

Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa

Trabalho colaborativo e coensino: uma abordagem à inclusão educacional

Collaborative work and co-teaching: an approach to educational inclusion

Lesly Gutiérrez Arias*

 <https://orcid.org/0000-0002-0116-2939>

Resumen: La Reforma Educacional implica una serie de cambios sistémicos que han apuntado a construir un sistema educacional inclusivo, que promueva una educación de calidad integral. Tales cambios constituyen desafíos para la gestión institucional y pedagógica, debiendo garantizar que todos los estudiantes puedan acceder a una educación de calidad con oportunidades equivalentes de aprender y participar, considerando sus características individuales, económicas, sociales y culturales. La presente investigación documental, enmarcada en el paradigma cualitativo, busca mostrar cómo ha evolucionado el concepto de inclusión educativa y cómo el trabajo colaborativo es la piedra angular para el despliegue de prácticas pedagógicas inclusivas. De este modo, los/as docentes han debido afrontar el reto de enriquecer las prácticas educativas, para dar respuesta y atender a la diversidad, enfatizando la colaboración y participación de distintos actores, entendiendo, por ejemplo, que la definición e implementación de un plan de adecuaciones curriculares debe ser elaborado y ejecutado en forma participativa y colaborativa, lo cual demanda el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo. En particular, se plantea la práctica de co-enseñanza (MINEDUC, 2009 y 2012), lo cual implica un cambio en la estructura y organización de las experiencias de enseñanza y aprendizaje en los establecimientos escolares, en donde los docentes de aula regular y Educación Especial trabajen en forma colaborativa en todo momento.

Palabras claves: Inclusión. Diversidad. Trabajo colaborativo. Codocencia. Co-enseñanza.

Resumo: A Reforma Educacional implica uma série de mudanças sistêmicas que visa à construção de um sistema educacional inclusivo que promova uma educação de qualidade integral. Tais mudanças constituem desafios para a gestão institucional e pedagógica e devem garantir que todos os alunos possam acessar uma educação de qualidade com oportunidades equivalentes de aprender e de participar, considerando suas características individuais, econômicas, sociais e culturais. Esta pesquisa documental, enquadrada no paradigma qualitativo, procura mostrar como evoluiu o conceito de inclusão educacional e como o trabalho colaborativo é a pedra angular para a implantação de práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, os professores tiveram de enfrentar o desafio de enriquecer as práticas educacionais, a fim de responder e de atender à diversidade, de forma a enfatizar a colaboração e a participação de diferentes atores, entendendo, por exemplo, que a definição e a implementação de um plano das adaptações curriculares devem ser elaboradas e executadas de forma participativa e colaborativa, o que exige o desenvolvimento de estratégias de trabalho colaborativo. Em particular, é proposta a prática de coensino (MINEDUC, 2009, 2012), o que

* Colegio Esmeralda de Talca. Coordinadora Programa de Integración Escolar. Magíster en Educación basada en Competencias. E-mail: <les.gutierrez.arias@gmail.com>.

implica uma mudança na estrutura e na organização das experiências de ensino e de aprendizagem nas escolas.

Palavras-chave: Inclusão. Diversidade. Trabalho colaborativo. Co-docência. Co-ensino.

Abstract: The Educational Reform implies a series of systemic changes that have aimed at building an inclusive educational system that promotes comprehensive quality education. Such changes constitute challenges for institutional and pedagogical management, and must guarantee that all students can access a quality education with equivalent opportunities to learn and participate, considering their individual, economic, social and cultural characteristics. This documentary research, framed in the qualitative paradigm, seeks to show how the concept of educational inclusion has evolved and how collaborative work is the cornerstone for the deployment of inclusive pedagogical practices. In this way, teachers have had to face the challenge of enriching educational practices, in order to respond to and attend to diversity, emphasizing the collaboration and participation of different actors, understanding, for example, that the definition and implementation of a plan of curricular adaptations must be elaborated and executed in a participative and collaborative way, which demands the development of collaborative work strategies. In particular, the co-teaching practice is proposed (MINEDUC, 2009 and 2012), which implies a change in the structure and organization of teaching and learning experiences in schools, where teachers in the regular classroom and Education Special work collaboratively at all times.

Keywords: Inclusion. Diversity. Collaborative work. Co-teaching. Co-teaching.

Introducción

El inicio de una nueva conciencia social, expandida por la UNESCO, sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos, y muy especialmente sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación, llevan a que, en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Tailandia se promueva, desde el ámbito específico de la Educación Especial, la idea de una Educación para todos, configurándose así la génesis de la idea de inclusión. A raíz de esa primera Conferencia, la conciencia sobre la exclusión y las desigualdades se expande de tal modo que tan sólo cuatro años después, en la Conferencia de Salamanca, de nuevo bajo los auspicios de la UNESCO, se da esa idea de manera casi generalizada como principio y política educativa. Allí, un total de 88 países y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación asumen la idea de desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva.

Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades. Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. 2).

Esta Conferencia no sólo sirvió para introducir la noción de inclusión a nivel internacional, sino que motivó un movimiento de ámbito social. Un segundo principio de gran relevancia, de la misma declaración de Salamanca, alude al hecho de que la orientación inclusiva se asume como un derecho de todos los niños, de todas las personas, no sólo de aquellos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), vinculando la inclusión educativa entonces a todos aquellos estudiantes que de un modo u otro no se benefician de la educación. Este principio tiene importantes repercusiones educativas y políticas, por cuanto supone asumir que la construcción de la desigualdad y de la exclusión escolar es un fenómeno educativo de amplio alcance que traspasa la barrera de la respuesta a las NEE y otorga a la inclusión una dimensión general que atañe a todos (PARRILLA, 2002).

De este modo el concepto de inclusión pasa a formar parte de las preocupaciones habituales de profesionales de diversos ámbitos y de esta manera supondrá el reto de crear un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas.

Origen de la Educación Inclusiva

Donoso-Díaz y Alarcón (2014) indican que, en nuestro país, la política educativa está de plena actualidad, pues se discute en todas partes; sobre el impacto de sus medidas; en relación con el financiamiento; respecto de la evaluación, hay abundantes opiniones. Lo mismo ocurrió en diversas partes del mundo, en donde muchos movimientos sociales reclamaban los derechos civiles de los distintos grupos en situación de marginación, y como respuesta se obtuvo reformas que suponen realmente una fuerte conmoción y un cambio de dirección importante en el reconocimiento del derecho a la educación, pues proponen una serie de cambios en los sistemas educativos tendentes a corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia de los procesos de segregación.

Parrilla (2002) señala que la primera de estas reformas, fue conocida como reforma comprensiva de la enseñanza, incorpora a los distintos sectores socioeconómicos de la población en una única escuela básica y de carácter obligatorio, y elimina los dispositivos arbitrados hasta entonces para justificar la selección de alumnos. La educación compensatoria y más adelante los programas y propuestas multiculturales, trataron de reunir en la escuela a alumnos de culturas diversas. La mujer también se incorporó a la escuela desde las reformas coeducativas. Por último, en torno a los años sesenta, se produce también el proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria.

Comprensividad, Coeducación, Educación Compensatoria e Integración Escolar son los nombres que reflejan las distintas opciones que sirvieron para incorporar definitivamente a los distintos grupos a la escuela ordinaria. Estas nuevas respuestas tuvieron en común que el proceso de integración se hace siempre en la misma dirección y por eso se lo ha calificado de asimilacionista, pues va desde las escuelas segregadas hacia las “normales”, a las que imparten la cultura, los valores y los contenidos de la cultura dominante.

Estos procesos suponen, inicialmente, el traspaso de alumnos desde los centros específicos a los comunes, en un proceso que ha sido duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios de la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real (BOOTH; AINSCOW, 1998, *apud* PARRILLA, 2002).

Bajo esta mirada, las políticas educativas comparten el reconocimiento de la igualdad de oportunidades ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación, pues en ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas pertinentes a las propias necesidades. Es así como se generan problemas que derivan fundamentalmente del proceso que han seguido, consistentes más en un proceso de adición que de transformación profunda de la escuela. A pesar de los cambios parciales de tipo curricular, organizativo y hasta profesionales, la escuela tiene serias dificultades para acoger la idea misma de la diversidad.

La definición original de Inclusión, en su momento integración educativa, nos remite entonces a “participación en la comunidad”, pero como se ha mencionado, en la práctica la idea de participación se limitó solo a su dimensión física y geográfica. Para tratar de enriquecer esta idea, Booth (1998) decide incluir los conceptos de “comunidad y participación” en la definición de Inclusión, pero añade a ellos dos dimensiones nuevas que los matizan y otorgan al concepto su sentido específico. Así, la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso

de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y culturas “normales”. Según esto, hablar de inclusión nos remite a la consideración de prácticas educativas y sociales democráticas, significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.

En definitiva, las reformas educativas inclusivas suponen revisar el compromiso y el alcance de las reformas integradoras previas, tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades “especiales” de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos. Y es que el reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que “demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos” (LIPSKY; GARTNER, 1996, *apud* PARRILLA, 2002, p. 18). Desde este planteamiento, se reconocerá que hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (independiente de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.), es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos.

Entonces, supone la entrada en escena de nuevos planteamientos que defienden la capacidad de la escuela y sus profesionales para generar respuestas pertinentes para afrontar los retos de la diversidad. Se parte pues del reconocimiento de la institución educativa (de sus profesores, alumnos, de otros miembros de la comunidad, de los recursos, entre otros) como comunidad con autonomía para afrontar colaborativamente la inclusión. En definitiva, esta perspectiva supone que en la escuela inclusiva la función de apoyo está inmersa en cualquier estamento, grupo o sector educativo, (no es algo especial, especializado y excluyente) entendiendo y asumiendo el apoyo como una función inherente al desarrollo de la escuela, sin limitarlo a personas determinadas (tan sólo los profesionales del apoyo), dirigirlo a colectivos concretos (tan sólo a determinados alumnos específicos) o ceñirlo a contextos específicos de intervención (por ejemplo aulas de apoyo), lo que dotaría al mismo de un carácter excluyente.

Esto caracteriza la nueva forma de entender la sociedad, por tanto, el referente básico es el marco social y esto supone una ampliación del punto de mira en relación a la integración. Como se mencionó anteriormente, es cierto que el principio de Normalización apuntaba a esta idea de sociedad, pero era un proceso más unidireccional que de adaptación mutuo.

Por otro lado, hay que reconocer que la inclusión no habla solo del derecho de determinadas personas a vivir y gozar de unas condiciones de vida similares a las del resto de los ciudadanos, sino del derecho y la obligación social de construir entre todos comunidades para todos, comunidades que permiten y valoran la diferencia, pero basadas en el reconocimiento básico de la igualdad.

La educación inclusiva apunta al enriquecimiento social y educativo, y en términos prácticos, a la cohesión social y escolar para todas las personas, señalando que para la mejora escolar es fundamental una propuesta educativa multidisciplinar, pues la inclusión no sólo exige el esfuerzo de acoger en condiciones de igualdad a todos y garantizar su participación en los distintos contextos, sino que traslada esa misma exigencia a la construcción del conocimiento sobre todo ello.

En síntesis, el concepto de Normalización, utilizado por primera vez en el Informe Warnock de 1978, planteó que los fines de la educación son los mismos para todos los estudiantes y por ende, la escuela debe otorgar los apoyos y recursos que sean necesarios para responder a las

necesidades educativas de todos los estudiantes, principalmente a aquellos que presentan necesidades educativas especiales, con el objetivo de que cada estudiante alcance los fines comunes de la educación (GODOY; MEZA; SALAZAR, 2004).

Posteriormente, las conferencias mundiales de Jomtien y Salamanca avanzaron estableciendo lineamientos para desarrollar políticas educativas inclusivas. En particular, la Conferencia Mundial de Salamanca planteó la idea de una educación para todos, consistente en que todos los niños con sus características, intereses, capacidades y necesidades tienen el derecho fundamental a una educación que debe responder a toda esta gama de características individuales, considerando de manera especial a los estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes deben recibir una educación centrada en el individuo, preferentemente en escuelas ordinarias y teniendo solamente como opción excepcional los centros de educación especial. También se profundizó el concepto de necesidades educativas especiales, indicando que no se limita a la discapacidad, sino también a cualquier dificultad de aprendizaje que presenten los estudiantes (UNESCO, 1994).

De acuerdo a Ainscow (2008, *apud* RODRÍGUEZ, 2012), las características conceptuales más relevantes de la educación inclusiva son a) la preocupación por la inclusión de todos los niños(as) y jóvenes en las escuelas, b) el foco en la presencia, participación y realización, c) la inclusión y la exclusión están ligadas, por lo que la inclusión implica el combate activo a la exclusión y d) la inclusión es vista como un proceso constante que nunca acaba. Así, una escuela inclusiva en vez de haber alcanzado un estado perfecto está en constante movimiento, por lo que requiere una vigilancia y transformación permanente.

El tránsito de la Integración a la Inclusión en Chile

El artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada el 2008 en nuestro país, llama a los Estados firmantes a adaptar sus sistemas educativos para que sean inclusivos y de calidad, reconociendo el derecho de todas las personas, con y sin discapacidad, a la educación. Para hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”.

Al hacer efectivo este derecho, los Estados deben garantizar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan. Además, se debe asegurar que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales, prestando el apoyo necesario y facilitando medidas personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

El nacimiento de las Políticas de Integración

Basándonos en la estructura planteada por Parrilla (2002), la etapa de integración de la educación especial se desarrolló a partir de la década de 1990, con la incorporación de estudiantes con discapacidad a establecimientos educacionales regulares bajo una modalidad curricular llamada Proyectos de Integración, definida como una estrategia educativa con enfoque inclusivo, en la medida en que su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas

especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes.

La base legal la otorgó el Decreto Supremo 490 de 1990, que estableció las primeras normas para la integración de estudiantes con discapacidad y fue fortalecida con la dictación de la Ley 19.284 de 1994 sobre Integración Social de las personas con discapacidad. Luego, los decretos supremos 1 de 1998, 291 de 1999 y 1300 de 2002 han reglamentado la forma de desarrollar los Programas de Integración Escolar en los establecimientos de educación regular, permitiendo la puesta en práctica de la Ley 19.248 de 1994.

Posteriormente se dictó la Ley 20.422 de 2010 de Integración social, que reemplazó a la anterior de 1994, y se han realizado modificaciones a la Ley de Subvención Escolar mediante la Ley 20.201 de 2009, permitiendo el financiamiento y la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, entendido como “aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (CHILE, 2009), pudiendo ser éstas transitorias (NEET), es decir, aquellas que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad, para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización; o permanentes (NEEP). Además, se norma el incremento de la subvención para otras necesidades educativas.

Para reglamentar esta transformación se dictó el Decreto Supremo 170 de 2009, el cual tiene por objetivo reglamentar el diagnóstico y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales beneficiarios de la subvención de educación especial, además, define el concepto de evaluación diagnóstica, establece las categorías diagnósticas, norma los procedimientos e instrumentos de evaluación, especifica los profesionales requeridos para diagnosticar y establece un marco regulatorio para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar, especialmente respecto al uso de recursos de la subvención.

Avanzando hacia la Inclusión Educativa

El MINEDUC (2004) señala que la Educación Especial desde sus inicios ha estado estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología, y desde estas perspectivas, se inició el estudio y descripción de los déficits, estableciendo amplias y detalladas categorías clasificatorias, en función de la causa, con el propósito en un principio, de “curar o corregir” la situación deficitaria o patológica, y más tarde, basado en el enfoque psicológico, se adaptaron las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido.

Desde los años 1927 hasta la década de los 60 se siguen creando escuelas especiales y junto a los educadores empiezan otros profesionales a estudiar experimentalmente la manera de atender y solucionar adecuadamente los problemas de aprendizaje de los niños con problemas sensoriales, así como también de aquellos con deficiencia mental. Cabe señalar que, en el ámbito de la formación de profesores, las instituciones de educación superior comienzan a incorporar electivos sobre educación especial con el nombre de “pedagogía terapéutica”, contribuyendo así a generar una mayor conciencia de la necesidad de dar atención educativa a la población con discapacidad.

De mediados de la década de los 60 en adelante, se inician muchas acciones tendientes a consolidar la Educación Especial en nuestro país, una de ellas es la creación de carreras en el área de Educación Especial y grupos de investigación sobre la materia. María Godoy, María Mesa y Aída Salazar (2004) señalan que un hecho destacable en esta etapa, fue la designación de una comisión para estudiar y proponer soluciones al problema de la deficiencia mental convocada en el año 1965,

por el Presidente Frei Montalva. Como consecuencia de esta acción se elaboró un plan de trabajo que contempló diversos aspectos sobre perfeccionamiento docente, aumento de infraestructura adecuada, investigación y experimentación en el área y situación jurídica de la persona con discapacidad mental. La subcomisión encargada de los problemas legales preparó un proyecto de ley a fin de otorgar protección integral a esta población durante toda su vida incluyendo previsión, trabajo, educación, asistencia sanitaria y asistencia legal.

Como se señaló anteriormente, la atención de las personas con discapacidad, en sus inicios consistió básicamente en dar asistencia médica a los enfermos, situación que se mantuvo hasta la década de los 40. Posteriormente entre los años 40 y 60 van surgiendo nuevas experiencias de atención educativa a la población con discapacidad. Es durante esta etapa en la que se define y forja una modalidad de atención segregada de la educación común con un enfoque fundamentalmente clínico.

Desde 1975, los Servicios de Psiquiatría y Neurología infantil entregaron valiosos aportes a la educación nacional, “aportes que no se limitaron a los aspectos asistenciales, de diagnóstico y rehabilitación, sino también a la investigación clínica de los trastornos específicos del aprendizaje, la disfunción cerebral mínima, la dislexia específica, la epilepsia y el retardo mental” (GODOY; MEZA; SALAZAR, 2004, p. 7).

Esta labor se reforzó con la acción educativa que ejercieron los psicólogos sobre los profesores de las escuelas especiales para darles a conocer los aspectos psicopatológicos de los trastornos del aprendizaje, debido a que la mayor parte de los maestros eran autodidactas y nunca habían recibido una formación sistemática en esta área. Como consecuencia de la participación de los docentes en las reuniones clínicas de los servicios hospitalarios, en las cuales se analizaba y planificaba la acción terapéutica sobre los educandos, y se fue desarrollando y consolidando el enfoque “médico - rehabilitador” en la educación especial de nuestro país.

En este período, se crearon cursos de postítulos para formar profesores especialistas dirigidos a maestros normalistas que estaban en ejercicio docente. Se crea el centro de formación de especialistas en Deficiencia Mental, y más tarde, se abre el pos-título en audición y lenguaje y Trastornos de la Visión. En años posteriores se creó en la Pontificia Universidad Católica de Chile, el post-título en educación especial y diferencial. La especialización de estos profesionales produjo un amplio movimiento nacional que dio como resultado la creación de nuevas escuelas especiales y el desarrollo de variados estudios e investigación en este campo.

En la década de los años 70 se produce en Chile el mayor desarrollo de la Educación Especial, lo cual tuvo como resultado la aprobación por parte del Ministerio de Educación del Decreto exento N° 185, que creó la “Comisión N° 18” con el propósito de realizar un estudio de la problemática de la Educación Especial en el país. Después de un año de trabajo, los resultados se expresaron en la creación de los siguientes proyectos:

- Elaboración de planes y programas de estudio (hasta la fecha cada escuela tenía planes no estructurados y demasiado flexibles).
- Creación de los Grupos diferenciales en las escuelas básicas y liceos de educación regular.
- Dotación de las escuelas especiales con un gabinete técnico con el objetivo de apoyar y orientar la labor de los docentes y coordinar la acción de la escuela con los padres y la comunidad).
- Creación de Organismos Psicopedagógicos (Centros y Microcentros).
- Perfeccionamiento de profesores sin la especialidad que atendían grupos diferenciales.

Sin embargo, a pesar de estos avances, la Educación Especial seguía siendo percibida como un subsistema prácticamente desconectado de la educación regular. Como se mencionó anteriormente, el surgimiento del Principio de Normalización en los años 60, provoca a nivel internacional un cambio en la valorización social de las personas con discapacidad, poniendo énfasis en los procesos de integración y participación de estas personas en todas las esferas de la vida social. En la educación, esto significó un nuevo cambio en la forma de concebir la enseñanza de las niñas y niños con discapacidad, caracterizado por ir abandonando el enfoque rehabilitador para centrarse más bien en un marco principalmente educativo, que implica que los alumnos y alumnas con y sin discapacidad se eduquen juntos, teniendo como referencia un currículo común.

Este enfoque se basa en la premisa de que la integración no sólo mejora las condiciones de aprendizaje de la población con discapacidad, sino que también beneficia a la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar. La instalación del principio de integración en el discurso educativo impactó profundamente a la Educación Especial al igual que la aparición y consolidación del concepto de necesidades educativas especiales, el cual aparece por primera vez en el informe Warnock (1978), en el cual se plantea que los fines de la educación son los mismos para todos los niños, niñas y jóvenes cualesquiera sean sus problemas y que por lo tanto la educación debe asegurar un continuo de recursos para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos de tal manera que éstos puedan alcanzar los fines de la educación.

María Godoy, María Mesa y Aída Salazar (2004) indican que durante la década de los 80, se dictaron algunas excepciones reglamentarias, tales como: evaluación diferenciada, exención de la evaluación acumulativa hasta en dos asignaturas y la exención de una asignatura; con el propósito de favorecer el acceso y permanencia de los alumnos con discapacidad en el sistema común.

Sin embargo, estos primeros pasos hacia la integración estuvieron marcados por una serie de dificultades, entre las cuales se puede mencionar la falta de competencias y disposición de los docentes de la enseñanza básica para integrar a los alumnos con discapacidad y la falta de recursos materiales para dar respuesta educativa de calidad a las necesidades de estos alumnos y alumnas. A pesar de estas condiciones adversas, los docentes de las escuelas especiales desarrollaron algunas acciones preventivas, pues se coordinaron con establecimientos de educación básica municipales y particulares subvencionados para favorecer la integración al sistema de educación común de los alumnos, que no tuvieran deficiencia mental, haciendo esfuerzos por implementar alternativas de tipo laboral para aquellos que no podían integrarse al sistema común.

Por otro lado, es necesario mencionar que la atención educativa de los alumnos con discapacidad que asistían a escuelas especiales y de los alumnos con trastornos específicos de aprendizaje, en esta época, estaba regulada por planes y programas de estudio para cada uno de los déficit. Éstos se caracterizaban por tener un enfoque basado en la “habilitación y/o rehabilitación”, en los cuales se establecían niveles de educación preescolar y básico y se organizaban en áreas de desarrollo: psicomotriz, intelectual, manual - artística, emocional social y otros ámbitos específicos para cada déficit.

Finalmente, a partir de los años 90, Chile inicia el proceso de Reforma Educacional con el propósito de lograr una mayor equidad y calidad en la educación y se compromete en la realización de diversas acciones con el fin de modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

Durante esta década organizaciones mundiales como las Naciones Unidas, UNICEF, UNESCO y OREALC-UNESCO han impulsado el desarrollo de declaraciones, propuestas e informes que unen y comprometen a los países del mundo para avanzar hacia el desarrollo de

sistemas educativos más inclusivos e integradores. Estos antecedentes han servido de base y orientación para la implementación de planes nacionales e internacionales, para cautelar el acceso igualitario a la educación.

La evolución del concepto de integración nos ha llevado a concebir a las personas que presentan necesidades educativas especiales, como cualquier otra, con los mismos sueños y esperanzas de los demás y, por lo tanto, con los mismos derechos que el resto de las personas. Llegar a una concepción inclusión como una cuestión de derecho no ha sido un proceso fácil, ya que el cambio se fundamenta en actitudes sociales y no en un mero cambio en la legislación nacional.

En Chile hemos logrado progresos importantes en nuestra manera de concebir la discapacidad, desde concepciones tradicionales de rechazo y segregación, pasando por concepciones clínicas de rehabilitación a la concepción de derecho que la define como un fenómeno social con servicios basados en la normalización, la integración y la equiparación de oportunidades.

En un país donde la educación es consagrada como un derecho constitucional, se hace indispensable avanzar en el desarrollo de políticas educativas que efectivamente permitan a la población escolar con NEE acceder a los saberes fundamentales a través de los cuales puedan efectivamente desarrollar su identidad y las habilidades necesarias para enfrentar las exigencias sociales, intelectuales y valóricas que impone la sociedad en la que viven.

Sin embargo, con el propósito de avanzar en la modernización de la educación especial y del sistema educacional en su conjunto y de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales, aún tenemos importantes desafíos, entre ellos, fortalecer el sistema de supervisión, de asesoría y control y mejorar la formación inicial y las prácticas docentes de atención a la diversidad.

Trabajo Colaborativo como práctica enriquecedora para la Inclusión

El trabajo colaborativo es una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizadas desde un enfoque inclusivo para el aprendizaje de todos los estudiantes, ya que la acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual, pues mediante la colaboración es más factible mejorar las ayudas pedagógicas que se proporcionan a los estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa. Además, la colaboración mediante el trabajo en equipo permite analizar en conjunto problemas con mayores y mejores criterios.

Por lo anterior, debemos reconocer la importancia del trabajo colaborativo como una fuente de aprendizaje para cualquier docente. A través de éste, los profesores pueden compartir no solo experiencias exitosas, sino también aquellos procesos o ideas que no están resultando bien. El hecho de compartir esas experiencias y escuchar a otros, permite crecer profesionalmente y aunque en todas las áreas es importante, en la profesión docente es particularmente relevante pues estos procesos de trabajo en equipo, además de favorecer el desarrollo profesional, impacta de forma positiva los aprendizajes de los estudiantes.

Cabe destacar, que su incorporación a la normativa chilena de educación implica grandes cambios en la forma de trabajar de los docentes y en la gestión del currículum. Y estos cambios no sólo requieren un soporte organizacional para su consecución, sino también transformaciones en los paradigmas y la cultura que sustentan las prácticas pedagógicas.

El trabajo colaborativo ha sido definido desde distintas perspectivas, por ejemplo, Graden y Bauer (1999, *apud* RODRÍGUEZ, 2012) explican el concepto de colaboración o enfoque colaborativo como “un proceso compartido de resolución de problemas” (p.15) entre profesores, personal, padres y alumnos, para comprender el aprendizaje de un alumno en sus condiciones particulares, considerándolo fundamental para el desarrollo de la educación inclusiva.

Echeita (2008) utiliza el concepto de trabajo colaborativo para referirse a la estrategia de redes de cooperación y apoyo mutuo al interior de la comunidad educativa y de esta hacia el exterior.

Por otro lado, Antúnez (1999) explica el trabajo colaborativo enfatizando la conjunción de acciones para el logro de objetivos comunes.

La acción de obrar conjuntamente con otro u otros con el propósito de alcanzar un mismo fin. La acción de colaborar puede desarrollarse entre estamentos: profesorado, alumnado, padres y madres; entre servicios: inspección, servicios psicopedagógicos de apoyo a los centros" entre centros educativos, etc. En nuestro caso, la colaboración entre docentes, es un modo de trabajar de dos o más personas, compartiendo recursos, para alcanzar unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado (p. 95).

Más tarde, Bekerman y Dankner (2010, *apud* RODRÍGUEZ, 2012) utilizaron el concepto de pareja pedagógica, definiéndolo como el trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de alumnos, considerando la planificación, puesta en acción o ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión, como así también el planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas (p. 4).

Por parte del Ministerio de Educación se utiliza el concepto de trabajo colaborativo para referirse a los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, ya sean dentro del aula común como fuera de ella, centrándose en el trabajo que realizan los equipos de aula, entre ellos el profesor de educación regular y de educación especial, para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes (MINEDUC, 2013).

La colaboración implica el trabajo en conjunto, el apoyo entre los miembros de un grupo, la negociación de objetivos comunes, el establecimiento de relaciones no jerárquicas, el liderazgo compartido, la confianza mutua y la responsabilidad conjunta de las acciones.

Gutkin y Curtis (1990, *apud* RODRÍGUEZ, 2012, p. 18) explican seis características fundamentales de la colaboración:

1. La colaboración es un modelo de servicios indirectos a los alumnos, donde los educadores cooperan para intervenir y mejorar los ambientes naturales de aprendizaje.
2. La relación colaborativa implica el desarrollo de un comportamiento interpersonal de relaciones positivas, de confianza y compañerismo entre los colaboradores. Algunas conductas específicas como saber escuchar, aclarar problemas y sugerir alternativas son consideradas fundamentales.
3. El carácter voluntario de la colaboración, que significa el derecho a aceptar o rechazar las ideas que surjan del trabajo colaborativo, ya que las ideas no se imponen.
4. Todos los colaboradores deben tener un rol activo, comprometido y motivado, en especial los profesores, no existiendo sujetos pasivos que sólo reciben ideas.
5. La colaboración persigue la resolución de los problemas de rendimiento o de conducta y especialmente la prevención de estos en todos los estudiantes.

6. Finalmente, el establecimiento de un diálogo abierto que sustente relaciones de confianza y confidencialidad.

Sintetizando, se puede definir el trabajo colaborativo como una estrategia curricular para responder a la diversidad en el aula, en la cual se forman equipos de trabajo integrados por diversos profesionales, distinta al modelo de consulta, que colaboran en torno a una meta común en la planificación, implementación y evaluación de los aprendizajes y apoyos de los estudiantes, con responsabilidades específicas, cuidando de las relaciones socio afectivas, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo y la solidaridad.

Codocencia: una nueva mirada sobre el trabajo colaborativo

Cardona (2006) explica que hay tres grandes agrupaciones conceptuales relacionadas con el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación: modelos de consulta, caracterizados por el asesoramiento y una relación jerárquica entre los profesionales de la educación especial y los profesionales de la educación regular. Modelos colaborativos, donde los apoyos son otorgados en una relación de igualdad entre el asesor y el asesorado. Y finalmente, la co-enseñanza, en donde ambas partes están presentes y comparten la responsabilidad de la planificación y aplicación del currículum.

Es precisamente este último modelo al que apunta la actual normativa, pues el Decreto 170 del 2009 establece la obligatoriedad de otorgar horas a los profesores para coordinar la planificación del trabajo que se desarrollará en el aula o fuera de ella, lo cual implica que dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los estudiantes asignados a un aula escolar, distribuyan sus responsabilidades respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso.

La co-docencia o co-enseñanza favorece la integración interdisciplinaria entre los profesionales, pues en ella los profesionales complementan y combinan sus competencias curriculares y metodológicas en función de una meta para todos los alumnos (BEAMISH; BRYER; DAVIES, 2006, *apud* RODRÍGUEZ, 2012).

Para lo anterior es fundamental compartir la creencia de que cada uno de los miembros del equipo tiene una única y necesaria experticia, demostrando empatía al ocupar alternadamente distintos roles, utilizando un liderazgo distributivo de funciones, en que los roles tradicionales del profesor son distribuidos entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza. Otra característica importante es el carácter voluntario de la colaboración, que significa el derecho a aceptar o rechazar las ideas que surjan dentro del equipo, ya que éstas no se imponen.

La co-enseñanza puede asumir distintas formas prácticas, según los distintos enfoques y dependiendo del grado de aprendizaje y confianza entre los profesionales que participan en ella. A su vez, existen distintos modelos, entre los cuales podemos mencionar el de Friend *et al.* (2010, *apud* RODRÍGUEZ, 2012) quien indica los siguientes enfoques: Co-enseñanza de observación, de apoyo, en grupos simultáneos, de rotación entre grupos, complementaria, en estaciones, alternativa y en equipo. Sin embargo, el Ministerio de Educación (2013) destaca las siguientes:

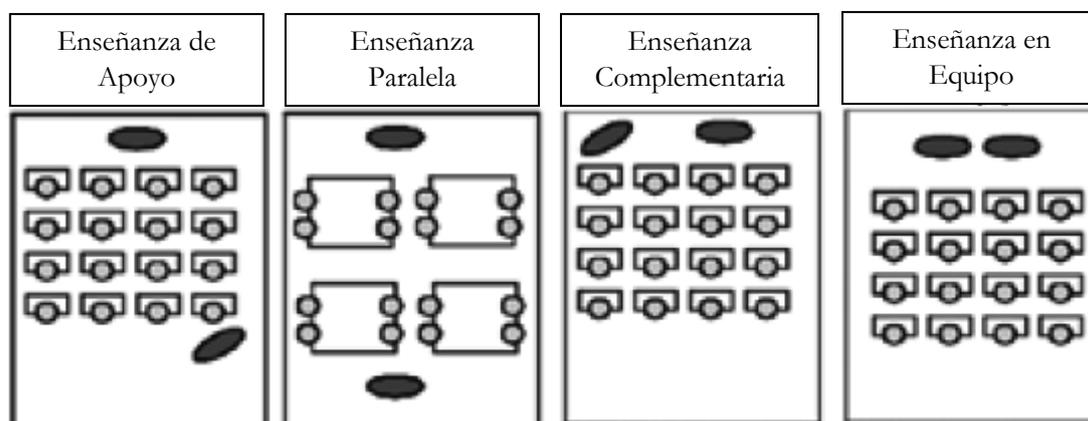
Enseñanza de Apoyo: un docente asume el rol de líder en la instrucción y el otro profesional circula entre los alumnos prestando apoyos. Quien asume el rol de apoyo, observa o escucha a los estudiantes que trabajan juntos, interviniendo para ayudar uno a uno cuando es necesario (ayuda tutorial), mientras el profesor líder continúa dirigiendo la clase.

Enseñanza Paralela: dos o más personas trabajan con grupos diferentes de alumnos en diferentes secciones de la clase. Los co-enseñantes pueden rotar entre los grupos, y a veces puede haber un grupo de estudiantes que trabaja sin un co-enseñante por lo menos parte del tiempo.

Enseñanza Complementaria: ambos co-enseñantes aportan al proceso de enseñanza, cumpliendo cada uno roles diferentes, pero complementarios. Por ejemplo, parafrasear lo declarado por el otro profesor o modelar ciertas habilidades que el otro profesor describe, entre otros.

Enseñanza en Equipo: dos o más personas hacen conjuntamente lo que siempre ha hecho el profesor de aula: planificar - enseñar - evaluar y asumir responsabilidades por todos los estudiantes de la clase. Es decir, los profesores y participantes del equipo comparten el liderazgo y las responsabilidades. Por ejemplo, un de docentes puede demostrar los pasos de un experimento en ciencias y el otro modelar el registro e ilustración de los resultados.

Figura 1 - Enfoques de co-enseñanza



Fuente: Rodríguez (2012).

Un currículo para todos

Para cumplir con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales, los co-docentes deberán diseñar una respuesta educativa y de acceso al currículo correspondiente al nivel, para la diversidad de estudiantes en el aula, aplicando los planes de clases y la evaluación de los aprendizajes, de modo de conseguir que todos los estudiantes participen, aprendan y se sientan valorados, con especial énfasis en los estudiantes que presentan NEE.

Se entenderá como respuesta educativa aquellas medidas que apuntan a facilitar la participación y el logro de los aprendizajes del programa de estudio correspondiente al curso, sin que este requiera necesariamente de modificaciones en los objetivos de aprendizaje (aprendizajes esperados). En otras palabras, es un plan de trabajo que debe dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes con el propósito de asegurar la participación y logros en el aprendizaje de aquellos que por diversas causas experimentan mayores dificultades o se encuentran en riesgo de ser excluidos o de fracaso escolar. Esta respuesta educativa a la diversidad, debe involucrar la gestión en las dimensiones de planificación, didáctica y evaluación.

La primera dimensión corresponde a las actividades de planificación de la enseñanza en aula común y constituye el punto de partida para el trabajo del equipo de co-enseñanza. Es muy

importante que al iniciar se definan con claridad los roles y responsabilidades de cada miembro del equipo y se garantice un horario para reunirse en forma periódica. Además, deben identificarse los recursos y talentos que cada miembro del equipo puede aportar para el proceso educativo (VILLA; THOUSAND; NEVIN, 2008). Se recomienda que el profesor de educación regular entregue una visión general de los contenidos, el currículum y los estándares, al tiempo que el profesor de educación especial provea una visión general de las metas, objetivos y modificaciones de los programas educativos individuales o planes de apoyo individualizados de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Las sesiones de planificación deben iniciarse discutiendo los contenidos y objetivos que se enseñarán, los enfoques de co-enseñanza y las adaptaciones que se realizarán.

Además, se debe especificar las distintas estrategias de organización del curso, por ejemplo, tutoría entre pares, pequeños grupos por estilos de aprendizaje o por intereses de los estudiantes, entre otros. Organizarse de tal modo que entre ambos provean los recursos materiales necesarios para favorecer el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes; y de la misma forma, acordar usar variadas formas de organización del contenido (diagramas, mapas conceptuales, guiones de trabajo, pautas, videos, fotografías, entre otros), para favorecer la claridad y comprensión de la información por parte de los estudiantes. Junto a ello, hay que definir los procedimientos de monitoreo y evaluación de los aprendizajes.

La segunda dimensión, corresponde a los momentos de instrucción en el aula regular, se refiere a la actuación dentro de la sala de clases, en donde deben existir estrategias de comunicación asertiva y respeto, sin provocar controversia si no están planificadas; no perder el objetivo de la clase, pues el foco debe estar en los aprendizajes de los estudiantes. Con ello, mantener comunicación verbal y no verbal entre los co-enseñantes y con los estudiantes, cuidar los movimientos (donde se ubica cada uno, desplazamientos; cuándo y cómo). Por último, un aspecto crucial es tener acuerdo y claridad respecto a las normas de conducta y ser congruente en su aplicación.

Finalmente, la tercera dimensión hace referencia tanto a las acciones de evaluación curricular como de evaluación de las necesidades educativas especiales. En este sentido, se debe definir qué estrategias e instrumentos se utilizarán, y cuáles serán los criterios de evaluación. También es importante la evaluación de la propia co-enseñanza en el equipo, valorando el logro de los objetivos propuestos y el desarrollo de la clase en sí.

Referencias

- ANTÚNEZ, S. El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. **Revista Educar**, n. 24, p. 89-110, 1999.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **From them to us: an international study of inclusion in education**. New York: Routledge, 1998.
- CARDONA, M. **Diversidad y educación inclusiva**. Madrid: Pearson Educación, 2006.
- CHILE. Ministerio de Educación de Chile. **Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial**: Informe de la comisión de expertos. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2004.
- CHILE. Ministerio de Relaciones Exteriores. **Promulga la convención de las naciones unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo**. 2008. Recuperado el 24 de octubre de 2019. Disponible en: <http://bcn.cl/1uwna>. Acceso en: 5 ago. 2020.

CHILE. Ministerio de Educación de Chile. **Decreto Supremo 170 de 2009**: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial. 2009. Recuperado el 23 de octubre de 2019. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/>. Acceso en: 5 ago. 2020.

CHILE. Ministerio de Educación de Chile. **Decreto Supremo No 170/09**: Trabajo colaborativo y codocencia. 2012. Recuperado el 24 de octubre de 2019. Disponible en <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/>. Acceso en: 5 ago. 2020.

CHILE. Ministerio de Educación de Chile. **Orientaciones técnicas para programas de Integración Escolar (PIE)**. 2013. Recuperado el 23 de octubre de 2019. Disponible en <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>. Acceso en: 5 ago. 2020.

DONOSO-DÍAZ, S.; ALARCÓN, J. La investigación en políticas educativas en el contexto chileno. Aproximaciones y dilemas epistémicos. Ponencia. *In: II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa*, 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 18 a 20 de agosto, 2014.

ECHETA, G. Inclusión y exclusión educativa: “voz y quebranto”. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 6, n. 2, p. 19-29, 2008.

GODOY, P.; MEZA, M.; SALAZAR, A. Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. **Ministerio de Educación de Chile**, p. 1-33, 2004. Disponible en: <https://bit.ly/3fs1EFv>. Acceso en: 5 ago. 2020.

PARRILLA, A. Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. **Revista de Educación**, n. 327, p. 11-29, enero/abr. 2002.

RODRÍGUEZ, F. **La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar de la comuna de Tomé**. Monografía (Magíster) – Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile, 2012.

UNESCO. **Declaración de Salamanca**. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca, 1994.

VILLA, R.; THOUSAND, J.; NEVIN, A. **A guide to co-teaching**. Practical tips for facilitating student learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2008.

WARNOCK, M. Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. **Revista de Educación**. Número Extraordinario, p. 45-73, 1987.

Recibido: 08/05/2020

Versión corregida recibida: 02/08/2020

Aceptado: 04/08/2020

Publicado online: 06/08/2020