

# Percepción de docentes y directivos sobre prácticas y condiciones para la co-enseñanza en escuelas chilenas<sup>1</sup>

Andrea Horn Küpfer<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0001-8476-6342

Camila Lizama Zamora<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0002-3191-3561

Juan Pablo Queupil Quilamán<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0002-7324-9275

Álvaro González Torres<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0001-6225-0409

## Resumen

En la última década en Chile se ha impulsado la co-enseñanza como práctica de docencia para abordar la diversidad del estudiantado en las aulas y favorecer la inclusión escolar. Su puesta en marcha no ha estado exenta de complejidades, algunas de ellas asociadas a las condiciones necesarias para sostener estas prácticas en las escuelas. Considerando su incipiente implementación, este artículo presenta un estudio que tiene por objetivo explorar la presencia de prácticas de co-enseñanza y de condiciones que la promueven de acuerdo con la percepción de docentes y directivos, para discutir acerca de las oportunidades y desafíos que ello representa para el liderazgo pedagógico en el sistema escolar público. A través de un cuestionario online, se contrastan las respuestas de 178 docentes y 53 directivos de 20 escuelas públicas chilenas. Los resultados indican una alta presencia de prácticas de co-enseñanza, observándose una percepción más positiva de los directivos respecto de los docentes. En tanto, entre las condiciones para la co-enseñanza, se destacan en la dimensión organizacional el tiempo asignado de manera exclusiva para la co-enseñanza, en la dimensión formativa las instancias de formación internas, y en la dimensión cultural la promoción del trabajo colaborativo. Además, se advierte una relación positiva entre la claridad de roles entre los docentes que co-enseñan y la valoración de las prácticas de co-enseñanza. Finalmente, a partir de la evidencia

**1-** El conjunto de datos con las variables utilizadas específicamente en este estudio, y que da soporte a los resultados se encuentra disponible en: <https://bit.ly/4fej1sy>

**2-** Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile. Contactos: [ahorn@ucsh.cl](mailto:ahorn@ucsh.cl); [jqueupil@ucsh.cl](mailto:jqueupil@ucsh.cl); [agonzalez@ucsh.cl](mailto:agonzalez@ucsh.cl)

**3-** Universidad de Chile, Santiago, Chile. Contacto: [camila.lizama@ug.uchile.cl](mailto:camila.lizama@ug.uchile.cl)



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450279436es>  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



presentada, se refuerza la relevancia del liderazgo pedagógico para establecer condiciones que promuevan prácticas de co-enseñanza en escuelas públicas.

## **Palabras clave**

Enseñanza en equipo – Gestión educacional – Enseñanza pública – Docente – Liderazgo.

---

# *Teachers' and school leaders' perception about practices and conditions for co-teaching in Chilean schools*

## **Abstract**

*In the last decade in Chile, co-teaching has been championed as a teaching practice to address students' diversity in classrooms and promote school inclusion. Its implementation has not been free of complexities, some of them associated with the conditions necessary to sustain these practices in schools. Considering its incipient implementation, this article presents a study that aims to explore the presence of co-teaching practices and the conditions that promote it according to the perception of teachers and school leaders, to discuss the opportunities and challenges that this represents for pedagogical leadership in the public school system. Through an online questionnaire, the responses of 178 teachers and 53 school leaders from 20 Chilean public schools are compared. The results indicate a high presence of co-teaching practices, with a more positive perception of school leaders compared to teachers. Meanwhile, among the conditions for co-teaching, the most notable are the time exclusively assigned to co-teaching in the organizational dimension, the internal training instances in the formative dimension, and the promotion of collaborative work in the cultural dimension. Furthermore, a positive relationship is observed between the clarity of roles among teachers who co-teach and the evaluation of co-teaching practices. Finally, based on the evidence presented, the relevance of pedagogical leadership in establishing conditions that promote co-teaching practices in public schools is reinforced.*

## **Keywords**

*Team teaching – Educational management – Public education – Teacher – Leadership.*



## Introducción

A nivel mundial, la creciente diversidad en las aulas escolares ha implicado poner énfasis en estrategias que favorezcan una educación inclusiva. Con ello, se busca una respuesta activa contra la exclusión en el currículum o en las prácticas de aula en las escuelas, ofreciendo educación de calidad apropiada a la diversidad de las niñas, niños y jóvenes (Ainscow, 2020, UNESCO, 2021).

En el marco de políticas que promueven la inclusión escolar en Chile, el año 2010 se publicó el Decreto 170 que entrega lineamientos para el diagnóstico de estudiantes con necesidades educativas especiales y regula el financiamiento y funcionamiento de los Programas de Integración Escolar (PIE), existentes desde la década de 1990 en el país. La normativa establece el financiamiento a través de una subvención para los establecimientos de educación regular que cuentan con PIE, la que permite contratar personal especializado, asignar horas de profesores regulares para que participen en el programa, contratar capacitaciones orientadas al desarrollo profesional de los docentes de educación regular y especial, y adquirir equipamiento y recursos pedagógicos que faciliten la participación, autonomía y aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Además, establece el deber de planificar el personal asociado al PIE para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje y realizar adaptaciones curriculares para apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales (Chile, 2010). Al año 2022, y de acuerdo con datos del Ministerio de Educación (Mineduc), el 80% de los establecimientos públicos chilenos cuentan con PIE.

Así, el PIE ha significado la llegada de diversos profesionales a los establecimientos educacionales, y su funcionamiento depende del trabajo de equipos multidisciplinares compuestos por profesores, educadoras diferenciales, fonoaudiólogos y/o psicólogos para la enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes. En este marco, se establece como modalidad de docencia la co-enseñanza, entendida como una práctica que supone una relación en la que dos profesores comparten la planificación, la instrucción y la evaluación de los estudiantes en un aula escolar (Chile, 2010, 2015; Gokbulut; Akcamete; Güneşli, 2020; Urbina *et al.*, 2017). No obstante, la implementación de la co-enseñanza en Chile no ha estado exenta de complejidades, pues la evidencia indica que, más que una relación de intercambio de conocimientos basada en interacción entre docentes regulares y educadores diferenciales, lo que se aprecia es una relación de apoyo y soporte de educadores diferenciales a sus colegas (Inostroza, 2021; Urbina *et al.*, 2017). Asimismo, se han identificado desafíos asociados a la gestión y liderazgo de las instituciones educativas con el fin de generar las condiciones necesarias que sostengan las prácticas de co-enseñanza (Marfan *et al.*, 2014; Rodríguez, 2014). Adicionalmente, en los últimos años, en el contexto del cierre de establecimientos educacionales en Chile y la transición a una enseñanza remota de emergencia debido a la pandemia de Covid-19, los equipos directivos y docentes vieron intensificados los desafíos de coordinación de acciones colaborativas y otras condiciones para la co-enseñanza (Queupil *et al.*, 2021).



Considerando la incipiente implementación de la co-enseñanza en las escuelas chilenas, y los desafíos que emergieron durante el periodo de pandemia, el año 2021 se desarrolló una investigación dirigida a indagar en la percepción de docentes y directivos sobre las prácticas de co-enseñanza y las condiciones para su ejercicio. En el marco de este trabajo se dise n  y aplicó una encuesta online a docentes y directivos de 20 establecimientos públicos chilenos de enseñanza básica (primero a octavo grado), que buscaba conocer y contrastar su experiencia durante la educación presencial (previo a la pandemia) y remota (durante pandemia). Este artículo se desprende de la investigación recién mencionada, para explorar la presencia de prácticas de co-enseñanza y de condiciones que la promueven de acuerdo con la percepción de docentes y directivos, para discutir acerca de las oportunidades y desafíos que representa para el liderazgo y gestión escolar.

## Marco teórico

### Co-enseñanza en el contexto escolar

La co-enseñanza es una forma de trabajo cooperativo, donde dos o más docentes trabajan de manera conjunta en el desarrollo de procesos de enseñanza y comparten la responsabilidad por el aprendizaje de un grupo de estudiantes (Cramer; Liston; Thousand, 2010; Gokbulut; Akcamete; G neyli, 2020). De la literatura se desprenden dos conceptualizaciones que comparten un sentido asociado a alcanzar una educación inclusiva para los estudiantes a partir de la integración interdisciplinaria entre los profesionales. Por una parte, la co-enseñanza se entiende como una estrategia de enseñanza efectiva que facilita la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en cualquier disciplina y en cualquier nivel educativo (Friend *et al.*, 2010; Gokbulut; Akcamete; G neyli, 2020). Por otra parte, la co-enseñanza se concibe como una manera de organizar el trabajo docente, que pone énfasis en las condiciones institucionales que dan sustento a las acciones de quienes colaboran desde sus distintas experticias, conocimientos y roles (Jortveit; Kova , 2022; Takala; Uusitalo-Malmivaara, 2012).

Ambas perspectivas asocian la co-enseñanza con distintas prácticas en las que estos profesionales colaboran: planificación, instrucción y evaluación conjunta de un grupo diverso de estudiantes (Pancsofar; Petroff, 2016; Arriagada-Hernández; Jara-Tomckowiack; Calzadilla-Pérez, 2021). La planificación conjunta considera la elaboración del plan de clases entre dos profesionales, comúnmente un docente de educación regular con otro de educación especial o diferencial. La instrucción conjunta corresponde al trabajo con todo el grupo de estudiantes de parte de estos docentes, quienes asumen distintos niveles de protagonismo. Y la evaluación conjunta consiste en que los docentes trabajan para lograr un consenso respecto de las alternativas más adecuadas para valorar y retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes (Inostroza, 2021).

La investigación internacional sobre co-enseñanza cuenta con bastante evidencia de sus diversos aportes y beneficios, tanto para los estudiantes como los docentes. Por una parte, permite hacer frente a desafíos como la deserción e inasistencia a clases, y la inequidad en el acceso al currículo por parte de estudiantes con necesidades educativas especiales,



mientras que mejora las habilidades sociales, sentido de autoeficacia y el aprendizaje de estudiantes con y sin necesidades educativas (Cramer; Liston; Thousand, 2010). Por otra parte, los profesores que desarrollan prácticas de co-enseñanza diversifican su repertorio de estrategias didácticas e instruccionales, y utilizan evaluaciones diferenciadas con mayor frecuencia para valorar de modo más auténtico el proceso de aprendizaje, además de impactar positivamente en la cohesión, motivación y satisfacción del profesorado (Faraclas, 2018). En suma, la investigación internacional da cuenta de que la co-enseñanza favorece la diversificación en beneficio del aprendizaje de todos los estudiantes, y también estimula el desarrollo y aprendizaje profesional entre pares docentes por medio de la reflexión acerca de sus creencias y supuestos, y la retroalimentación sobre sus prácticas (Duran *et al.*, 2019; Johnson *et al.*, 2020).

La investigación en Chile sobre co-enseñanza es de más reciente desarrollo y se ha centrado en las experiencias y dificultades de docentes al interior de escuelas públicas durante la implementación de estas prácticas (Figueroa *et al.*, 2020; Inostroza, 2021; Maldonado-Díaz, 2022; Queupil *et al.*, 2021; Rodríguez, 2014; Rodríguez; Ossa, 2014; Urbina *et al.*, 2017). Se pueden mencionar dos grupos de antecedentes desde las investigaciones nacionales. En primer lugar, aquellas que indagan sobre las concepciones de profesionales que co-enseñan y que muestran las diferencias que persisten entre docentes generalistas y diferenciales, además de los diversos perfiles de relación que se establecen, las cuales son conflictivas entre sí (Figueroa *et al.*, 2020; Maldonado-Díaz, 2022). En segundo lugar, se encuentran los estudios sobre la forma de desarrollo de la co-enseñanza que muestran el bajo grado de colaboración entre docentes, apreciándose la influencia de concepciones tradicionales y discriminadoras entre las modalidades de educación regular y educación especial, y donde la práctica predominante es el apoyo al docente regular (Inostroza, 2021; Rodríguez; Ossa, 2014). Ambos grupos de estudios también muestran una serie de facilitadores y barreras para la co-enseñanza, que requiere condiciones institucionales para su puesta en práctica (Queupil *et al.*, 2021; Urbina *et al.*, 2017). En este sentido, el cierre de escuelas durante la pandemia y la transición a educación remota configuró un nuevo escenario que modificó la enseñanza tradicional, dando cuenta de la relevancia de la colaboración entre profesionales y de ofrecer condiciones adecuadas para implementar la co-enseñanza como modalidad de trabajo entre profesores (Queupil *et al.*, 2021).

### **Liderazgo pedagógico y condiciones para la co-enseñanza**

En la actualidad, se cuenta con amplia evidencia de que el liderazgo influye en el aprendizaje de los estudiantes a través de tres vías principales: la formulación de una visión que sustenta una cultura pedagógica, el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades profesionales, y las condiciones organizacionales y de trabajo de los docentes (Leithwood; Harris; Hopkins, 2019). La literatura ha señalado al liderazgo pedagógico como el modelo con mayor incidencia en los procesos de enseñanza, y con ello, en el aprendizaje de los estudiantes (Robinson; Lloyd; Rowe, 2014). Este modelo tiene un foco explícito en el aprendizaje de los estudiantes, pero que considera relevante también el aprendizaje de los adultos (docentes, directivos y otros profesionales) como un factor clave para impactar en sus prácticas en el aula (Moral, 2018).



Debido a las complejidades que supone la implementación de la co-enseñanza, el rol de los equipos directivos resulta fundamental, lo que lleva a centrar la atención en el liderazgo pedagógico de estos actores, específicamente, en la organización del trabajo docente, la formación profesional y la cultura institucional (Arriagada-Hernández; Jara-Tomckowiack; Calzadilla-Pérez, 2021; Figueroa *et al.*, 2020); en otras palabras, asegurar condiciones organizacionales, formativas y culturales para la co-enseñanza. Por ejemplo, la investigación internacional sobre co-enseñanza señala que los líderes organizan el trabajo docente creando una visión compartida y definiendo los roles docentes para la co-enseñanza, calendarizando espacios de trabajo para planificación conjunta, asignando estudiantes con necesidades educativas a los cursos, revisando la calidad de las evaluaciones y su uso en las decisiones pedagógicas, y ofreciendo oportunidades de aprendizaje y formación para los docentes, entre otras (Carty; Farrell, 2018; Jortveit; Kovač, 2022). En tanto, en Chile, la investigación ha identificado las condiciones organizacionales que limitan la colaboración entre docentes como una de las principales barreras para la implementación de la co-enseñanza (Marfán *et al.*, 2013; Rodríguez; Ossa, 2014). La evidencia nacional también destaca la importancia de los directivos escolares para establecer una visión colaborativa que permita una paridad en los roles de quienes co-enseñan, proteger el tiempo de planificación, instrucción y evaluación conjunta entre profesores regulares y de educación especial, y el resguardo de las cargas de trabajo de los profesionales para evitar su desmotivación (Figueroa *et al.*, 2020; Urbina *et al.*, 2017). En síntesis, esta evidencia sugiere que el liderazgo de los equipos directivos adquiere importancia ya que genera condiciones para la implementación de las prácticas de co-enseñanza.

## Metodología

### Diseño y tipo de estudio

Este estudio se apoya en una metodología cuantitativa que busca describir tanto las prácticas de co-enseñanza como las condiciones en las que se desenvuelven, de acuerdo con la opinión de docentes y directivos de establecimientos públicos chilenos de enseñanza básica. Debido a la incipiente evidencia que vincula el liderazgo y la gestión con la co-enseñanza en Chile, el presente es un estudio exploratorio y de alcance descriptivo (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). Se desprende de una investigación más amplia, realizada durante la pandemia por Covid-19 en 2021, que contrastó la percepción de estos actores respecto de las prácticas de co-enseñanza y condiciones para su ejercicio tanto en la modalidad de educación presencial (previo a la pandemia) como remota (durante la pandemia). Este artículo, de manera más específica, rescata las respuestas de docentes y directivos correspondientes al período de enseñanza remota y aborda, a través de una descripción comparativa entre dichos actores, la presencia y evaluación de prácticas de co-enseñanza, así como la existencia de condiciones para la implementación de dichas prácticas en las escuelas, tal como fueron esbozadas en el marco teórico. Asimismo, se explora la relación entre la evaluación de las prácticas de co-enseñanza y las condiciones culturales a la base de su desarrollo, desde la perspectiva de los docentes.

## Muestreo

La muestra es de carácter no probabilística por conveniencia (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014), conformada por una selección de docentes y directivos que cumplen dos criterios: de accesibilidad (trabajar en una escuela pública en territorios donde el equipo investigativo cuenta con informantes clave), y de selectividad (desempeñarse en una escuela pública que efectúe prácticas de co-enseñanza). Se buscó un equilibrio entre la mayor diversidad posible de casos y la factibilidad de aplicar el instrumento en un contexto adverso por la pandemia.

Se realizaron reuniones con administradores educacionales de diferentes territorios del país, quienes facilitaron el vínculo con las escuelas para invitar a sus docentes y directivos a participar de la investigación. De este modo, la muestra final se compone de 178 docentes y 53 directivos distribuidos en 20 establecimientos educacionales de tres territorios del país (norte, centro y sur). Las características de estos participantes fueron recogidas a partir de preguntas en la encuesta (ver Tabla 1).

**Tabla 1-** Características de directivos y docentes participantes

Característica	Categoría	% Docentes	% Directivos
Género	Femenino	74%	63%
	Masculino	25%	37%
	Otro	1%	0%
Rango etario	Entre 22 y 35 años	39%	27%
	Entre 36 y 45 años	25%	27%
	Entre 46 y 55 años	21%	24%
	Más de 55 años	15%	22%
Cargo del directivo	Director/a	-	20%
	Jefe/a de Unidad Técnico-Pedagógica	-	24%
	Inspector/a General	-	9%
	Coordinador/a PIE	-	12%
	Otro cargo directivo*	-	35%
Cargo de docencia	Docente enseñanza básica	40%	-
	Docente especialista	26%	-
	Docente educación diferencial o especial	30%	-
	Otro cargo de docencia**	4%	-

\* Apoyo directivo; Encargado/a de Convivencia escolar; Coordinador/a Enlaces; Coordinador/a Núcleo Impulso; Educador/a diferencial; Evaluador/a; Jefe/a de Producción; Orientador/a; Subdirector/a.

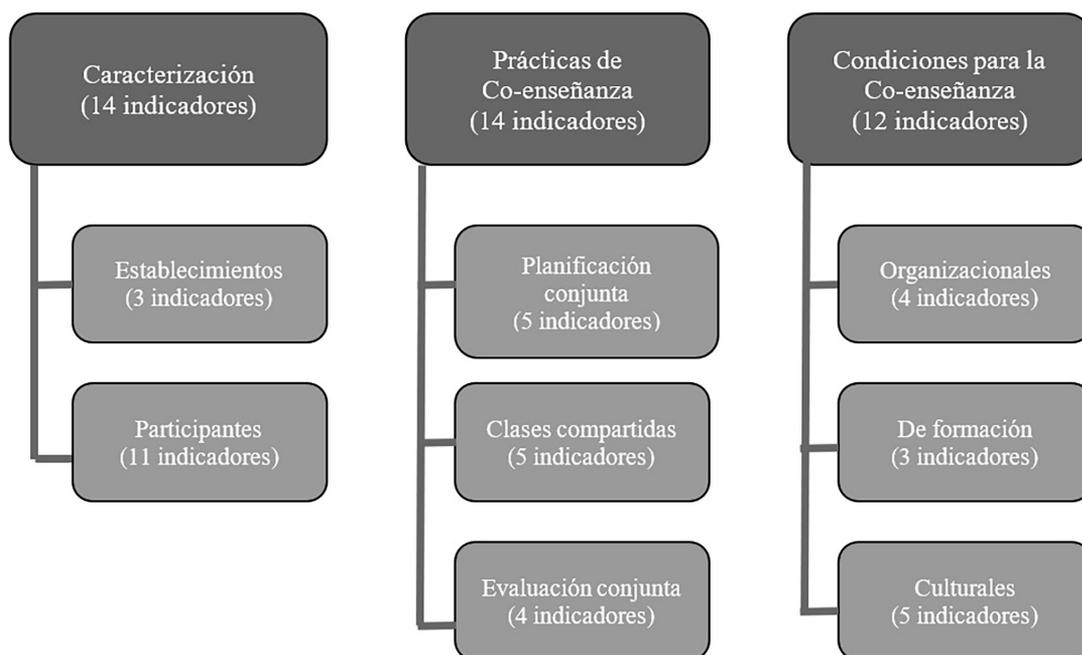
\*\* Psicopedagogo/a; Monitor de música; Profesor/a de Religión en enseñanza básica.

Fuente: Elaboración propia.

## Instrumento y análisis de datos

El instrumento para la recolección de datos fue un cuestionario *online* autoaplicado, realizado en la plataforma *SurveyMonkey*, que constó de tres secciones y un total de 40 indicadores, los que se sustentan en literatura especializada (Pancsofar; Petroff, 2016; Faraclas, 2018; Durán *et al*, 2019; Johnson *et al.*, 2020). El instrumento contó con una validación de contenido realizada por cuatro jueces expertos quienes, en base a una pauta de evaluación, calificaron las secciones y preguntas propuestas, e incorporaron comentarios y sugerencias a partir de su evaluación sobre la claridad y adecuación de las preguntas, cantidad y pertinencia de los indicadores, el orden lógico del cuestionario y la eficacia de las escalas utilizadas. Adicionalmente, el cuestionario fue pilotado con 33 docentes de escuelas públicas de otros territorios. Ambos procedimientos permitieron una reorganización y eliminación de 10 preguntas, generando un cuestionario que, aunque profundo, fuera abordable por los participantes, con un tiempo de respuesta estimado de 25 minutos (ver Figura 1).

**Figura 1-** Secciones del instrumento y número de indicadores para recolección de datos



Fuente: Elaboración propia.

Las variables del estudio que permiten la caracterización de los participantes, así como aquellas que refieren a la presencia de condiciones organizacionales y de formación para la co-enseñanza, fueron de tipo categóricas y nominales. Por su parte, las variables que refieren a la evaluación de las condiciones organizacionales, de formación y culturales,

así como las variables para la evaluación de las prácticas de co-enseñanza fueron, en un inicio, ordinales de tipo *Likert*. Luego, con el objetivo de poner a prueba la hipótesis de que a mejores condiciones culturales para la co-enseñanza, existirá una mejor evaluación de estas prácticas, se construyeron variables cuantitativas continuas que promediaron la evaluación de cada una de las prácticas de co-enseñanza por parte de los docentes, y cuantitativas discretas con valores del 1 al 4 para la evaluación de las condiciones culturales por parte de los docentes.

El análisis de los datos se realizó con el *software* SPSS 25 en pares de investigadores, a modo de realizar triangulaciones de análisis de resultados. Se realizó el cálculo de estadísticos descriptivos uni y bivariados (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014), para así analizar cada una de las variables esbozadas más arriba.

### Consideraciones éticas

El Comité de Ética de la institución patrocinante aprobó el desarrollo de la investigación. Así, todos los cuestionarios contaron con consentimientos informados, además de omitir el nombre de los participantes, como también de sus instituciones y territorios, de modo de resguardar la identidad de quienes componen la muestra.

## Resultados

### Presencia y evaluación de prácticas de co-enseñanza

La literatura coincide en que son tres las prácticas de co-enseñanza: planificación conjunta, clases compartidas, y evaluación conjunta. Por ello, un primer resultado guarda relación con la presencia de cada una de estas prácticas en las escuelas de la muestra, según cada cargo (ver Tabla 2).

**Tabla 2-** Porcentaje de presencia de prácticas de co-enseñanza en los establecimientos, según docentes y directivos

Práctica de co-enseñanza	% de presencia según docentes	% de presencia según directivos
Planificación conjunta	79%	91%
Clases compartidas	67%	93%
Evaluación conjunta	76%	82%
Promedio prácticas	74%	89%

Fuente: Elaboración propia.

Se observan altos niveles de presencia en todas las prácticas descritas, pues el porcentaje más bajo es de un 67% en el caso de las clases compartidas según docentes. Sin embargo, en las tres prácticas, los directivos reportan porcentajes de presencia de prácticas de co-enseñanza más altos en contraste con los docentes. Aquello es visible en el promedio



de presencia de prácticas de cada uno: un 74% para docentes y un 89% para directivos. Un ejemplo clarificador de esta diferencia se da respecto de las clases compartidas, pues es la menos presente según los docentes, y la más presente según directivos.

La evaluación de cada una de estas prácticas se presenta en la Tabla 3. En primer lugar, se puede afirmar que las cifras son positivas, ya que ninguna media está bajo los 2,70 puntos de un total de 4. Esto indica que la mayoría de los encuestados las evalúa como *muy buena* (4 puntos) o *suficiente* (3 puntos), mientras que un grupo minoritario las considera *regulares* (2 puntos) o *insuficientes* (1 punto).

**Tabla 3-** Estadísticos descriptivos de la evaluación de docentes y directivos de las prácticas de co-enseñanza en su escuela

Actor	Práctica	Mín.	Máx.	Media	Mediana	Moda	Desv.
Docentes	Planificación conjunta	1,00	4,00	3,026	3,000	3,00*	0,909
	Clases compartidas	1,00	4,00	2,770	3,000	3,00	1,014
	Evaluación conjunta	1,00	4,00	2,854	3,000	3,00	0,902
	Promedio prácticas	1,00	4,00	2,974	3,000	3,00	0,818
Directivos	Planificación conjunta	2,00	4,00	3,255	3,000	3,00	0,659
	Clases compartidas	1,00	4,00	3,118	3,000	3,00	0,765
	Evaluación conjunta	1,00	4,00	2,932	3,000	3,00	0,818
	Promedio prácticas	2,00	4,00	3,162	3,000	3,00	0,601

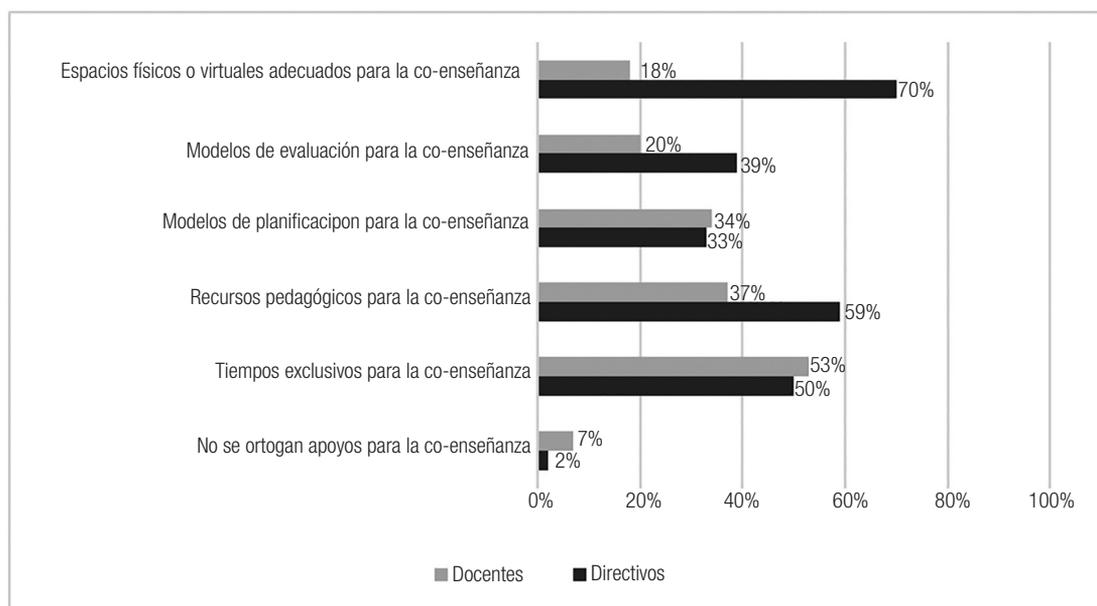
\* Existen múltiples modas. Se muestra el valor más pequeño.  
Fuente: Elaboración propia.

Ahondando en las distinciones entre cargos, los directivos muestran una mejor evaluación de todas las prácticas de co-enseñanza en sus escuelas en comparación con los docentes. Para ambos grupos la planificación conjunta es la práctica mejor evaluada (media de 3,026 en el caso de docentes, y 3,255 en el de directivos), no obstante, no se aprecia consenso sobre la práctica peor evaluada. Para los docentes, la práctica peor evaluada es clases compartidas, y para los directivos es la evaluación conjunta.

## Condiciones que promueven la co-enseñanza en las escuelas públicas

### A) Condiciones organizacionales

En lo que sigue, se detalla la percepción de los participantes respecto de las condiciones organizacionales para la co-enseñanza en las escuelas públicas chilenas.

**Figura 2-** Condiciones organizacionales para la co-enseñanza, percibidas por docentes y directivos

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 2 muestra la presencia de distintas condiciones organizacionales para la co-enseñanza según docentes y directivos. Al respecto, el primer hallazgo es la confirmación de la tendencia antes vista: en general, los directivos tienen una mejor percepción que los docentes, siendo sumamente notorio en la condición de contar con espacios físicos o virtuales adecuados para la co-enseñanza y, en menor medida, en la presencia de recursos pedagógicos para la co-enseñanza, donde los docentes se posicionan 22 puntos porcentuales por debajo los directivos. En segundo lugar, para ambos cargos, las condiciones con las que se cuenta tendrían más que ver con tiempos para la co-enseñanza, y no tanto con herramientas propiamente pedagógicas, pues en ningún caso más de un 40% reconoce contar u ofrecer modelos de evaluación o de planificación para el desarrollo de estas prácticas.

## B) Condiciones de formación

En lo que refiere a la presencia de condiciones para la formación en co-enseñanza, la Figura 3 permite visualizar la percepción de directivos y docentes.



**Figura 3-** Condiciones para la formación en co-enseñanza que facilita el equipo directivo percibidas por docentes y directivos



Fuente: Elaboración propia.

Se observan más similitudes que diferencias entre los cargos que en los casos anteriores. Respecto de semejanzas, en ambos grupos la formación se relaciona, principalmente, con instancias internas a las escuelas (entre docentes o junto al equipo directivo). Así, aparece claramente con menor preponderancia la formación que se lleva a cabo fuera de la comunidad educativa, ya sea a través de la asistencia de charlas y/o seminarios de expertos en la temática, instancias de apoyo a la escuela por parte de profesionales ajenos a ella, o formación continua. Por su parte, en relación con discrepancias de acuerdo al rol de directivo o docente, la más llamativa es la amplia diferencia en las instancias de acompañamiento y retroalimentación de profesionales del establecimiento para la co-enseñanza, pues mientras un 83% de directivos dice contar con esta instancia formativa, menos de la mitad de los docentes piensa de este modo. En adición, mientras un 9% de los directivos indica que no existen instancias de formación, el 23% de los docentes afirma lo mismo.

### C) Condiciones culturales y su relación con las prácticas

El último tipo de condiciones, referidas a aquellas que son de carácter cultural, fueron evaluadas por los docentes de manera diferente a las condiciones expuestas anteriormente.

En este caso, se optó por preguntar específicamente por cada tipo de condición, utilizando una escala de cuatro niveles: *en desacuerdo* (1), *medianamente de acuerdo* (2), *de acuerdo* (3), y *muy de acuerdo* (4). Los resultados se aprecian en la Tabla 4.

**Tabla 4-** Estadísticos descriptivos de las condiciones culturales para la co-enseñanza según docentes

Condiciones culturales para la co-enseñanza	Mín.	Máx.	Media	Mediana	Moda
En este establecimiento existe una comprensión común respecto de lo que es la co-enseñanza	1,00	4,00	2,66	3,00	3,00
En este establecimiento existe claridad respecto del rol del docente regular y del docente diferencial en una relación de co-enseñanza	1,00	4,00	2,77	3,00	3,00
En este establecimiento se promueve el trabajo colaborativo entre docentes	1,00	4,00	3,17	3,00	4,00

Fuente: Elaboración propia.

Si bien existe una evaluación positiva en términos generales de las condiciones culturales, dado que en todos los casos la media está sobre 2,5 de un máximo de 4, se visibilizan diferencias entre el tipo de condición. Así, el trabajo colaborativo, una condición para la co-enseñanza que puede servir también para otro tipo de prácticas, tiene una mejor evaluación (3,17) que las otras dos condiciones, que refieren explícitamente a la co-enseñanza.

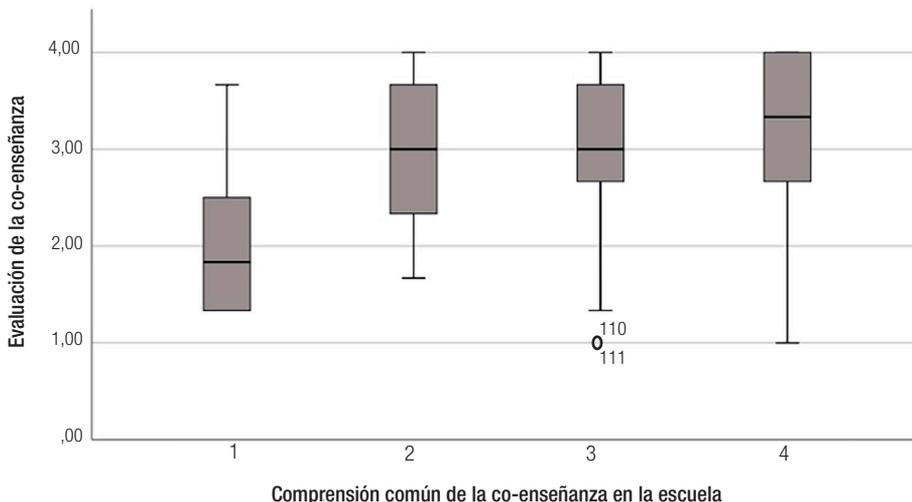
Asimismo, llama la atención que la media más baja sea respecto de la comprensión del concepto co-enseñanza (2,66), pues difícilmente se puede aplicar de buena forma una práctica, si la comunidad educativa no sabe a qué se refiere. En este sentido puede entenderse que haya quienes no tengan claridad respecto de los roles docentes para la co-enseñanza.

Dada la mayor precisión de la información recogida en el caso de las condiciones culturales, a continuación, se explora la relación entre la evaluación de cada una de estas condiciones y la evaluación que hacen los docentes de las prácticas de co-enseñanza, para ello se utilizan diagramas de caja simple y tablas que muestran los estadísticos de cada diagrama.

Estos diagramas permiten visualizar y comparar las distribuciones de diferentes conjuntos de datos, mediante sus cuartiles. En este caso los conjuntos de datos corresponden a las condiciones culturales agrupadas de acuerdo con su evaluación. De esta manera, cada caja presenta tanto la mediana de la evaluación de prácticas como el primero y tercer cuartil para cada grupo de la condición cultural, y las líneas de cada caja muestran el valor mínimo y máximo de evaluación de prácticas de co-enseñanza en cada grupo.



**Figura 4-** Diagrama de cajas simple de la evaluación de la co-enseñanza y la comprensión común de la co-enseñanza en la escuela



Nota: La línea negra en cada barra corresponde al valor de la media, mientras que los números extremos son los valores de los casos *outliers* numerados como 110 y 111.  
Fuente: Elaboración propia.

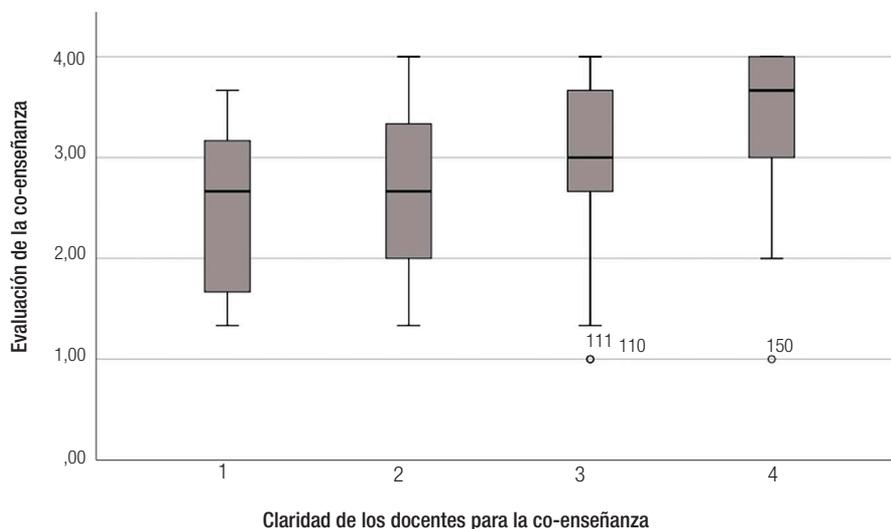
**Tabla 5-** Asociación entre la evaluación de la co-enseñanza y la comprensión común de la co-enseñanza en la escuela

Grupo de respuesta frente a la condición	Media de evaluación de la co-enseñanza	N	Desv.	Mediana de evaluación de la co-enseñanza	Mín.	Máx.	Asimetría
En desacuerdo (1)	2,042	8	,863	1,833	1,33	3,67	1,203
Medianamente de acuerdo (2)	2,985	22	,701	3,000	1,67	4,00	-,238
De acuerdo (3)	3,008	42	,774	3,000	1,00	4,00	-1,148
Muy de acuerdo (4)	3,254	21	,802	3,333	1,00	4,00	-1,166
Total	2,975	93	,818	3,000	1,00	4,00	-,736

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la primera condición cultural, comprensión común de la co-enseñanza en la escuela, y su relación con la evaluación de las prácticas de co-enseñanza, la Figura 4 muestra una tendencia en ascenso; es decir, quienes indican que hay una mayor comprensión común del concepto de co-enseñanza evaluaron de mejor forma las prácticas de co-enseñanza. Esto es claro al observar que tanto la mediana como la media de los grupos es creciente (ver Tabla 5). Dicha relación positiva, se confirma con el estadístico Spearman, aunque esta asociación es baja, dado que su valor es de 0,276 (Elorza; Medina, 1999).

**Figura 5-** Diagrama de cajas simple de la evaluación de la co-enseñanza y la claridad del rol de cada docente para la co-enseñanza



Nota: La línea negra en cada barra corresponde al valor de la media, mientras que los números extremos son los valores de los casos *outliers* numerados como 110, 111 y 150.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 6-** Asociación entre la evaluación de la co-enseñanza y la claridad de los roles docentes

Grupo de respuesta frente a la condición	Media de evaluación de la co-enseñanza	N	Desv.	Mediana de evaluación de la co-enseñanza	Mín.	Máx.	Asimetría
En desacuerdo (1)	2,476	7	,940	2,667	1,33	3,67	-,176
Medianamente de acuerdo (2)	2,630	18	,775	2,667	1,33	4,00	-,071
De acuerdo (3)	3,008	43	,785	3,000	1,00	4,00	-,992
Muy de acuerdo (4)	3,307	25	,751	3,667	1,00	4,00	-1,365
Total	2,975	93	,818	3,000	1,00	4,00	-,736

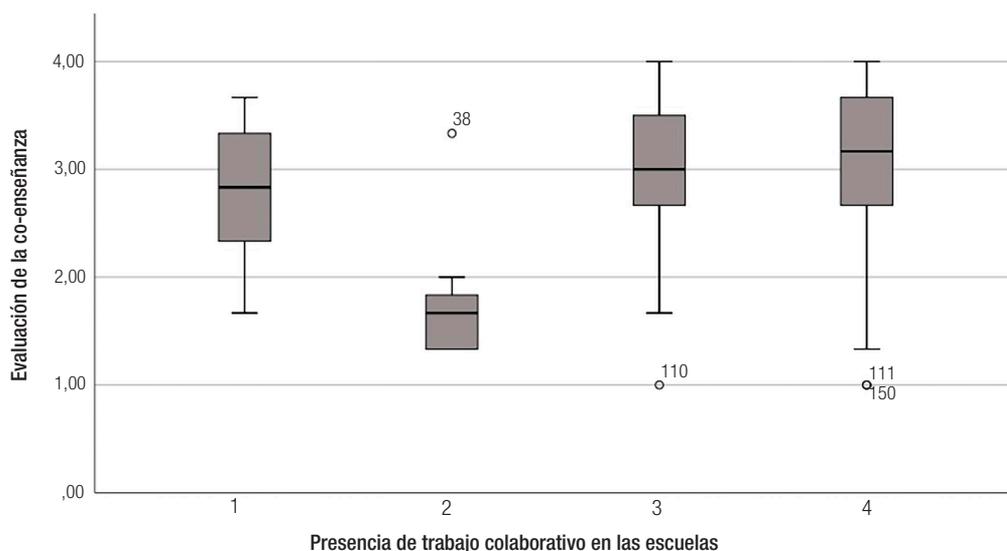
Fuente: Elaboración propia.

La claridad sobre los roles docentes para la co-enseñanza y su relación con la evaluación de las prácticas de co-enseñanza muestra una tendencia similar a la condición anterior. Aquello es visible en la Figura 5, que nuevamente muestra una tendencia creciente, reflejada a su vez en las medianas y medias de evaluación de prácticas (ver



Tabla 6). Sin embargo, se aprecian más casos extremos en los valores bajos que en el caso anterior. A su vez, la asociación de variables es mayor que en el caso anterior (0,326 según coeficiente de Spearman), lo que da cuenta de un nivel de asociación medio.

**Figura 6-** Diagrama de cajas simple de la evaluación de la co-enseñanza y la presencia de trabajo colaborativo en las escuelas



Nota: La línea negra en cada barra corresponde al valor de la media, mientras que los números extremos son los valores de los casos *outliers* numerados como 38, 110, 111 y 150.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 7-** Asociación entre la evaluación de la co-enseñanza y presencia de trabajo colaborativo en las escuelas

Grupo de respuesta frente a la condición	Media de evaluación de la co-enseñanza	N	Desv.	Mediana de evaluación de la co-enseñanza	Mín.	Máx.	Asimetría
En desacuerdo (1)	2,778	6	,720	2,833	1,67	3,67	-,463
Medianamente de acuerdo (2)	1,810	7	,716	1,667	1,33	3,33	2,041
De acuerdo (3)	3,000	31	,760	3,000	1,00	4,00	-,739
Muy de acuerdo (4)	3,132	48	,752	3,167	1,00	4,00	-1,120
Total	2,964	92	,816	3,000	1,00	4,00	-,731

Fuente: Elaboración propia.

Sobre la última condición cultural para la co-enseñanza, la presencia de trabajo colaborativo en las escuelas, se aprecia una discrepancia respecto de las tendencias antes vistas según la Figura 6, pero resultados similares al mirar la Tabla 7. Respecto de lo primero, no hay una tendencia claramente creciente si se observan las cajas del diagrama, en cuanto quienes evaluaron como “*medianamente de acuerdo*” la presencia de trabajo colaborativo en las escuelas, tienen una peor evaluación de las prácticas de co-enseñanza que quienes marcaron “*en desacuerdo*”. Sin embargo, la tendencia al observar la mayoría de las medianas y medias correspondientes a la evaluación de las prácticas de co-enseñanza sigue siendo positiva. A pesar de lo anterior la asociación entre variables sería baja (0,283 según el coeficiente de Spearman).

## Discusión

A nivel general, es interesante notar que el foco y la metodología empleada en esta investigación rescatan la voz de los equipos directivos, en complemento a la percepción de los docentes, en el tema de co-enseñanza y lo hacen de manera transversal a un grupo de 20 establecimientos en diferentes zonas del país. Ello marca una diferencia y ofrece una perspectiva complementaria respecto de otras investigaciones chilenas existentes, que escasamente recogen información de los directivos o que lo hacen de manera más acotada a través de estudios de caso (Queupil *et al.*, 2021; Inostroza, 2021).

Lo anterior permite discutir los resultados desde una perspectiva más sistémica, es decir, situando la co-enseñanza más allá de lo que ocurre en el aula, relevando el rol de los equipos directivos y su incidencia en las condiciones necesarias a nivel de cada escuela para su adecuada puesta en práctica. En lo que sigue, se analizarán algunos aspectos de los resultados que ponen en valor esta perspectiva y que se consideran de interés para investigadores y profesionales de la educación en relación a la co-enseñanza, teniendo en cuenta que se trata de una modalidad de trabajo relativamente nueva y de creciente implementación en Chile.

Un primer aspecto dice relación con las prácticas mismas de co-enseñanza: la planificación, instrucción y evaluación conjunta. La información aportada por directivos y docentes que se desempeñan en escuelas públicas chilenas, indica una alta presencia y evaluación de dichas prácticas en sus establecimientos. Esto puede considerarse un avance respecto de las antiguas prácticas solitarias de los docentes en aula, ya que la co-enseñanza trae consigo múltiples beneficios tales como el enfrentamiento conjunto de necesidades diversas de aprendizaje de los estudiantes, la amplitud de estilos y estrategias de enseñanza, la retroalimentación y aprendizaje mutuo entre profesionales; entre otros (Rodríguez, 2014; Inostroza, 2021).

Los resultados también indican que la percepción sobre la existencia de prácticas de co-enseñanza y su evaluación es más positiva en los directivos que en los docentes. Esta diferencia entre actores sobresale con respecto a la presencia y evaluación de la práctica “clases compartidas”. Lo anterior, es coherente con lo que señala la literatura al considerar que docentes y directivos tienen roles, tareas y perspectivas diferentes con respecto a la co-enseñanza (Figuroa *et al.*, 2020; Inostroza, 2021; Rodríguez; Ossa, 2014). En el caso de los docentes participantes de esta investigación, las prácticas de co-enseñanza son



reportadas de manera individual por los mismos actores que las implementan, mientras que los directivos participantes contestan sobre la presencia de estas prácticas de manera indirecta y con información agregada de toda la escuela. En otras palabras, basta que un grupo específico de docentes realice co-enseñanza en alguna de sus formas (planificación, instrucción o evaluación conjunta) para que los directivos puedan declarar la presencia y valoración de ellas en el establecimiento; en tanto, en el caso de los docentes, la información proviene de una fuente directa y reporta principalmente sobre su experiencia personal. Así, para un directivo, el desarrollar una clase compartida puede evidenciarse en el hecho de tener dos personas en un aula durante el tiempo destinado a la instrucción; en cambio, para un docente, esto es más profundo, sobre todo en las diversas formas en cómo se plasma una clase compartida (Arriagada-Hernández; Jara-Tomckowiack; Calzadilla-Pérez, 2021).

Un segundo aspecto a analizar y discutir, son los hallazgos en relación con condiciones que pueden facilitar y promover el desarrollo de la co-enseñanza en cada establecimiento (Leithwood; Harris; Hopkins, 2019) y que fueron categorizadas como condiciones organizacionales, condiciones formativas y condiciones culturales. Se trata de aspectos que los líderes escolares pueden atender para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y que bajo un paraguas más amplio se pueden encontrar en escritos sobre liderazgo pedagógico y liderazgo para el aprendizaje (Robinson; Lloyd; Rowe, 2014; Moral, 2018).

Al igual que en el caso de las prácticas, los resultados para condiciones organizacionales y condiciones de formación (que fueron informadas por docentes y directivos), muestran diferencias que indican que los directivos tendrían una visión más positiva de su rol sobre la creación de estos tipos de condiciones. Dada la mayor precisión de la información proveniente de los docentes a la hora de valorar la presencia o ausencia de estas dos condiciones para la co-enseñanza en su trabajo cotidiano, en lo que sigue se discutirán los resultados reportados desde el punto de vista de estos actores.

Respecto de las condiciones organizacionales para la co-enseñanza, la condición con mayor presencia según los docentes es el tiempo exclusivo destinado a la co-enseñanza y la que está menos presente son los espacios físicos o virtuales para su realización. A su vez, se aprecian bajas valoraciones en relación a contar con apoyos como modelos evaluativos para la co-enseñanza. Cabe señalar que lo anterior se debe interpretar a la luz de dos características del contexto muy relevantes. La primera es que las escuelas participantes de este estudio cuentan con programa PIE, cuya normativa exige planificar el recurso humano asociado a estos programas, destinar horas de especialistas para apoyar estudiantes en el aula, y asignar horas de docentes regulares al trabajo colaborativo con estos profesionales y especialistas (Chile, 2013); de ello se desprende que se facilite la organización de tiempos para la co-enseñanza, algo que también se evidencia en la investigación internacional sobre co-enseñanza (Carty; Farrell, 2018; Jortveit; Kovač, 2022). La segunda característica es que la encuesta se aplicó el año 2021 durante un período aún de confinamiento por la pandemia en Chile, por lo que el trabajo pedagógico debió implementarse a través de vías remotas con apoyo de plataformas virtuales o por medio de apoyo asincrónico a los estudiantes con apoyo de material concreto entregado a las familias. Dado que durante el periodo de confinamiento el acceso y uso de plataformas virtuales fue escaso en establecimientos públicos, como los que componen la muestra de

este estudio, ello explicaría la baja valoración de los espacios físicos o virtuales para la co-enseñanza.

Al mirar las condiciones relativas a formación, las instancias formativas con mayor presencia desde la perspectiva de los docentes corresponden a fuentes de formación internas, tales como compartir experiencias o el acompañamiento y retroalimentación sobre co-enseñanza. En tanto, las instancias de formación que se encuentran menos presentes son las que provienen de fuentes externas tales como asesorías o programas de estudios ofertados por otras instituciones. Estos resultados son relevantes considerando que, desde la perspectiva del liderazgo pedagógico, la principal vía de influencia de los directivos en el aprendizaje de sus estudiantes es a través de potenciar las capacidades profesionales de sus docentes (Robinson; Lloyd; Rowe, 2014), ya sea a través de pares o donde los propios directivos pasan a ser un recurso de aprendizaje para los docentes, lo que podría sugerir la emergencia de liderazgos pedagógicos formales e informales distribuidos entre los actores de las comunidades escolares, tal como se ha observado recientemente en otros estudios en el contexto chileno (Arriagada-Hernández; Jara-Tomckowiack; Calzadilla-Pérez, 2021; Inostroza, 2021; Queupil *et al.*, 2021). No obstante, la relevancia de este punto, los resultados muestran una brecha importante entre la percepción de los docentes y directivos respecto del acompañamiento y retroalimentación para la co-enseñanza, dando cuenta de una valoración mucho mayor de los directivos, lo cual podría indicar que existe un punto ciego y autocomplaciente en este aspecto que sería importante de revisar en futuras investigaciones.

Un tercero y último aspecto a analizar y discutir corresponde a la valoración de los docentes respecto de las condiciones culturales para la co-enseñanza en sus establecimientos y la relación de esta valoración con su percepción sobre las prácticas de co-enseñanza: planificación, instrucción y evaluación conjunta. En este sentido, los docentes que reportan una percepción positiva respecto de que existe una comprensión compartida acerca de la co-enseñanza, claridad de roles docentes y promoción del trabajo colaborativo en sus escuelas, tienden a evaluar positivamente las prácticas de co-enseñanza, siendo esta relación más fuerte en el caso de la claridad de roles. Estos resultados apuntan a aspectos fundamentales del modelo de liderazgo pedagógico y hacen eco de la evidencia aportada por otros estudios, pues la investigación ha reportado que la claridad de los roles de los docentes que participan de la co-enseñanza, así como la comprensión común de esta práctica, son factores asociados a la institucionalización de la co-enseñanza en los centros escolares (Arriagada-Hernández; Jara-Tomckowiack; Calzadilla-Pérez, 2021). Asimismo, la evidencia de estudios previos en Chile también sugiere que fortalecer formas de trabajo colaborativo, particularmente entre docentes regulares y de educación especial, es un factor esencial para la implementación de diversas estrategias cooperativas de enseñanza y aprendizaje (Queupil *et al.*, 2021; Rodríguez; Ossa, 2014).

## Conclusiones

Un argumento central y novedoso de este trabajo ha sido la reflexión en relación a la co-enseñanza desde una perspectiva multinivel, pues considera las miradas de sus protagonistas directos en el aula (docentes y educadores especialistas), así como de



quienes de manera indirecta influyen el trabajo de estos profesionales a través de la generación de distintos tipos de condiciones (directivos). Los resultados refuerzan que el liderazgo pedagógico resulta clave para establecer condiciones que promuevan las prácticas de co-enseñanza, e invitan a profundizar en futuras investigaciones sobre las condiciones organizacionales, formativas y culturales que sustentan dichas prácticas. Por ejemplo, los resultados de este estudio sugieren que es importante indagar acerca del uso del tiempo asignado para la co-enseñanza, las fuentes de formación profesional, o el tipo de recursos pedagógicos que se ponen a disposición de los docentes para su labor. Asimismo, es relevante profundizar en cómo y en qué condiciones los directivos desarrollan una cultura institucional que promueve la co-enseñanza, lo cual puede ser sondeado tanto con metodologías cuantitativas, cualitativas o mixtas, y así aportar mayor evidencia respecto del liderazgo que promueve un abordaje de la inclusión en los establecimientos públicos en Chile.

Un llamado de atención que surge del análisis de resultados tiene relación con el diseño de instrumentos para recoger información de múltiples actores (qué preguntar, cómo y a quién). Se sugiere tener en cuenta que la valoración de las prácticas y condiciones se ve permeada por las diferentes perspectivas y roles, lo que es relevante a la hora de resguardar el sesgo de percepción que puede existir por el juicio a sí mismo que conllevan algunas preguntas. En este sentido, se recomienda consultar a docentes por la valoración de las condiciones organizacionales, formativas y culturales que generalmente se asocian a la labor directiva y que sustentan las prácticas de co-enseñanza.

Finalmente cabe mencionar dos limitaciones importantes de este trabajo. La primera está relacionada con su realización durante el período de pandemia, lo que da cuenta de un contexto muy particular en el que se desarrollaron las prácticas de co-enseñanza. La segunda limitación es que no se visibilizan aspectos estructurales o de un nivel más amplio que las escuelas, como son las políticas educativas que promueven la inclusión en Chile o los apoyos que a su vez tienen las escuelas y los equipos directivos en el sistema escolar, factores que también permean y configuran las comprensiones, decisiones y prácticas de los actores escolares. Futuras investigaciones debieran explorar este y otros asuntos, de modo que se pueda contar con evidencia más robusta para fortalecer la atención a la diversidad del estudiantado y favorecer la inclusión escolar.

## Referencias

AINSCOW, Mel. Inclusion and equity in education: making sense of global challenges. **Prospects**, [s. l.], v. 49, n. 3-4, p. 123-134, 2020. ISSN: 15739090, DOI: 10.1007/S11125-020-09506-W/FIGURES/1

ARRIAGADA-HERNÁNDEZ, Carlos; JARA-TOMCKOWIACK, Lorena; CALZADILLA-PÉREZ, Óscar. La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 47, n. 1, p. 175-195, 2021. DOI: 10.4067/S0718-07052021000100175

CARTY, Audrey; FARRELL, Ann Marie. Co-teaching in a mainstream post-primary mathematics classroom: an evaluation of models of co-teaching from the perspective of the teachers. **Support for Learning**, Tamworth, v. 33, n. 2, p. 101-121, 2018. DOI: 10.1111/1467-9604.12198



CHILE. **Decreto-Ley nº 170 del 21 de abril de 2010**. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial: Ministerio de Educación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2010. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>. Acceso en: 14 ago. 2023.

CHILE. **Decreto nº 83 Exento del 5 de febrero de 2015**. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2015. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>. Acceso en: 14 ago. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación. **Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)**. Santiago de Chile: Mineduc, 2013.

CRAMER, Elizabeth; LISTON, Andrea; THOUSAND, Jacqueline. Co-teaching in urban secondary school districts to meet the needs of all teachers and learners: "implications for teacher education reform", international journal of whole schooling, 2010. **International Journal of Whole Schooling**, Edmonton, v. 6, n. 2, p. 59-76, 2010.

DURAN, David; CORCELLES, Mariona; FLORES, Marta; MIQUEL, Ester. Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experience. **Professional Development in Education**, London, v. 46, p. 770-779, 2019. DOI: 10.1080/19415257.2019.1634631

ELORZA, Haroldo; MEDINA, Juan. **Estadística para las ciencias sociales y del comportamiento**. México, DF: Oxford University, 1999.

FARACLAS, Carla. Professional development training model for improving co-teaching performance. **International Journal of Special Education**, v. 33, n. 3, p. 524-540, 2018.

FIGUEROA, Ignacio; SEPÚLVEDA, Gonzalo; SOTO, Jorge; YÁÑEZ-URBINA, Cristopher. Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. **Pensamiento Educativo**, Santiago de Chile, v. 57, n. 1, p. 1-15, 2020. DOI: 10.7764/PEL.57.1.2020.1

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne; HURLEY-CHAMBERLAIN, Deanna; SHAMBERGER, Cynthia. Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, London, v. 20, n. 1, p. 9-27, 2010. DOI: 10.1080/10474410903535380

GOKBULUT, Ozlem; AKCAMETE, Gonul; GÜNEYLI, Ahmet. Impact of co-teaching approach in inclusive education settings on the development of reading skills. **International Journal of Education and Practice**, New York, v. 8, n. 11, p. 1-17, 2020. DOI: 10.18488/journal.61.2020.81.1.17

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la investigación**. 6. ed. México, DF: McGraw-Hill, 2014.

INOSTROZA, Fabián Andrés. Relaciones de poder en tareas de co-enseñanza: un estudio de casos entre pares de profesores en Chile. **RIDE - Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, Mexicali, v. 11, n. 21, 2021. DOI: 10.23913/RIDE.V11I22.828



JOHNSON, Todd; KING-SEARS, Margaret; MILLER, Angela. High school co-teaching partners' self-efficacy, personal compatibility, and active involvement in instruction. **Learning Disability Quarterly**, Thousand Oaks, v. 45, n. 2, p. 96-107. 2022. DOI: <https://doi-org.uchile.idm.oclc.org/10.1177/0731948720919811>

JORTVEIT, Maryann; KOVAČ, Velibor. Co-teaching that works: special and general educators' perspectives on collaboration. **Teaching Education**, London, v. 33, n. 3, p. 286-300. 2022. DOI: 10.1080/10476210.2021.1895105

LEITHWOOD, Kenneth; HARRIS, Alma; HOPKINS, David. Seven strong claims about successful school leadership revisited. **School Leadership & Management**, London, v. 28, n. 1, p. 1-18, 2019. DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077

MALDONADO-DÍAZ, Cesar. ¿Cómo se coenseña? Estudio de caso etnográfico en una escuela pública chilena. **Perspectiva Educacional**, Valparaíso, v. 61, n. 1, p. 100-126, 2022. DOI: 10.4151/07189729-VOL.61-ISS.1-ART.1217

MARFÁN, Javiera; CASTILLO, Paulina; GONZÁLEZ, Roberto; FERREIRA, Israel. **Análisis de la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)**. Santiago de Chile: Mineduc, 2013. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18386?s-how=full>. Acceso em: 21 jul. 2022.

MORAL, Cristina. **Una aproximación al concepto de liderazgo para el aprendizaje**: el qué, quién, cómo y dónde del liderazgo para el aprendizaje. *Bordón*, Madrid, v. 70, n. 1, p. 73-87, 2018. DOI: 10.13042/BORDON.2018.53235

PANCSOFAR, Nadya; PETROFF, Jerry. Teachers' experiences with coteaching as a model for inclusive education, **International Journal of Inclusive Education**, London, v. 20, p. 1043-1053, 2016. DOI: 10.1080/13603116.2016.1145264

QUEUPIL, Juan Pablo; CUENCA, Catalina; MALDONADO, Cesar. Colaboración entre docentes y directivos: estudio de caso del desarrollo profesional e inclusión en pandemia. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, v. 15, n. 2, p. 207-223, 2021. DOI: 10.4067/s0718-73782021000200207

ROBINSON, Viviane; LLOYD, Claire; ROWE, Kenneth. El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. **Reice - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 12, n. 4e, p. 13-40, 2014.

RODRÍGUEZ, Felipe. La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, v. 8, n. 2, p. 219-233, 2014.

RODRÍGUEZ, Felipe; OSSA, Carlos. Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n. 2, p. 303-319, 2014. DOI: 10.4067/S0718-07052014000300018



RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, Julio; REGUANT-ÁLVAREZ, Mercedes. Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. **Revista d'Innovació i Recerca en Educació**, Barcelona, v. 13, n. 2, p. 1-13, 2020.

TAKALA, Marjatta; UUSITALO-MALMIVAARA, Lotta. A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. **European Journal of Special Needs Education**, London, v. 27, n. 3, p. 373-390, 2012. DOI: 10.1080/08856257.2012.691233

URBINA, Carolina; BASUALTO, Pablo; DURÁN, Camila; MIRANDA, Pablo. Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 43, n. 2, p. 355-374, 2017. DOI: 10.4067/S0718-07052017000200019

UNESCO. **Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponible em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>. Acceso em: 16maio 2023. ISBN: 978-92-3-300154-1.

*Recibido en: 11.10.2023*

*Revisado en: 12.03.2024*

*Aprobado en: 22.04.2024*

**Editor responsable:** Prof. Dr. Hugo Heredia Ponce

**Andrea Horn Küpfer** es doctora en educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Académica e investigadora de la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Sus líneas de investigación consideran la política educativa, el liderazgo educativo y mejoramiento escolar, y el desarrollo profesional de directivos educacionales.

**Camila Lizama Zamora** es candidata a magíster en investigación en ciencias sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Asistente de investigación en el Laboratorio de Educación del Centro de Modelamiento Matemático de la Universidad de Chile. Sus líneas de investigación incluyen formación inicial docente y educación en contexto de migración.

**Juan Pablo Queupil Quilamán** es doctor en educación de Pennsylvania State University, EE.UU. Académico e investigador de la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Sus líneas de investigación incluyen liderazgo educacional, inclusión y justicia educacional, y política educacional.

**Álvaro González Torres** es académico e investigador de la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Su línea de investigación corresponde a las políticas y prácticas de mejoramiento educativo, ahondando en el liderazgo, la evaluación y rendición de cuentas, y el aprendizaje profesional y organizacional.