co-docencia en los documentos institucionales.
- Definir roles y responsabilidades en las duplas de aula.
- Establecer tiempos protegidos de planificación y espacios de reflexión conjunta.

- Diseñar indicadores que permitan evaluar su impacto en la participación y el aprendizaje de los estudiantes.
- Fortalecer la formación continua en co-docencia y educación inclusiva.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En este capítulo se presentan las conclusiones generales y específicas de la evaluación, abordando tanto el objetivo general como los objetivos específicos definidos para este estudio. Cada uno es discutido a la luz de los hallazgos empíricos obtenidos mediante entrevistas y análisis documental, contrastados con el marco referencial, conceptual y normativa vigente.

5.1. Conclusiones

El presente estudio tuvo como propósito evaluar las prácticas de co-docencia implementadas durante el año 2024 en una escuela básica de la comuna de Valparaíso, a partir del análisis del discurso de los docentes y educadores diferenciales, la revisión de documentos institucionales y el contraste con la normativa vigente de la educación inclusiva. La triangulación de estos elementos permitió identificar avances, tensiones y oportunidades de mejora que influyen directamente en la consolidación de la co-docencia como estrategia pedagógica inclusiva.

Los resultados evidencian que los docentes valoran positivamente la co-docencia y reconocen su potencial para diversificar la enseñanza, ofrecer apoyos más oportunos y favorecer una mayor participación de los estudiantes. Este reconocimiento constituye una fortaleza relevante, pues revela disposición profesional y un marco actitudinal favorable para el trabajo colaborativo. Sin embargo, también se identifican barreras importantes que limitan el desarrollo pleno de esta estrategia, tales como la falta de tiempos protegidos para la planificación conjunta, la persistente ambigüedad en los roles del docente regular y del educador diferencial, la escasa formación específica en modelos de co-enseñanza y la ausencia de espacios sistemáticos para la evaluación colaborativa y la retroalimentación entre pares.

El análisis de los documentos institucionales —PEI, PME, Reglamento Interno y Planes y Programas/planificaciones— permitió constatar que, si bien el establecimiento declara principios de inclusión, colaboración y atención a la

diversidad, la co-docencia no se encuentra formalmente incorporada como estrategia institucional. Este vacío se traduce en la inexistencia de lineamientos, protocolos, orientaciones, mecanismos de seguimiento y coordinación técnico-pedagógica que aseguren una implementación coherente y sostenida en el tiempo. Dicha ausencia representa una brecha significativa con respecto a las exigencias normativas, especialmente las establecidas por el Decreto 83/2015, el Decreto 170/2009, las orientaciones del Programa de Integración Escolar y el Diseño Universal para el Aprendizaje, que enfatizan la necesidad de planificación colaborativa, corresponsabilidad pedagógica, diversificación de la enseñanza y evaluación inclusiva.

La triangulación de los hallazgos permite afirmar que la principal debilidad no radica en la disposición docente, sino en la falta de institucionalización de la co-docencia. Esto genera un escenario donde las prácticas dependen de la voluntad individual de los docentes, lo que dificulta su sostenibilidad y limita su impacto en la calidad educativa y en la atención a la diversidad. Así, la consolidación de la co-docencia requiere avanzar hacia una estructura institucional que resguarde tiempos, roles, procedimientos y mecanismos de monitoreo explícitos.

En síntesis, las conclusiones del estudio indican que:

1. La co-docencia posee un potencial pedagógico reconocido por los docentes, pero su implementación actual es parcial y depende de la improvisación.
2. La escuela carece de marcos institucionales que orienten, regulen y acompañen el trabajo colaborativo, lo cual genera brechas con la normativa de inclusión.
3. La falta de tiempos protegidos de planificación y la ausencia de lineamientos sobre roles dificultan la corresponsabilidad pedagógica.
4. La escuela requiere fortalecer la articulación entre el PIE y la gestión pedagógica general.

5. La consolidación de la co-docencia como estrategia inclusiva exige cambios organizacionales, pedagógicos y formativos.

5.2. Sugerencias de mejora derivadas del estudio

Las sugerencias de mejora surgen de la caracterización de las percepciones docentes, la revisión documental y el contraste con las orientaciones normativas. Se organizan en dos niveles: institucional y pedagógico, de acuerdo con las necesidades identificadas.

5.2.1. Sugerencias a nivel institucional

1. Incorporar la co-docencia como estrategia formal en los documentos institucionales, es decir, incluirla en el PEI, PME y reglamentos internos, estableciendo su propósito, fundamentos, condiciones de implementación y mecanismos de seguimiento.

2. Definir roles y responsabilidades de los integrantes del equipo de aula, declarando la función pedagógica de cada docente, evitando que el educador diferencial sea percibido como apoyo auxiliar. El rol debe alinearse con el PIE y con la normativa vigente, enfatizando la corresponsabilidad.

3. Establecer tiempos protegidos para la planificación colaborativa, para así garantizar a través de UTP y del sostenedor un espacio semanal específico y formal para la co-planificación, lo cual es indispensable para cumplir con el Decreto 83 (2015a) y el DUA.

4. Elaborar protocolos institucionales para la co-docencia que incluya orientaciones prácticas sobre: planificación conjunta, toma de decisiones compartida, distribución de roles en el aula, modelos de co-enseñanza a utilizar y evaluación colaborativa.

5. Diseñar mecanismos de seguimiento y evaluación del trabajo colaborativo en el que se incorporen indicadores en el PME que permitan medir el progreso y el impacto de la co-docencia en términos de participación, logro académico y percepción docente.

6. Fortalecer la articulación entre el PIE y la gestión pedagógica general para promover reuniones técnicas sistemáticas, revisión de casos y análisis pedagógico conjunto entre UTP, coordinación PIE y docentes.

5.2.2. Sugerencias a nivel pedagógico

1. Promover el uso sistemático de los modelos de co-enseñanza con el fin de avanzar desde el modelo de “apoyo en aula” hacia modalidades más integradas como enseñanza paralela, en estaciones o enseñanza alternativa, según las orientaciones de Friend y Cook (2017).

2. Desarrollar prácticas de planificación colaborativa más profundas que definan objetivos, evidencias de aprendizaje y roles específicos para cada clase co-diseñada.

3. Integrar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la planificación para aplicar sus principios en la selección de métodos, materiales y evaluaciones, no solo como adaptación sino como parte del diseño de la enseñanza.

4. Fortalecer la evaluación colaborativa diseñando instrumentos, criterios y retroalimentaciones compartidas entre ambos docentes.

5. Desarrollar procesos de reflexión profesional conjunta con el fin de generar espacios de observación entre pares, análisis de experiencias y comunidades profesionales de aprendizaje que permitan revisar prácticas y mejorar continuamente.

6. Capacitación docente continua que ofrezca formación en: co-enseñanza, diversificación de la enseñanza, DUA 3.0, estrategias para abordar la diversidad, trabajo colaborativo entre profesionales, entre otros.

Que las duplas de aula que muestren una efectiva aplicación de la co-docencia, se mantengan en el tiempo, se sustenta en los resultados de esta evaluación, los cuales muestran que la calidad del trabajo colaborativo se fortalece a medida que los docentes desarrollan confianza profesional, claridad de roles y coordinación pedagógica, elementos que se construyen progresivamente a través de la experiencia compartida.

La continuidad de duplas que funcionan de manera efectiva permite consolidar prácticas de co-enseñanza más integradas, asegurar coherencia en las estrategias pedagógicas y dar estabilidad a los apoyos brindados a los estudiantes, en concordancia con los principios del Programa de Integración Escolar y las orientaciones del Decreto 83 (2015a).

Desde una lógica de mejora continua, mantener estas duplas constituye una decisión estratégica basada en evidencia evaluativa, orientada a fortalecer prácticas inclusivas que ya han demostrado aportar a la colaboración docente y a la atención de la diversidad en el aula.

5.3. Aporte del estudio y proyecciones

El estudio constituye la primera evaluación sistemática de las prácticas de co-docencia en el establecimiento, lo que permite visibilizar tanto sus fortalezas como las barreras que impiden su consolidación. Además, aporta información valiosa para la toma de decisiones institucionales futuras, especialmente en relación con la planificación estratégica del PME, la actualización del PEI y el fortalecimiento del PIE.

Asimismo, el análisis realizado ofrece un punto de partida para futuras evaluaciones, incluyendo: observación directa en aula, análisis longitudinal del impacto de la co-docencia, estudios comparativos entre ciclos o asignaturas, evaluación de resultados de aprendizaje asociados a la estrategia.

En conclusión, la co-docencia representa una oportunidad significativa para avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa. Sin embargo, su consolidación requiere un compromiso institucional explícito, acompañado de

una estructura organizacional que permita superar las barreras detectadas en este estudio. Al asumir los desafíos y sugerencias aquí expuestos, la escuela podrá transitar hacia prácticas colaborativas más efectivas, sostenibles y alineadas con las exigencias normativas y pedagógicas de la educación contemporánea.

CAPÍTULO VI. META-EVALUACIÓN

Desde una perspectiva reflexiva sobre el propio proceso de la evaluadora responsable, la metaevaluación permite valorar la coherencia, pertinencia y calidad metodológica del estudio realizado. Este análisis se fundamenta en los criterios propuestos por Stufflebeam y Shinkfield (2007): utilidad, viabilidad, ética y precisión, y considera aquello que resultó adecuado, aquello que podría haberse profundizado y los elementos que, en retrospectiva, habrían requerido ajustes o no fueron necesarios para responder a la pregunta evaluativa.

En primer lugar, se estima que la evaluación cumplió con el principio de utilidad, ya que permitió obtener información relevante sobre el estado actual de la co-docencia en la escuela, identificando fortalezas, tensiones y aspectos críticos para la toma de decisiones institucionales. El uso combinado de entrevistas y análisis documental resultó adecuado para caracterizar la implementación de la estrategia; sin embargo, se reconoce que habría sido valioso incorporar observación directa de clases, lo cual hubiese permitido contrastar el discurso de los docentes con prácticas efectivamente observadas. Esta ausencia limitó, en parte, la profundidad interpretativa del estudio.

Respecto de la precisión, se considera que los instrumentos aplicados fueron pertinentes; no obstante, al revisar los resultados, se identifica que algunas preguntas podrían haber sido más específicas para captar con mayor claridad los modelos de co-enseñanza empleados y la distribución de roles en el aula. También la elaboración de categorías excesivamente amplias en una primera versión del análisis, perjudicó la gestión del tiempo debido a que se debió depurar y reorganizar la información. Si se repitiera este proceso, se optaría por construir matrices más precisas desde el inicio y directamente vinculadas con las exigencias del Decreto 83 (2015a) y del PIE (2015b).

En cuanto a la viabilidad, el estudio se ajustó a los tiempos y recursos disponibles; no obstante, se reconoce que el periodo de recolección de datos fue acotado, lo que pudo restringir la diversidad de experiencias relatadas. Habría

sido deseable ampliar la muestra a otros ciclos de la escuela o entrevistar a miembros del equipo directivo para obtener una visión más completa del proceso institucional.

Desde el criterio de ética, el estudio cumplió adecuadamente con el resguardo de confidencialidad y la voluntariedad de los participantes. Aun así, se podría haber profundizado más en estrategias de devolución de resultados a los docentes, para promover una reflexión compartida sobre las prácticas colaborativas analizadas.

Finalmente, se reconoce que algunos elementos teóricos inicialmente considerados resultaron innecesarios o poco funcionales para el análisis, especialmente referencias más generales sobre inclusión que no aportaban directamente a los objetivos de evaluación. Este proceso permitió depurar el marco conceptual, priorizando aquello que realmente dialogaba con la co-docencia y con la normativa vigente.

En síntesis, la metaevaluación permitió a la evaluadora responsable identificar fortalezas del proceso evaluativo como la coherencia entre pregunta, objetivos y metodología; rigurosidad en el análisis temático; triangulación entre fuentes. Así como aspectos por mejorar, entre los que destacan la necesidad de observación directa, una muestra más amplia y un enfoque aún más específico en los modelos de co-enseñanza. Estos elementos constituyen aprendizajes significativos para la propuesta e implementación de futuras investigaciones evaluativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 2(2), 109–124.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education systems. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5–20.
- Armstrong, F. (2019). *La inclusión y la educación de los estudiantes con discapacidad*. Narcea.
- Arnaiz, P. (2012). *Escuelas inclusivas: Aprender y convivir en la diversidad*. Editorial Graó.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva: Análisis y desarrollo de prácticas inclusivas*. Editorial Síntesis.
- Basualto, R., Durán, G., Miranda, P. y Urbina, J. (2017). Beneficios de la co-enseñanza: Un análisis pedagógico. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(3), 45–67.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- CAST (2011). CAST Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2013). CAST Universal Design for Learning Guidelines version 2.1. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2018). CAST Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2024). CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>

- Craft, A. (2005). *Creatividad en la educación primaria: Fomentar el pensamiento creativo en la escuela*. Ediciones Morata.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cardona, M. C. y Bravo, A. (2017). Trabajo colaborativo y atención a la diversidad en contextos educativos inclusivos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 95–112.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2018). *Diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Friend, M. y Cook, L. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–1.
- Friend, M. y Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8th ed.). Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. y Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Fullan, M. (2016). *La nueva dinámica del cambio educativo*. Morata
- Gómez, C. y Aravena, A. (2019). *Trabajo colaborativo y co-docencia como estrategias para la educación inclusiva*. Ministerio de Educación.

- González, M. T. (2018). *La colaboración docente como estrategia para la mejora de la escuela inclusiva*. Narcea.
- Graziano, K. J. y Navarrete, L. A. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109–126.
- Hall, T., Meyer, A. y Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hughes, C. E. y Murawski, W. W. (2001). Co-teaching: A different approach to inclusion. *Teaching Exceptional Children*, 33(6), 40–46. <https://doi.org/10.1177/004005990103300606>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Jordán, P. y García, M. (2017). Codocencia e inclusión: Un enfoque integrador. *Revista Chilena de Educación Inclusiva*, 12(2), 25–43.
- Kvale, S. (1996). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- López, M. (2019). *Evaluación formativa e inclusiva: estrategias para atender la diversidad en el aula*. Narcea.
- López, M. y García, A. (2020). *Evaluación de los aprendizajes en contextos inclusivos*. Síntesis.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

- Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Política Nacional de Educación Especial*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009a). Ley n°20.370, *Ley General de Educación (LGE)*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009b). *Decreto Exento N° 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para el Programa de Integración Escolar (PIE)*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015a). *Decreto Exento N° 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Básica*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015b). *Orientaciones para la implementación del Decreto N°83*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Orientaciones para el trabajo colaborativo en el marco del PIE*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020a). *Marco para la Buena Enseñanza*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020b). *Orientaciones para la diversificación de la enseñanza y el Diseño Universal para el Aprendizaje*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Actualización de orientaciones para la educación inclusiva*. MINEDUC.
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin Press.
- Murawski, W. W. y Bernhardt, P. (2015). *An administrator's guide to co-teaching*. Corwin Press.
- Murawski, W. W. y Bernhardt, P. (2021). *Co-teaching in today's schools* (2nd ed.). Corwin Press.

- Murawski, W. W. y Dieker, L. A. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40–48.
- Murawski, W. W. y Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to look for and how to evaluate it. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174–183.
- Murawski, W. W. y Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267.
- Murawski, W. W. y Spencer, S. A. (2011). *Colaboración docente para la enseñanza inclusiva: estrategias de co-enseñanza en el aula*. Narcea.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Treaty Series, 2515, 3. <https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%202515/volume-2515-I-45628-en.pdf>. ONU
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (Res. A/RES/70/1). Asamblea General de las Naciones Unidas. ONU
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pérez, R. y Contreras, L. (2019). *Desarrollo profesional docente y codocencia: Un camino hacia la mejora educativa*. Editorial Académica, Santiago de Chile.
- Pugach, M. C. y Winn, J. A. (2011). Research on co-teaching and teaming: An analysis of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 569–580. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.008>
- Rangel, J. y Contreras, C. (2018). Trabajo colaborativo docente y atención a la diversidad en contextos escolares inclusivos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 87–103.

- Rodríguez, C. (2012). La co-enseñanza como estrategia para la atención a la diversidad en el aula. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1–15.
- Rodríguez, C. (2014). La co-docencia: fundamentos conceptuales y desafíos para su implementación en contextos inclusivos. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 293–310. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100017>
- Rodríguez, C. y Ossa, C. (2014). Co-docencia y colaboración profesional: una estrategia para la educación inclusiva. *Revista de Psicología Educacional*, 50(2), 187–200.
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Rose, D. H., Meyer, A. y Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. y McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- Stufflebeam, D. L. (2001). The CIPP model for evaluation. In Stufflebeam, Madaus y Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (2nd ed., pp. 279–317). Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP model for evaluation*. In Kellaghan y Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31–62). Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. Jossey-Bass.

- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019: Inclusión y educación – Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Villa, R. A. y Thousand, J. S. (2005). *Creating an Inclusive School*. ASCD.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. y Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning* (2nd ed.). Corwin Press.
- Villa, R. A. y Thousand, J. S. (2016). *The inclusive education checklist: A self-assessment of best practices*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.
- Zinn, H. (1997). *A people's history of the United States: 1492–present*. The New Press.

ANEXOS

ANEXO 1: “Entrevista Semiestructurada: aplicada a docentes regulares y especialistas sobre la co-docencia en el aula”



Presentación del Entrevistador:

Breve introducción sobre mi y el propósito general de la entrevista.

Se obtiene el consentimiento para grabar la conversación.

Categoría	Preguntas
Contextualización	¿Podrías contarme un poco sobre tu rol en el aula y cómo colaboras con tus colegas? ¿Cómo describirías la colaboración entre los docentes en tu aula?
Experiencia en Co-docencia:	¿Cómo se siente al trabajar con otros docentes? ¿Hay algo que encuentren especialmente útil o desafiante? ¿Qué aspectos crees que son más beneficiosos para los estudiantes cuando trabajan juntos? ¿Cómo se abordan las necesidades de todos los estudiantes en el aula?
Percepción de la Diversidad:	¿Qué estrategias utilizan para asegurarse de que todos los estudiantes participen activamente en clase? ¿Puedes compartir algún ejemplo de cómo se ha adaptado la enseñanza para atender a diferentes estudiantes?
Modelos de trabajo:	En tu experiencia, ¿hay alguna estrategia o enfoque que utilicen para planificar las clases juntos? ¿Cómo deciden qué parte del contenido se enseña cada uno durante las lecciones?

Categoría	Preguntas
Fases de Implementación:	¿Qué tipo de actividades suelen realizarse juntos para atender las necesidades de todos los estudiantes?
	¿Podrías describir cómo es el proceso de preparación antes de una clase?
	¿Cómo describirías la dinámica de trabajo entre los docentes en tu aula? O ¿Puedes contarme sobre un día típico en el aula y cómo interactúan los docentes durante las lecciones?
	¿Qué pasos siguen después de una lección para evaluar lo que funcionó y lo que no?
Desafíos y soluciones:	Después de una clase, ¿cómo discuten lo que funcionó bien y lo que podría mejorarse?
	¿Cuáles son algunos de los desafíos que han enfrentado al trabajar juntos en el aula?
	¿Cómo han encontrado soluciones a esos desafíos?
	Si pudieras cambiar algo sobre la forma en que trabajan juntos, ¿qué sería?
Reflexiones finales:	¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre tu experiencia en la co-docencia?
	Si pudieras compartir un consejo con otros docentes sobre la colaboración en el aula, ¿cuál sería?

ANEXO 2: “Carta de consentimiento”

Título del Proyecto: “Evaluación de las prácticas de co-docencia: el caso de una escuela de Valparaíso”

Investigador/a Responsable: Liliana del Carmen Gutiérrez Betancourt

Institución: Universidad de Playa Ancha

Estimado/a xxxxxxxx :

Le agradezco su interés en participar en el presente estudio titulado : “Evaluación de las prácticas de co-docencia: el caso de una escuela de Valparaíso”. El propósito de esta investigación es “Analizar cómo se realiza la práctica de la co-docencia en las aulas de educación básica de una escuela de la comuna de Valparaíso, desde la opinión de sus intervinientes, desde los referentes teóricos, políticos y normativos, factores contextuales e institucionales” .

Descripción. del Estudio:

Su participación consistirá en una entrevista a profundidad que durará aproximadamente 30 minutos. Esta entrevista será grabada con el fin de facilitar su análisis posterior. La información recopilada se utilizará exclusivamente para los fines de esta investigación.

Confidencialidad:

Toda la información que usted proporcione será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán almacenados en un formato seguro y solo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos. Su identidad no será revelada en ningún informe o publicación resultante de este estudio.

Voluntariedad:

Su participación es completamente voluntaria. Usted tiene derecho a negarse a participar o a retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa.

Consentimiento:

Si acepta participar, por favor firme a continuación:

Declaro que he leído y comprendido la información proporcionada y doy mi consentimiento para participar en este estudio.

Nombre del Participante: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Si tiene preguntas sobre esta investigación, no dude en contactarme al correo: liliana.gutierrez.b@alumnos.upla.cl o al número de teléfono +56992897434].

Agradezco su colaboración y disposición.

Atentamente,

Liliana Gutiérrez B.

Estudiante Magister en Evaluación Educativa.

ANEXO 3: Revisión de Expertos

CARTA

Valparaíso, XX de XXXX de 2024

XXXXXX XXXXXXXX.

Académica Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Playa Ancha

Presente

De mi consideración:

Junto con saludar, me dirijo a usted para solicitar desde su desarrollo académico y experticia en Evaluación y Co-docencia, la posibilidad de realizar Juicio de Experto para contribuir al proceso de validación del instrumento confeccionado por Liliana Gutiérrez Betancourt, estudiante de Magíster en Evaluación, promoción 2023 y dirigida como profesora de tesis por la académica Marisela Vera Medinelli.

El proyecto de Tesis: “Evaluación de las prácticas de co-docencia: el caso de una escuela de la comuna de Valparaíso” que tiene como objetivo “Evaluar las prácticas de co-docencia implementadas por los equipos docentes de una escuela básica de la comuna de Valparaíso, durante el año 2024, considerando las estrategias didácticas y el trabajo colaborativo, a la luz de lo declarado en los documentos normativos que las regulan, con el propósito de identificar fortalezas, debilidades y proyecciones de mejora”

En relación al instrumento a revisar, se indagará sobre las prácticas de Co-docencia en sus tres fases (planificación, implementación y evaluación) para los cual se presenta una entrevista en profundidad.

El instrumento es de total autoría de quien se dirige a usted y para sistematizar sus observaciones he incluido una pauta, la cual solicito a usted tenga la gentileza de completar, para facilitar las posteriores correcciones.

Desde ya agradezco su aporte para mi trabajo.

Atte.

Liliana Gutiérrez Betancourt

“Pauta de Entrevista semi estructurada”

Identificación de profesional que realiza Juicio de experto

Nombre: _____

Instrumento a evaluar: Entrevista semiestructurada para docentes regulares y especialistas en co-docencia.

Propósito: Evaluar la calidad del instrumento en relación con los objetivos de la investigación.

Fecha: _____

Criterio	Descripción del Criterio	Evaluación (Marcar con ✓)	Observaciones / Sugerencias
Claridad	Los ítems están formulados de forma comprensible y directa.	☐ Adecuado ☐ Medianamente adecuado ☐ Inadecuado	
Coherencia	Los ítems se relacionan de forma lógica con los objetivos de la investigación.	☐ Adecuado ☐ Medianamente adecuado ☐ Inadecuado	
Pertinencia	Los ítems son relevantes para obtener la información que se requiere.	☐ Adecuado ☐ Medianamente adecuado ☐ Inadecuado	
Suficiencia	El conjunto de ítems cubre adecuadamente las dimensiones del objeto de estudio.	☐ Adecuado ☐ Medianamente adecuado ☐ Inadecuado	

Criterio	Descripción del Criterio	Evaluación (Marcar con ✓)	Observaciones / Sugerencias
Redacción	El lenguaje es apropiado para los entrevistados y evita ambigüedades o tecnicismos excesivos.	☐ Adecuado ☐ Medianamente adecuado ☐ Inadecuado	
Viabilidad de aplicación	El instrumento es factible de aplicar en el contexto educativo previsto.	☐ Adecuado ☐ Medianamente adecuado ☐ Inadecuado	
Sugerencias generales del evaluador/a:			

APÉNDICES

Apéndice A: Extracto PEI

Apéndice B: Extracto PME

Apéndice C: Extracto Reglamento de Convivencia

Apéndice D: Extracto Planificaciones / Planificación estratégica

Apéndices

Los apéndices que se presentan a continuación contienen extractos seleccionados de los documentos institucionales utilizados como insumos del proceso evaluativo desarrollado en este estudio. Dichos extractos corresponden al Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Educativo (PME), Reglamento de Convivencia Escolar y Planificaciones pedagógicas, y fueron seleccionados por su pertinencia para analizar la presencia o ausencia de la co-docencia como estrategia pedagógica en el establecimiento evaluado.

Con el fin de resguardar la confidencialidad de la institución, no se incorporan los documentos completos, sino únicamente aquellas secciones que aportan evidencia relevante para el análisis evaluativo, dichos fragmentos corresponden exclusivamente a las secciones pertinentes para valorar la presencia o ausencia de la co-docencia como estrategia pedagógica, sin incluir información que permita identificar a la institución.

Cada extracto se presenta acompañado de una breve nota descriptiva que explicita su relación con el proceso evaluativo y los criterios considerados en su utilización.

APÉNDICE A

Extractos del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Tipo de documento: Instrumento de gestión institucional

Criterio de selección: Se seleccionaron exclusivamente los fragmentos del PEI que hacen referencia a principios pedagógicos, enfoque inclusivo, trabajo en equipo, rol docente y atención a la diversidad, por constituir insumos relevantes para la evaluación de la presencia o ausencia de la co-docencia como estrategia pedagógica.

Los extractos se presentan de manera parcial con el fin de resguardar la confidencialidad del establecimiento educacional.

Extracto 1: Enfoque inclusivo y atención a la diversidad

“El establecimiento promueve una educación inclusiva, orientada al respeto por la diversidad, atendiendo a las necesidades educativas especiales de los estudiantes mediante apoyos específicos que favorezcan su desarrollo integral.” (PEI, sección principios institucionales)

Relación con la evaluación: Este extracto fue utilizado para evaluar la coherencia del enfoque inclusivo declarado con las prácticas pedagógicas observadas, considerando que la co-docencia constituye una estrategia recomendada para la atención a la diversidad.

Extracto 2: Programa de Integración Escolar (PIE)

“La escuela cuenta con un Programa de Integración Escolar, cuyo propósito es brindar apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales, promoviendo su acceso, participación y progreso en el currículo.” (PEI, sección gestión pedagógica)

Relación con la evaluación: Este fragmento fue considerado como insumo para evaluar la articulación entre el PIE y las prácticas pedagógicas, particularmente la presencia de estrategias colaborativas como la co-docencia.

Extracto 3: Trabajo en equipo y rol docente

“Se espera que los docentes trabajen de manera comprometida, colaborativa y reflexiva, favoreciendo un clima de respeto, responsabilidad y mejora continua en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.” (PEI, sección perfil del docente)

Relación con la evaluación: Este extracto permitió evaluar si el discurso institucional sobre trabajo en equipo se traduce en estrategias pedagógicas concretas como la co-docencia dentro del aula.

Extracto 4: Visión pedagógica y metodológica

“La propuesta pedagógica del establecimiento se orienta al aprendizaje significativo, práctico y activo, considerando distintos ritmos y estilos de aprendizaje.” (PEI, sección propuesta educativa)

Relación con la evaluación: Este fragmento fue utilizado para valorar si la visión pedagógica del PEI favorece o habilita implícitamente la implementación de la co-docencia como estrategia de diversificación y corresponsabilidad pedagógica.

Relación del extracto del PEI con el proceso evaluativo

A partir de los extractos seleccionados, se evidencia que el Proyecto Educativo Institucional declara principios alineados con la inclusión educativa, el trabajo en equipo y la atención a la diversidad. No obstante, no se identifica una mención explícita a la co-docencia como estrategia pedagógica, ni se establecen orientaciones operativas que regulen la corresponsabilidad docente en el aula.

En este sentido, el PEI presenta una coherencia parcial con la implementación de la co-docencia, constituyendo un marco favorable a nivel discursivo, pero insuficiente para su institucionalización formal.

APÉNDICE B

Extractos del Plan de Mejoramiento Educativo (PME)

Documento: Plan de Mejoramiento Educativo (PME)

Tipo de documento: Instrumento de planificación y gestión escolar

Criterio de selección:

Se seleccionaron extractos específicos del Plan de Mejoramiento Educativo que hacen referencia a acompañamiento pedagógico, trabajo colaborativo, fortalecimiento de prácticas docentes, inclusión educativa y apoyo a la diversidad, por constituir insumos relevantes para la evaluación de la presencia o ausencia de la co-docencia como estrategia pedagógica.

Los fragmentos presentados corresponden únicamente a secciones utilizadas en el análisis evaluativo, resguardando la identidad del establecimiento.

Extracto 1: Acompañamiento pedagógico y seguimiento docente

“Acompañar los procesos pedagógicos de los docentes mediante seguimiento en planificaciones, evaluaciones y retroalimentación de las prácticas de aula.” (PME, Área de Gestión Curricular)

Relación con la evaluación: Este extracto fue considerado para evaluar si el acompañamiento pedagógico declarado incorpora o no estrategias de corresponsabilidad docente en aula, como la co-docencia.

Extracto 2: Trabajo colaborativo entre docentes

“Fomentar un ambiente de trabajo colaborativo y reflexivo entre los docentes, orientado a la mejora de los aprendizajes.” (PME, Área de Liderazgo)

Relación con la evaluación: Este fragmento permitió evaluar el grado en que el trabajo colaborativo es promovido desde la gestión institucional y si se traduce en prácticas pedagógicas sistemáticas como la co-docencia.

Extracto 3: Enfoque inclusivo y atención a la diversidad

“Fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes a través de estrategias de apoyo pedagógico y refuerzo, considerando la diversidad del aula.” (PME, Área de Gestión Curricular)

Relación con la evaluación: Este extracto fue utilizado para analizar la coherencia entre los objetivos inclusivos del PME y la implementación de estrategias colaborativas que permitan diversificar la enseñanza, tales como la co-docencia.

Extracto 4: Convivencia escolar y clima de aula

“Promover prácticas pedagógicas que favorezcan un clima de aula inclusivo, respetuoso y participativo.” (PME, Área de Convivencia Escolar)

Relación con la evaluación: Este fragmento se consideró relevante para evaluar si el PME reconoce la necesidad de prácticas pedagógicas compartidas que favorezcan la participación de todos los estudiantes.

Extracto 5: Gestión de recursos humanos y apoyo docente

“Generar condiciones institucionales que permitan el adecuado desempeño profesional de los docentes, considerando recursos, tiempos y apoyos.” (PME, Área de Recursos)

Relación con la evaluación: Este extracto permitió evaluar si el PME contempla condiciones estructurales —como tiempos protegidos— necesarias para el desarrollo de prácticas colaborativas como la co-docencia.

Relación del extracto del PME con el proceso evaluativo

El análisis de los extractos seleccionados del Plan de Mejoramiento Educativo evidencia una alta valoración institucional del trabajo colaborativo, el acompañamiento pedagógico y la inclusión educativa. Sin embargo, no se identifica una mención explícita a la co-docencia como estrategia pedagógica, ni se establecen orientaciones operativas para su implementación sistemática en el aula.

En consecuencia, el PME presenta una coherencia parcial con la co-docencia, ya que promueve condiciones y principios que podrían favorecer su desarrollo, pero no la formaliza ni la integra como estrategia pedagógica evaluable dentro del plan de mejoramiento.

APÉNDICE C

Extractos del Reglamento de Convivencia Escolar

Documento: Reglamento de Convivencia Escolar

Tipo de documento: Normativa institucional de convivencia y regulación de roles.

Criterio de selección: Se seleccionaron extractos del Reglamento de Convivencia Escolar que hacen referencia a la convivencia pedagógica, el rol de los docentes en el aula, el trabajo colaborativo, la inclusión educativa y la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, por constituir insumos relevantes para la evaluación de la presencia o ausencia de la co-docencia como estrategia pedagógica.

Los fragmentos presentados corresponden únicamente a secciones utilizadas en el análisis evaluativo, resguardando la identidad del establecimiento.

Extracto 1: Principios de convivencia e inclusión

“La convivencia escolar se sustenta en el respeto por la diversidad, la inclusión y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.”

(Reglamento de Convivencia Escolar)

Relación con la evaluación: Este extracto fue considerado para evaluar si los principios de convivencia promueven prácticas pedagógicas inclusivas que puedan sostener estrategias colaborativas como la co-docencia.

Extracto 2: Rol del docente en el aula

“El docente es responsable de generar un ambiente de aula seguro, respetuoso y propicio para el aprendizaje de todos los estudiantes.”

(Reglamento de Convivencia Escolar)

Relación con la evaluación: Este fragmento permitió analizar si el reglamento contempla la presencia de más de un docente en el aula o si mantiene una concepción individual del rol pedagógico.

Extracto 3: Atención a la diversidad y apoyos educativos

“El establecimiento implementará estrategias de apoyo para estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, resguardando su derecho a una educación inclusiva.” (Reglamento de Convivencia Escolar)

Relación con la evaluación: Este extracto fue utilizado para evaluar si los apoyos educativos se conciben desde una lógica colaborativa en aula o desde intervenciones diferenciadas externas al proceso pedagógico regular.

Extracto 4: Trabajo en equipo y corresponsabilidad

“La comunidad educativa promoverá el trabajo en equipo y la colaboración entre los distintos actores para favorecer el bienestar y aprendizaje de los estudiantes.” (Reglamento de Convivencia Escolar)

Relación con la evaluación: Este fragmento permitió identificar si el trabajo colaborativo se operacionaliza en prácticas pedagógicas concretas o si se mantiene en un plano declarativo.

Extracto 5: Manejo de situaciones de desregulación y convivencia

“Se deberán implementar acciones preventivas y de intervención frente a situaciones de desregulación emocional y conductual, considerando las características individuales de los estudiantes.” (Reglamento de Convivencia Escolar)

Relación con la evaluación: Este extracto se consideró relevante para evaluar si la normativa contempla la articulación de apoyos pedagógicos y socioemocionales en aula, lo que podría vincularse a prácticas de co-docencia.

Relación del extracto del Reglamento de Convivencia Escolar con el proceso evaluativo

El análisis de los extractos seleccionados del Reglamento de Convivencia Escolar evidencia un fuerte énfasis en la inclusión, el respeto por la diversidad y el trabajo colaborativo como valores institucionales. Sin embargo, no se identifican disposiciones explícitas que regulen o promuevan la co-docencia como estrategia pedagógica, ni se establecen lineamientos operativos sobre la presencia simultánea de más de un docente en el aula.

En consecuencia, el Reglamento de Convivencia Escolar presenta una coherencia parcial con la co-docencia, al promover principios compatibles con esta estrategia, pero sin formalizar su implementación ni definir responsabilidades compartidas entre docentes.

APÉNDICE D

Extractos de Planificaciones Docentes y Planificación Estratégica

Documento: Planificaciones Docentes / Planificación Estratégica Institucional.

Tipo de documento: Instrumentos pedagógicos de planificación curricular

Criterio de selección: Se seleccionaron extractos de planificaciones docentes y documentos de planificación estratégica utilizados como insumos para la evaluación de las prácticas de co-docencia, con el fin de identificar la presencia, ausencia o mención implícita de esta estrategia pedagógica, así como referencias al trabajo colaborativo, a la atención a la diversidad y a la participación del Programa de Integración Escolar (PIE).

Los fragmentos corresponden únicamente a secciones analizadas durante el proceso evaluativo, resguardando la identidad del establecimiento.

Extracto 1: Estructura de clases

“La planificación de la clase se organiza en inicio, desarrollo y cierre, considerando adecuaciones curriculares según las necesidades del grupo curso.” (Planificación Docente)

Relación con la evaluación: Este extracto fue utilizado para evaluar si la estructura de clase incorpora explícitamente la corresponsabilidad pedagógica entre más de un docente durante las distintas etapas de la sesión.

Extracto 2: Adecuaciones curriculares y atención a NEE

“Se contemplan adecuaciones curriculares y apoyos diferenciados para estudiantes con necesidades educativas especiales.” (Planificación Docente)

Relación con la evaluación: El fragmento permitió analizar si las adecuaciones se diseñan desde una lógica colaborativa entre docentes o si se entienden como apoyos individuales externos al proceso de enseñanza regular.

Extracto 3: Participación del Programa de Integración Escolar (PIE)

“Se considera apoyo del Programa de Integración Escolar para estudiantes que lo requieran.” (Planificación Docente)

Relación con la evaluación: Este extracto fue considerado para evaluar si la participación del educador diferencial se integra a la planificación pedagógica conjunta o se limita a un rol de apoyo puntual no sistematizado.

Extracto 4: Estrategias pedagógicas inclusivas

“Se utilizarán estrategias metodológicas diversificadas para favorecer el acceso al aprendizaje de todos los estudiantes.” (Planificación Docente)

Relación con la evaluación: Este fragmento permitió identificar la presencia de principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), evaluando si estas estrategias se articulan explícitamente desde la co-docencia.

Extracto 5: Articulación entre docentes

“El docente responsable del curso coordina las actividades y evaluaciones según las necesidades del grupo.” (Planificación Docente)

Relación con la evaluación: Este extracto fue clave para evaluar la concepción del rol docente, evidenciando si la planificación asume una lógica individual o colaborativa en la conducción del proceso de enseñanza.

Síntesis evaluativa de Planificaciones Docentes y Planificación Estratégica

El análisis de los extractos seleccionados de las planificaciones docentes y de la planificación estratégica institucional evidencia que las prácticas inclusivas y las adecuaciones curriculares están presentes de manera declarativa, especialmente en relación con la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.

No obstante, no se identifican referencias explícitas a la co-docencia como estrategia pedagógica planificada, ni se observan descripciones que den cuenta

de la corresponsabilidad entre docentes regulares y educadores diferenciales en la planificación, ejecución o evaluación de las clases.

En consecuencia, la planificación pedagógica presenta una coherencia parcial con la co-docencia, ya que incorpora principios inclusivos y apoyos PIE, pero sin formalizar ni operacionalizar el trabajo colaborativo en aula como estrategia sistemática.