

DISCURSO PEDAGÓGICO Y CO-ENSEÑANZA

**Comunicación pedagógica en la enseñanza compartida referida por
docentes de educación básica y diferenciales en establecimientos adscritos a
Programas de Integración Escolar**

**TESIS PRESENTADA POR
CESAR AUGUSTO MALDONADO DIAZ**

**A LAS
FACULTADES DE EDUCACIÓN**

Para optar al Grado de Doctor en Educación

Profesor Guía: Dr. Renato Gazmuri Stein

Comisión: Dra. María Isabel Toledo, Dr. Cristián Cox y Dr. Marío Díaz

UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES

Santiago, Chile

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

Santiago, Chile

2022

© 2022, César Maldonado Díaz

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo siempre la cita bibliográfica del presente documento y su autor.

**PROGRAMA DE DOCTORADO
EN EDUCACIÓN**
Universidad Alberto Hurtado
Universidad Diego Portales

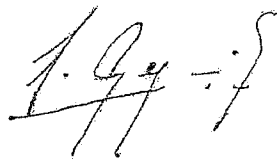
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
ACTA DE CALIFICACIÓN DE TESIS DOCTORAL

Alumno: César Maldonado Díaz

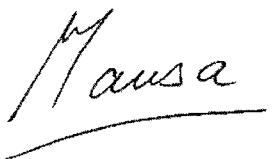
Título de la tesis: "Discurso pedagógico y coenseñanza compartida referida por docentes de educación básica y diferenciales en establecimientos adscritos a programas de integración escolar".

Leída la tesis, oída la exposición y defensa de la misma efectuada el día 17 de noviembre de 2022, la Comisión Examinadora ha resuelto calificarla con 6,0.

En consecuencia, se certifica que el doctorante ha cumplido con todos los requisitos del Plan de Estudios del Doctorado en Educación para la obtención del Grado de Doctor en Educación.



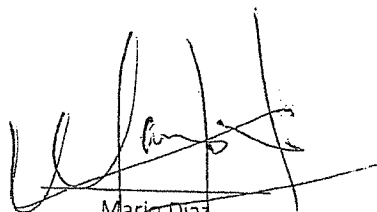
Renato Gazmuri
Director de Tesis
Universidad Diego Portales



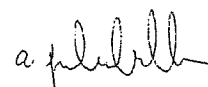
María Isabel Toledo
Académico
Universidad Diego Portales



Cristian Cox
Académica
Universidad Diego Portales



Mario Díaz
Universidad del Valle
Cali, Colombia



Alejandra Falabella
Directora
Doctorado en Educación
Universidad Alberto Hurtado y
Universidad Diego Portales

Santiago, 17 de noviembre de 2022.

Dedicatorias

A la memoria de mi madre, Inés del Carmen Díaz Aguilar

A Grace, por su amor y compañerismo.

A Martina, por la gran mujer en la que te estas convirtiendo.

A Agustín, por su intensidad y bondad profunda.

A Cristo, mi Messiah y Kýrios.

Agradecimientos

A mi familia, sobre todo a mi esposa, hija e hijo por su paciencia y su apoyo fundamental en este recorrido profesional y personal.

A mis compañera de cohorte, Carolina Álvarez. Por sus comentarios, observaciones, discusiones profesionales y por la amistad sincera que he encontrado en ella.

A mis amigos, porque en todo tiempo ama el amigo y lo he aprendido con profundidad en este tiempo. Gracias por sostenerme cuando lo requerí.

A Renato Gazmuri Stein por su rol como tutor, por su atención deferente, trato respetuoso y exigencia profesional en cada una de las revisiones. Por creer en la viabilidad de este proyecto como un real aporte a la educación chilena.

A mis colegas, María Angélica Guzmán, María Paz Faúndez, Carolina Cuellar, Juan Pablo Queupil, Maribel Calderón, Paula Guerra, Olga Cuadros, Álvaro González, Andrea Horn, en quienes he encontrado cariño y un ambiente nutritivo para el desarrollo de la investigación en Chile.

A quienes he conocido en otros espacios laborales que me ayudaron a perfilar mi trayectoria profesional, Natalia Salas, Javier Núñez, Felipe Acuña, Tamara Toloza, Jeniffer Romero, Catalina Núñez, Tatiana Cisternas, Carola Zañartu, Marisol Campillay.

A las y los profesores que fueron parte de mi investigación, abriendo sus prácticas a mi comprensión.

A las comunidades escolares que me abrieron sus puertas en tiempos tan complejos como la Pandemia que nos aquejó entre 2020-2021.

Resumen

La co-enseñanza es una estrategia de enseñanza entre docentes que propone un proceso formativo desarrollado por dos o más profesionales certificados. En el contexto chileno, esta práctica es parte de una serie de esfuerzos motivados por el tránsito de políticas que se orientan hacia la inclusión educativa.

Esta investigación asume el análisis de esta práctica desde el enfoque sociológico propuesto por Basil Bernstein quien señala que es posible la descripción de la lógica interna de los discursos oficiales que se reproduce en las aulas, mediante el análisis del discurso pedagógico.

Para ello, se desarrolló una investigación cualitativa de orientación crítica. Se entrevistaron a 8 docentes de escuelas públicas y particulares subvencionadas de la Región Metropolitana y de Valparaíso. Además, se videograbaron 12 clases conjuntas de las cuatro parejas.

Se analizó la organización del discurso pedagógico a través de las reglas de jerarquía, recontextualización y evaluación; junto con los discursos instruccional y regulativo (Bernstein, 1990; Singh, 2015).

Los resultados muestran un discurso pedagógico a dos voces, sobre todo cuando se refieren a las adecuaciones curriculares de los y las estudiantes con NEE. Además, las condiciones y límites que impone la virtualidad condicionan la enseñanza tradicional. Sin embargo, la virtualidad no ha generado un enmarcamiento más abierto, sino que un mayor control de la comunicación pedagógica en este contexto, dada la presencia de la propuesta ministerial de priorización curricular. Además, la investigación muestra que los fines regulativos son similares, pero instruccionalmente difieren por las dos voces presentes frente a la niñez con y sin NEE.

La investigación profundiza en los principios de comunicación que dan forma y distinguen a la enseñanza de estudiantes con y sin NEE, revelando el tipo de dispositivo pedagógico en prácticas de co-docencia. Además, es un aporte al campo de los estudios de co-enseñanza y proyecta la necesidad de abordar la preparación de futuros docentes en esta dimensión.

Tabla de Contenidos

TABLA DE CONTENIDOS	2
1. ANTECEDENTES	3
<i>1.1. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA CO-ENSEÑANZA</i>	<i>5</i>
2. PROBLEMA	7
OBJETIVOS.....	11
3. MARCO TEÓRICO	12
<i>3.1 BERNSTEIN Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO.....</i>	<i>12</i>
<i>3.2 CONCEPTOS CENTRALES PARA EL ESTUDIO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO</i>	<i>16</i>
<i>3.3. REGLAS DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO</i>	<i>19</i>
<i>3.4 SÍNTESIS DEL MODELO</i>	<i>21</i>
<i>3.5 CO-ENSEÑANZA</i>	<i>23</i>
<i>3.5.1 Modalidades de co-enseñanza</i>	<i>24</i>
4. CLASIFICACIÓN DE LA CO-ENSEÑANZA EN PERSPECTIVA HISTÓRICA	27
5. METODOLOGIA	36
6. RESULTADOS	40
SECCIÓN A: DESCRIPCIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO.....	40
<i>Primera dupla.....</i>	<i>40</i>
<i>Segunda dupla.....</i>	<i>49</i>
<i>Tercera dupla</i>	<i>57</i>
<i>Cuarta dupla.....</i>	<i>66</i>
SECCIÓN B: DISCURSO INSTRUCCIONAL Y DISCURSO REGULATIVO	74
7. DISCUSION Y CONCLUSIONES	84
REFERENCIAS.....	91
ANEXOS.....	102

1. ANTECEDENTES

En Chile, en las últimas tres décadas, se ha modificado la comprensión sobre el trabajo pedagógico con la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes. Ello se produce, entre otras razones, por cambios en el marco normativo y por políticas orientadas a la mejora de la enseñanza (Ávalos, 2014; Ruffinelli, 2016). En este contexto, la educación especial progresivamente abandonó los enfoques centrados en el déficit para situarse en un marco orientado a la integración escolar, lo que ha provocado que se asuma la inclusión como un modelo de trabajo en el desarrollo de la enseñanza en las aulas escolares (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015) favoreciendo así, la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas regulares. Debido a este cambio en el marco de las políticas públicas, se instala la co-enseñanza entre docentes de enseñanza básica y educadoras diferenciales como una propuesta de enseñanza compartida entre profesores (MINEDUC, 2017).

Esto se produce en las últimas tres décadas, ya que diversas organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, UNICEF, UNESCO y OREALC-UNESCO impulsaron el desarrollo de declaraciones y propuestas de desarrollo de sistemas educativos más inclusivos e integradores (ONU, 1989, 1993; OEA, 1998; UNESCO, 1990, 1994; MINEDUC, 2004). En Chile, a partir del inicio de la Reforma Educacional (Cox y González, 1997) se buscó modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos los estudiantes del país. Un hito relevante en este proceso fue la Reforma Curricular iniciada en el año 1996 a partir de la cual se implementaron progresivamente los marcos curriculares de la educación básica, educación media y finalmente de la educación parvularia (MINEDUC, 2004).

En 2009, se instalan en el sistema educativo los Proyectos de Integración Escolar (PIE), los que se definen como una estrategia para obtener los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con NEE, ya sea derivadas de una discapacidad o con Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), en la educación regular. Los PIE se crean con el fin de atender las NEE de las y los estudiantes que son parte de establecimientos que reciben financiamiento del Estado. A través de los ellos, las comunidades escolares obtienen la subvención de la Educación Especial, recursos que permiten financiar la contratación de profesionales especializados de apoyo, la adquisición de material didáctico específico, el perfeccionamiento de los docentes, las adecuaciones de infraestructura necesaria y la implementación de una opción de capacitación laboral en el caso de los alumnos que no puedan ingresar a la enseñanza media (MINEDUC, 2009).

Uno de los propósitos que rige el funcionamiento de los PIE es la práctica del trabajo colaborativo en equipos multidisciplinarios en los establecimientos educacionales que reciben financiamiento del Estado. Se estableció que se constituyan equipos de aula compuestos por docentes, educadores(as) diferenciales, fonoaudiólogos(as) y psicólogos(as); para la enseñanza y aprendizaje de todos los y las estudiantes. En este marco, se establece cómo una modalidad de docencia la co-enseñanza (MINEDUC, 2009, 2015, 2017). Debido a lo anterior, las y los docentes de los establecimientos deben colaborar en clases compartidas en distintos niveles. De acuerdo con estas orientaciones de la política pública, principalmente las y los docentes de educación básica y de educación diferencial son quienes comparten labores, por lo cual, desarrollan co-enseñanza: idealmente planifican en conjunto, dan instrucción compartida y evalúan de manera conjunta sus estudiantes con y sin NEE.

En el contexto de los establecimientos que cuenten con PIE, coenseñar supone a dos o más personas que “comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso” (MINEDUC, 2013:44). También se prescribe que “la co-enseñanza puede asumir distintas formas, según los distintos enfoques y dependiendo del grado de aprendizaje y confianza entre los profesionales que participan en ella” (MINEDUC, 2013:48). Por último, en el año 2015, se definen las adecuaciones curriculares para la aplicación de los principios de la Ley de Inclusión en contextos de educación inclusiva. Estas consideraron también la práctica de co-enseñanza como una modalidad de trabajo compartido por docentes (MINEDUC, 2015). Además, las orientaciones de esta normativa señalan que los docentes, principalmente de educación básica, compartan espacios de planificación, enseñanza y evaluación con docentes de educación diferencial (MINEDUC, 2009, 2013, 2017).

Esta última orientación es confirmada por el reciente Decreto 67 que define un nuevo marco para la evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes (MINEDUC, 2018). Junto con ello, desde el año 2016, las prácticas de colaboración docente y de co-enseñanza son consideradas en el sistema de evaluación de la nueva carrera docente (MINEDUC, 2016).

1.1. La investigación sobre la co-enseñanza

El origen del término co-enseñanza (co-teaching) se encuentra en el concepto enseñanza cooperativa (*cooperative teaching*) (Beamish et al., 2006; Murawski y Swanson, 2001). Este remite a la responsabilidad compartida por profesores de enseñar a un grupo o a todos los estudiantes de una clase, donde otorgan ayuda y prestan colaboración para las necesidades de los alumnos (Cramer et al., 2010; Villa et al., 2008).

La literatura la define como una metodología de enseñanza entre docentes que propone un proceso formativo desarrollado por dos o más profesionales certificados (Cook & Friend, 1995). Por consiguiente, “la co-enseñanza existe cuando dos profesionales planifican, instruyen y evalúan colaborativamente a un grupo diverso de estudiantes” (Murawski, 2008, p. 40). Pretende favorecer la integración interdisciplinaria entre los profesionales, pues en ella los profesores idealmente complementan y combinan sus competencias curriculares y metodológicas en función de una meta para todos los alumnos (Beamish et al., 2006). Esta práctica pedagógica entonces, supone un proceso cooperativo que se ve favorecido por elementos como interacción cara a cara, la interdependencia positiva, el monitoreo del progreso de la co-enseñanza y el compromiso individual (Graden y Bauer, 1999).

En la investigación internacional sobre co-enseñanza, se identifican tres ámbitos de alta producción: aquellos centrados en los modelos de efectividad de las prácticas de co-enseñanza; los centrados en la experiencia de los docentes en la implementación de la co-enseñanza; y un grupo de estudios desarrollados desde la perspectiva lingüística que se ocupan de la estrategia didáctica del diálogo co-generativo entre estudiantes que participan de prácticas de co-enseñanza.

En la primera línea relacionada con los estudios sobre modelos y efectividad de la co-enseñanza, existen una serie de investigaciones que la conciben como una estrategia efectiva para el aprendizaje de los estudiantes y explican los factores de su eficacia (Roth & Boyd, 1999; Hang & Rabren, 2009; Nevvin, et al, 2009; Hamdan, Anuar & Khan, 2016). La investigación de Boudah, Schumacher y Deshler (1997) es un ejemplo de esta línea, dado que examinan los efectos de un modelo de instrucción colaborativa en clases secundarias inclusivas en las que se inscribieron estudiantes con discapacidades leves y estudiantes de bajo rendimiento. La investigación contemplaba la capacitación de los docentes en el modelo colaborativo de co-enseñanza. Después de la capacitación, la mediación de los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes y su participación en los roles de instrucción aumentó con respecto a los niveles de referencia.

En una segunda línea, los estudios sobre la experiencia y aprendizaje entre de los co-enseñantes, aportan una concepción comprensiva de la experiencia de los docentes que participan de las prácticas de co-enseñanza, las dificultades que suponen para la planificación o la selección de contenidos, las creencias disímiles, las dificultades administrativas existentes en esta modalidad de enseñanza y el rol desigual que existe entre docentes generales y especiales en contextos de diversidad (Grant, M., 2014; Mastropieri y Mcduffie, 2016; Takala y Malmivaara, 2012).

El trabajo de Rytivaara & Kershner (2012) es un ejemplo de esta línea. Estos autores examinaron el aprendizaje profesional de dos maestros de primaria y la construcción de conocimiento conjunto en el contexto de la co-enseñanza mediante observación de aula en un semestre escolar y entrevistas en profundidad. Concluyen que las experiencias de co-enseñanza pueden ayudar a los maestros a cumplir con sus responsabilidades profesionales y aconsejan que los programas de desarrollo profesional debieran ser sensibles a las experiencias de aprendizaje individual y colaborativo de los docentes para poder apoyarlos mejor en contextos nacionales y locales particulares.

Por último, en la tercera línea asociada a los estudios sobre el discurso co-generativo entre co-enseñantes, se profundiza en los procesos de comunicación al interior de la colaboración docente. Se ocupan de cómo el tipo de comunicación producido entre co-enseñantes podría generar cambios en las creencias tradicionales sobre los roles de los docentes (Grimes, 2010; Roth et al, 2002). Un ejemplo de esta aproximación se encuentra en el trabajo de Jackson & Phillips (2010), quienes desarrollaron un estudio de caso único en una escuela urbana norteamericana. Mediante una auto etnografía y entrevistas en profundidad, relevan la perspectiva de un profesor sobre el impacto de la co-enseñanza y los diálogos co-generativos en una clase de matemática en un aula urbana norteamericana. En su estudio, destacan al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sus resultados dan cuenta de una mirada más amplia de los actores involucrados en los procesos de co-enseñanza, tradicionalmente enfocados en la relación entre docentes. Si bien este último ámbito se ocupa de la comunicación entre docentes y estudiantes en contextos de co-enseñanza, la investigación no ha profundizado en la transmisión del conocimiento y en las particularidades producidas en ese proceso.

En contraste con la producción internacional, las investigaciones sobre experiencias de co-enseñanza en nuestro país son recientes. López et al. (2014) indagó las concepciones de docentes sobre la integración e inclusión en la enseñanza obligatoria en Chile. Mediante un estudio de casos múltiples en tres escuelas básicas de una comuna de la región de Valparaíso, investigaron a profesores que realizaban co-enseñanza en el PIE. Entre sus hallazgos destacan las

dificultades existentes en el país sobre la puesta en práctica de la co-docencia, el etiquetado del estudiantado por parte de los docentes y las dificultades que existe en la colaboración entre profesores. Por su parte, Rodríguez (2012, 2014a, 2014b) desarrolló un estudio exploratorio de naturaleza cualitativa en la comuna de Tomé, con el propósito de develar la percepción sobre el trabajo colaborativo que tienen los profesores de educación regular y educación especial, en el contexto de PIE. Señaló el bajo grado de colaboración entre los docentes, además de la influencia de concepciones tradicionales y discriminadoras entre las modalidades de educación regular y educación especial.

Con el propósito de identificar y analizar las concepciones de docentes sobre las políticas de inclusión Muñoz et al (2015), realizaron entrevistas episódicas a doce duplas compuestas por profesores de educación de enseñanza básica y profesores de educación especial que realizan trabajo conjunto en el PIE en cuatro establecimientos educacionales municipales de la Región Metropolitana. A partir de sus resultados, cuestionaron la idea unívoca de un tipo de práctica conjunta y dan pie para preguntarse sobre qué elementos generan diferencias en la comunicación entre docentes que comparten experiencias de co-enseñanza en Chile.

Urbina et al. (2017) en la misma línea de experiencias en aulas escolares mostró dos elementos relevantes. En primer lugar, que la práctica predominante en la co-enseñanza de una pareja de docentes de Valparaíso, se relaciona con el modelo de apoyo en que uno de los dos tiene mayor protagonismo en clases. En segundo lugar, señala elementos facilitadores (jornadas laborales similares, desarrollo de la confianza profesional) y barreras para las prácticas de co-enseñanza (ausencia de tiempo de trabajo, descoordinación, falta de apoyo directivo).

Así expuestos y en comparación con la producción internacional, en Chile el fenómeno de la co-enseñanza se ha circunscrito al marco de descripción de prácticas, a las representaciones sobre el fenómeno por parte de los docentes y a las barreras/facilitadores de la implementación en establecimientos municipales.

2. PROBLEMA

En Chile, la práctica de co-enseñanza en el marco de los PIE, es fomentada y prescrita desde la una política educativa que regula modalidades de co-docencia que deben desarrollar docentes de enseñanza básica y de educación diferencial diferencial. Los primeros formados en saberes pedagógicos y disciplinares generales, en tanto que las(os) educadoras(es) diferenciales poseen una formación centrada en la atención a dificultades de aprendizaje diversas en sus estudiantes.

Los PIE se desarrollan en los establecimientos que reciben financiamiento del Estado (primero en los establecimientos municipales y progresivamente en particulares subvencionados). Tienen por objetivo atender a estudiantes con y sin NEE de los estratos sociales más desventajados, mediante la contratación de docentes diferenciales externos a las comunidades escolares quienes idealmente deben coenseñar con las docentes de enseñanza básica. Lo anterior, en un escenario que tensiona la relación entre estos profesionales en tanto existen dificultades en el trabajo conjunto (Mastropieri y Mcduffie, 2016; Takala y Malmivaara, 2012; Rytivaara & Kershner, 2012; Grant, 2014) entre otros factores, producto de la influencia de concepciones tradicionales y discriminadoras entre la educación regular/educación especial (Muñoz et al., 2015) y de la presencia de concepciones pedagógicas y roles distintos en las comunidades escolares (López et al., 2014).

Sumado a esto, suelen tener una relación contractual diferente con los establecimientos, ya que las y los docentes de enseñanza básica son parte de los profesionales permanentes de las escuelas, mientras que las y los docentes diferenciales son foráneos a estas, contratadas por un programa externo a las comunidades escolares (PIE). Por lo tanto, existen elementos facilitadores de esta práctica conjunta (jornadas laborales similares, desarrollo de la confianza profesional) (Rodríguez, 2012, 2014a, 2014b) y barreras (ausencia de tiempo de trabajo, descoordinación, falta de apoyo directivo) (Urbina et al., 2017; Rosas y Palacios, 2021) en contextos institucionales que favorecen o dificultan la colaboración entre los co-enseñantes (Céspedes et al., 2020).

Todo lo anterior, opera en el marco de una política que aspira a que las duplas de co-enseñantes desarrollen una relación de colaboración que les permita generar adecuaciones y diversificaciones curriculares para incluir a los estudiantes con NEE en aulas regulares. En este contexto surge, al menos, un cuestionamiento asociado con las características de la comunicación pedagógica producida en esta práctica que se coconstruye en los escenarios inclusivos de establecimientos públicos.

Dispuesto de esta manera los elementos derivados del contexto nacional, interesa entonces la práctica pedagógica producida en los espacios de co-enseñanza. Dado que esta práctica genera

un escenario tan particular de tensiones entre docentes en la realidad escolar chilena considerando la formación diferenciada de las docentes de enseñanza básica y diferenciales, sus roles diferentes en las comunidades escolares y sus concepciones pedagógicas diferenciadas; interesa entonces investigar el discurso pedagógico de docentes que comparten enseñanza.

Desde la perspectiva en que se sitúa esta investigación, la co-enseñanza escolar, es decir, lo transmitido en la práctica de los docentes es un discurso que a su vez es "portador" de otros discursos. En él confluyen el conocimiento, el poder y el control (Bernstein, 1990). En el caso de la co-enseñanza en el marco de los programas PIE, este discurso pedagógico se produce en un escenario en el que una dupla de docentes con especialidades y roles distintos enseñan a estudiantes vulnerables, en aulas que aspiran a incluir a estudiantes con NEE. Por lo tanto, lo que los profesores transmiten a sus estudiantes en el aula, la comunicación pedagógica que allí se produce, ha sido conceptualizada por Basil Bernstein como el discurso pedagógico.

Desde esta aproximación teórica, es posible identificar y analizar las reglas de la práctica pedagógica (tanto discursivas, pedagógicas o de organización de la enseñanza), las competencias específicas que se enseñan y los principios de orden e identidad que se reproducen al enseñar.

Profundizar en el discurso pedagógico de las co-enseñantes permite entonces, describir y analizar la organización de la práctica pedagógica y el tipo de instrucción pedagógica que se produce en contextos en los que un docente de enseñanza básica y un docente diferencial, enseñan en conjunto. Además, permite la comprensión de las relaciones producidas en su enseñanza en términos de su carácter más estructural (clasificación, poder) o más interaccional y comunicativo (enmarcamiento, control) en relación con los roles en la enseñanza, el cuestionamiento sobre el referente curricular, su enseñanza en este contexto y la evaluación del aprendizaje de las y los estudiantes.

Esto es posible porque el discurso pedagógico contiene dos dimensiones anidadas entre sí. Por una parte, el discurso instruccional que tiene que ver con la transmisión/adquisición de competencias específicas en la enseñanza. Y por otra, el discurso regulativo que se relaciona con la transmisión de los principios de orden, relación e identidad (Bernstein, 1990a). Por ello, el discurso pedagógico es una región práctica/discursiva que posee límites, reglas específicas y principios posibles de analizar tanto en términos estructurales, interaccionales y comunicativos. En el caso de la co-enseñanza, permite identificar y analizar qué competencias se les transmite a los estudiantes, dónde se les sitúa, qué identidad se les promueve y cómo las dimensiones instruccionales y regulativas se relacionan con la enseñanza propuesta.

Cabe precisar que la teoría del discurso pedagógico fue concebida y desarrollada suponiendo la presencia de un docente, quien transmitiría el discurso pedagógico, y no para la coenseñanza. Desde esta perspectiva, la enseñanza conjunta supone un discurso pedagógico a dos voces, fenómeno que no ha sido estudiado desde este enfoque. Esto abre interrogantes sobre los roles de docentes y estudiantes en esta relación, sobre qué y cómo se enseña y qué se evalúa, en el discurso pedagógico de las docentes que comparten la enseñanza.

Considerando entonces esta perspectiva, es posible identificar y analizar las reglas de esta práctica pedagógica, las competencias específicas que se enseñan, los principios de orden e identidad que se reproducen al enseñar, el tipo de comunicación pedagógica que se produce en la co-docencia y los modelos de estudiantes que se configuran. Por todo esto, cabe preguntarse ¿Cómo es el discurso pedagógico transmitido por docentes de enseñanza básica y diferenciales que coenseñan en establecimientos con Programas de Integración Escolar?

OBJETIVOS

General

Analizar el discurso pedagógico de duplas de docentes que coenseñan en establecimientos con Programas de Integración Escolar.

Específicos

1. Describir la estructura del discurso pedagógico de docentes de enseñanza básica y diferenciales que coenseñan en establecimientos con Programas de Integración Escolar, a partir de las reglas de jerarquía, recontextualización y evaluación.
2. Interpretar el discurso regulativo e instruccional de docentes de enseñanza básica y diferenciales que coenseñan en establecimientos con Programas de Integración Escolar.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 *Bernstein y el discurso pedagógico*

El programa de investigación de Basil Bernstein se orienta a la comprensión estructural de las desigualdades que se producen en la gramática pedagógica, la que corresponde a un modelo teórico que explica la pedagogía desplegada en un contexto educativo producida por diferencias de clase social, poder y control (Sadovnik, 1991, 2001). Su preocupación central busca explicar cómo las desigualdades estructurales se (re)producen en las aulas escolares (Sadovnik, 2001; Morais, 2002; Muller, 2004). El trabajo de este autor es un esfuerzo sociológico por establecer una explicación estructural sobre las relaciones entre el poder, las relacionales sociales que define como principios comunicacionales y las formas de conciencia de los sujetos (Díaz, 1985). También profundiza en los principios de comunicación que dan forma y distinguen a los principios especializados de comunicación en el proceso de transmisión y reproducción cultural (Bernstein, 1977; Morais, 2012). Su enfoque no es referido de manera exclusiva al aula, pero reviste utilidad para comprenderla, ya que su tesis central se refiere tanto a la naturaleza como a los procesos de transmisión cultural y al papel que juega en ellos el lenguaje en los contextos de producción y reproducción como el trabajo, la familia y la educación.

Con respecto al tercer aspecto mencionado, la educación, el enfoque teórico de Bernstein lo identifica como una de las formas que toma el proceso de transmisión social, el que se constituye como un dispositivo de control, reproducción y cambio configurado por la estructura social. Díaz (1985) nos señala que esta tesis puede dividirse en dos ámbitos. En primer lugar, cómo los factores de clase regulan la estructura de la comunicación en la familia, y por lo tanto, la orientación del código sociolingüístico inicial de los niños. En segundo lugar, se refiere a cómo los factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en la educación, así como las formas de su transmisión y su manifestación (Bernstein, 1990a, 1990b).

Tomando en cuenta estos dos ámbitos, uno de sus aportes teóricos reside en la descripción de la lógica interna de los discursos oficiales que se trasmite en las escuelas y se reproduce en las aulas. Para profundizar en esta idea, es central en su lógica la postura durkhemiana, en la cual, los conceptos de la división social del trabajo y de la diferenciación social, ocupacional y educativa permitieron generar los conceptos de clasificación, enmarcación y código educativo. Según Díaz (1985) estos conceptos integran los rasgos estructurales e interaccionales de la transmisión que se fundamentan en la distribución del poder y los principios de control. Lo

anterior, se refiere a la diferenciación entre la producción del conocimiento, la transmisión o recontextualización de este en formas de regulación o sitios particulares; y a los espacios donde este proceso se reproduce tanto desde los enfoques del conocimiento, hasta el aula escolar tradicional.

Continuando con estas ideas iniciales, Matton y Muller (2007) señalan que el enfoque sociológico de este autor identifica campos de práctica que se producen, que luego se recontextualizan y luego son reproducidos en las sociedades. En este sentido, en cada nivel es posible identificar espacios y aspectos que son normados, es decir, son definidos por el orden social establecido, que luego se recontextualizan en su transmisión y se reproducen en la enseñanza. Un ejemplo de ello es la estructura simbólica de una sociedad, que es producida por la estructura del conocimiento aceptado como válido, recontextualizado en el currículo y reproducido por la pedagogía válida en una sociedad. Esta también se evalúa mediante la escolarización, los sistemas de evaluaciones que se construyen o los enfoques pedagógicos validados como pertinentes para la enseñanza escolar.

Las ideas anteriores se ilustran en la Tabla 1. En ella, se ponen de manifiesto una de las ideas relevantes del modelo bernsteniano: es posible identificar la interconexión entre los diversos niveles del sistema educativo que se producen, recontextualicen y reproducen en diversos niveles y que, al analizarlos, hacen visibles sus interrelaciones y también sus características internas. Esta idea ayuda a comprender que la comunicación pedagógica no es un evento descontextualizado de otros elementos, ni de otros campos de la sociedad en la cual se desarrolla. Muy por el contrario, la enseñanza desplegada o recontextualizada, reporta elementos propios de los sistemas políticos, de los campos del saber de las disciplinas científicas o sociales o de los artefactos sociales que les dan forma, como por ejemplo, las políticas públicas o los documentos oficiales que se distribuyen en las escuelas. Además, en un segundo nivel, es posible desprender que, si bien la comunicación pedagógica se comprende por los elementos anteriores, la gramática de la enseñanza es también posible de analizar en diversos sitios o campos. Por ejemplo, en las teorías del aprendizaje/enseñanza que son oficiales, en los sistemas e instrumentos de evaluación o en la distribución de los espacios y en las aulas de las escuelas.

Tabla 1
Campos del Discurso pedagógico

<i>Campos de Práctica</i>	<i>Producción</i>	<i>Recontextualización/ Transmisión</i>	<i>Reproducción</i>
Forma de regulación	Reglas distributivas	Reglas de recontextualización	Reglas de evaluación
Clases de estructura simbólica	Estructura del conocimiento	Currículo	Pedagogía y evaluación
Tipos Principales	Estructura de conocimiento jerárquica y horizontal	Colección y códigos curriculares integrados	Pedagogías visibles e invisibles
Sitios Típicos	Artículos de investigación, conferencias, laboratorios	Políticas curriculares, textos de estudio, prácticas de aprendizaje	Salas y Pruebas

Fuente: tomado de Maton & Muller (2007)

En relación con estos elementos teóricos, Bernstein señala que la forma en que una sociedad selecciona clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social (Bernstein, 1974). Debido a esta idea, su propuesta teórica se centra tanto en los procesos micro y macro de la transmisión del conocimiento, como en la interrelación que da cuenta de las formas de producción y reproducción en el campo del control simbólico. El foco de la teoría bernsteniana entonces, está puesto en los modos prácticos de la transmisión (en el cómo) y de esta manera, la comunicación y la práctica pedagógica. Esta práctica se define como las relaciones pedagógicas que configuran a distintas formas de comunicación pedagógica y sus contextos más relevantes. Esta comunicación se puede dar entre docentes y estudiantes, entre el ministerio y los profesores e incluso entre los estudiantes. Cada una de estas relaciones pone en juego agentes y relaciones que configuran un discurso situado en un contexto específico. Para lograr el desarrollo de lo anterior, Bernstein utiliza los conceptos de lenguaje de descripción interno y lenguaje de descripción externo para proponer un modelo de metodología para la investigación que tenga el potencial para permitir una relación dialéctica reflexiva entre los conceptos contenidos en una teoría (lenguaje interno) y los datos empíricos que pretende analizar. Por esto, define el lenguaje de descripción como un esquema de traducción mediante el cual un lenguaje es transformado en otro. También asocia el lenguaje de descripción interno a una sintaxis a través de la cual se crea un lenguaje conceptual (modelo teórico), mientras que

el lenguaje de descripción externo, lo define como una sintaxis a través de la cual el lenguaje de descripción interno puede describir algo más que a sí mismo. Dicho de otro modo, el lenguaje de descripción externo es el medio por el cual se activa el lenguaje interno, al funcionar como interfaz entre los datos empíricos y los conceptos de la teoría. Los principios de descripción construyen aquello que cuenta como relaciones empíricas y transforman esas relaciones en relaciones conceptuales.

Estos elementos, permiten comprender que el modelo que propone Bernstein es susceptible de ser utilizado en cualquier contexto en el que haya una comunicación pedagógica o un proceso de transmisión/adquisición. Su propuesta permite estudiar una gran diversidad de contextos y de textos. El objetivo básico del modelo es proporcionar una plataforma desde la cual empezar a estudiar las prácticas comunicativas, las reglas de su producción y las de su reproducción. A su vez, este tipo de trabajo permitiría producir descripciones y explicaciones de las formas de identidad generadas en esas prácticas, así como de sus relaciones con los procesos de producción y reproducción de lo social (Bernstein, 2000).

La propuesta teórica hasta aquí trabajada, pretende hacer explícito el proceso por el cual el poder y el control se traducen en principios de comunicación, puesto que considera que estos, a través de su realización en relaciones sociales, toman posición y oponen grupos de diferentes clases en el proceso de reproducción (Bernstein, 1990a; Graizer y Neves, 2011). En cada contexto social e histórico, los principios de comunicación están desigualmente distribuidos entre las clases. Este hecho implica que hay principios de comunicación dominantes y principios dominados que ubican a los grupos como clases y a su vez ubican a unos en oposición a otros. Estas posiciones y oposiciones se expresan en un conjunto complejo de relaciones sociales entre grupos, entre esos grupos y la producción, la reproducción y el cambio del orden simbólico de una sociedad. Por lo tanto, el poder y control se traducen en principios de comunicación que dan forma a la práctica pedagógica.

Las relaciones de poder construyen el principio de la división social del trabajo, mientras que la clasificación permite y da forma a las relaciones entre las categorías sociales, que son producidas por las relaciones de poder en un contexto dado, ya que la naturaleza de la jerarquía entre las categorías se establece como posiciones relativas. El poder produce un aislamiento entre categorías: especializa a las categorías creando un potencial de significados propio de cada una (su voz). En el nivel objetivo, en la superficie, establece un orden social, una distribución espacial y de relación de las posiciones. Y en el interno, en el nivel subjetivo, el poder suprime dilemas y en la medida en que cada categoría posee una voz, se especializa en unos mensajes que le son propios. Dado que la adquisición del principio de la clasificación

supone la posesión del conjunto de los significados potenciales, el poder suprime las contradicciones de manera que se delimita la identidad de la voz de cada categoría (Cox, 1989; Bernstein, 1990; Morais et al., 2001, 2002; Maton, 2000, 2009; Maton & Muller, 2007). Debido a estas relaciones internas del modelo de análisis propuesto por el autor ante citado, se hace necesario entonces detenerse en los conceptos centrales que permiten su mejor comprensión y posterior aplicación.

3.2 Conceptos centrales para el estudio del discurso pedagógico

Los elementos relevantes para la comprensión de la producción, trasmisión y reproducción del discurso pedagógico en la teoría bernsteniana, permite definir los conceptos centrales de este enfoque, lo que permite su posterior aplicación metodológica y el análisis del mismo en las aulas escolares. Díaz (1985) aporta un esquema que resume y esquematiza los elementos relevantes en Bernstein para la comprensión de la gramática pedagógica. La Figura 1, muestra los cambios en la distribución del poder y/o en los principios de control que actúan selectivamente sobre los valores intrínsecos del código, a partir de la clase social. Esto provoca que se regulen las posibilidades -estructura e interacciones- de los contextos comunicativos, de las agencias de producción o de control simbólico. Es en este sentido que Bernstein plantea que las modalidades del código son esencialmente variaciones de los medios y enfoques del control simbólico sobre las bases de una distribución dada del poder (Bernstein, 1981). Los códigos (sociolingüísticos o educativos) son principios reguladores que se adquieren tácitamente en el proceso de socialización. En este sentido, el código es un regulador simbólico de la conciencia que condensa en su gramática la distribución del poder y los principios de control. Es mediante los códigos que una lógica de transmisión/adquisición se regula, que una experiencia particular se produce y que una identidad social específica se legitima (Bernstein, 1977).

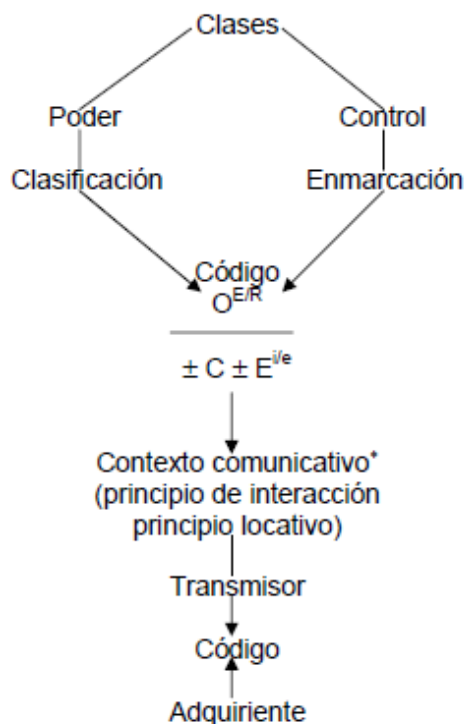


Figura 1. Estructura del Discurso pedagógico, tomado de Díaz (1985)

En este sentido, el poder, el control, el enmarcamiento y la clasificación se vuelven relevantes para su del discurso pedagógico dado que explican la pedagogía producida entre los docentes y sus estudiantes. Debido a esto, en el proceso de búsqueda de los conceptos que den cuenta de las relaciones de poder fundamentadas en los vínculos entre clases, Bernstein los define en relación con la división social del trabajo, la clase social y los mecanismos de control y poder que se advierten en el proceso de reproducción cultural centrado en el discurso pedagógico producido en la relación pedagógica escolar.

El desarrollo de estos conceptos permite establecer la gramática que regula la distribución social de los significados especializados en el contexto escolar y los procesos selectivos de su organización, transmisión y evaluación. El discurso pedagógico entonces, se comprende como las reglas que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio del conocimiento transmitido en la escuela. En este sentido, el discurso pedagógico no sería un conjunto de contenidos enseñados, sino una gramática de producción de nuevos saberes para su distribución y reproducción en el aula, la escuela o la clase social de los sujetos, ya que lo transmitido surge y se relaciona de la estructura de clases sociales en que se desenvuelve. Por ello, el discurso pedagógico siempre se relaciona con el contexto de clase social en el cual se (re)produce (Bernstein, 1977, 1990a).

En ese marco, se considera al discurso pedagógico como la articulación de diferentes sistemas de objetos, conceptos y teorías, bajo dos modalidades: el discurso instruccional (DI), el que se define como aquel que se ocupa de la transmisión y adquisición de competencias específicas y especializadas ubicando a los agentes en modelos de razonamiento, percepción, interpretación y en modos específicos de adquisición de conocimiento o habilidades ligados a la producción de competencias específicas. En segundo lugar, el discurso regulativo (DR), el cual define el orden, relación e identidad dominantes a través de las ideologías que éste incorpora y las prácticas que regula para la constitución de las modalidades generales de consenso de la sociedad y que se expresan en el discurso pedagógico de reproducción. Constituye el mecanismo de regulación y de legitimación de las modalidades de control institucionalizándolas. Por lo tanto, el discurso instruccional tiene que ver con la transmisión/adquisición de competencias específicas y el discurso regulativo tiene que ver con la transmisión de los principios de orden, relación e identidad (Bernstein, 1990b).

Clasificación

El concepto de clasificación en Bernstein se refiere a los límites claros o borrosos, fuertes o débiles que separan las categorías de la realidad socio-cultural, sean materiales, sociales o simbólicas. En el contexto educacional 'clasificación' refiere a la separación, o no, de las categorías sociales en las aulas (docentes, estudiantes) o de los discursos (contenidos) en el currículum, o entre espacios (el 'adentro' y 'afuera' de la institución escolar). La clasificación en el análisis de Bernstein se define por el grado de aislamiento que se da entre estas categorías, sean sujetos, roles, cargos, asignaturas del currículum, espacios, objetos. Así, cuando hay un fuerte aislamiento entre las categorías, existe una clasificación fuerte (C +), es decir, cada categoría está perfectamente aislada, distinguida o diferenciada. Cuando el aislamiento es débil (C -), las categorías son menos especializadas y es posible encontrar una mezcla entre categorías (o límites borrosos entre ellas, lo que genera ambivalencia o ambigüedad).

Enmarcamiento

Es el marco de comunicación del proceso pedagógico. Constituye, legitima y mantiene la estructura de las relaciones comunicativas en las cuales siempre está presente el control. Permite los principios de control que reproducen los límites establecidos por una clasificación (Bernstein, 1977). En la misma forma que las relaciones entre categorías están reguladas por una clasificación fuerte o débil, los principios de comunicación pueden estar regulados por una enmarcación fuerte o una enmarcación débil. Por ello, cambios en la enmarcación producen

cambios en los principios de comunicación, cambios en las modalidades de control y cambios en el contexto comunicativo.

El control, hace mención a las reglas de comunicación o el grado de control que el profesor y los alumnos tienen sobre la selección, organización, velocidad y ritmo de los conocimientos transmitidos y recibidos en la relación pedagógica; situación que se complejiza y tensiona en presencia de dos docentes. Por lo tanto, los cambios en los principios de control actúan sobre el enmarcamiento de la comunicación en la relación pedagógica, los que regulan las posibilidades de los contextos comunicativos (aulas en este caso) dando cuenta de que la situación pedagógica no es un conjunto de roles sino relaciones de clasificación (estructura) y enmarcación (control) mediante las cuales se transforman las relaciones sociales internas de los sujetos, en función del control manifestado en este proceso. Además, el control y sus modalidades se manifiestan en el tipo de enmarcamiento en el cual se transmiten los códigos en un contexto comunicativo específico (Díaz, 1985).

3.3. Reglas del dispositivo pedagógico

Desde la teoría que plantea Bernstein, el concepto de dispositivo pedagógico refiere a la condición que posibilita la producción, reproducción y transformación de la cultura y establece las formas del control de los significados que se producen y reproducen en la construcción de un orden social dado. El dispositivo regula de forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potencial, restringiendo o realzando sus realizaciones. (Bernstein, 1997).

Al tomar en consideración los principios de ordenación interna del dispositivo pedagógico nos estamos refiriendo a lo que Bernstein (1986, 1990a) denomina la gramática intrínseca del discurso pedagógico: las reglas de jerarquía (roles de profesores y estudiantes en la comunicación/definición de lo que se enseña), de recontextualización (referentes sobre lo enseñado) y de evaluación (lo evaluado) (Bernstein, 1986, 1990; Morais y Neves, 2004). Además, estas reglas están relacionadas: la naturaleza de las reglas de jerarquía regula las reglas de recontextualización, que a su vez se pueden observar cómo su culminación en las reglas de evaluación.

Reglas de jerarquía

Son las que establecen las condiciones de orden, carácter y maneras de enseñanza, ya que en cualquier relación pedagógica el transmisor tiene que aprender a ser un transmisor y el aprendiz tiene que aprender a ser un aprendiz.

Por ello, son las reglas que establecen los roles (conductas) de docente y alumno/a. Señala en quién descansa el control y la modalidad de control (visible, invisible posicional, personalizado). Además, la jerarquía puede ser explícita o implícita. Mientras más implícita la jerarquía, más difícil es distinguir (ver) al transmisor (Bernstein, 1998)

Es posible entonces, analizar desde esta regla, los roles de docentes en la enseñanza, la toma de decisiones para la enseñanza, los roles docentes en la evaluación y los roles de las y los estudiantes en la interacción enseñanza/aprendizaje.

Reglas de recontextualización

La recontextualización es el principio que constituye el discurso pedagógico. Estas reglas construyen el qué y el cómo del discurso pedagógico (Bernstein, 1998). Por ello, la recontextualización selectivamente se apropia, reubica, reenfoca y relaciona otros discursos para constituir su propio orden y ordenamientos. Permite analizar que contextos y a través de qué decisiones, operan los criterios que, en definitiva, permiten el identificar qué se enseña y cómo se enseña.

A su vez, la recontextualización que opera tras cualquier intercambio en la sala de clases tiene dos niveles: (1) la recontextualización oficial, que da origen al currículum oficial y (2) la recontextualización institucional y docente (o recontextualización local) del currículum oficial. Esto significa que puede haber oposiciones, resistencias, o correspondencias y apoyos, dependencias, e independencias, en las relaciones de posicionamiento entre el discurso pedagógico oficial y el local (Bernstein, 1993).

Es posible entonces, analizar desde esta regla, el rol del contexto institucional, de los docentes, y de los alumnos en relación con las decisiones curriculares, la apertura a elementos externos (familia, localidad, contingencia) y la comunicación de la enseñanza en el contexto del aula.

Reglas de evaluación

Finalmente, estas reglas construyen la práctica pedagógica mediante la provisión de criterios a ser transmitidos y adquiridos (Bernstein, 1998) y le dan forma a todo contexto de adquisición. No es una dimensión subordinada de las otras dos, sino que por el contrario, constatan la incorporación, o no, de una regla de conciencia buscada por la enseñanza y definida por la recontextualización. Por lo tanto, regulan la práctica pedagógica al nivel de aula, porque ellas definen los estándares que deben ser alcanzados.

En la medida que hacen esto, entonces las reglas evaluativas actúan selectivamente sobre los contenidos, la forma de la transmisión y su distribución a diferentes grupos de estudiantes en diferentes contextos. Al nivel más abstracto las reglas de evaluación articulan tiempo (edad), contenido (texto) y espacio (transmisión) en una relación especializada (Bernstein, 1998). También revelan que orden de conciencia hay en el dispositivo pedagógico, en términos de la preformación de la conciencia, en el sentido de tener poder sobre ella, ya que mide la legitimidad de las realizaciones de la conciencia.

Es posible entonces, analizar desde esta regla, la evaluación de los aprendizajes, las expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos, los referentes o criterios de evaluación del aprendizaje y la regla moral por aprender.

3.4 Síntesis del modelo

Lo anterior, permite identificar los principios de comunicación dominantes y principios dominados que ubican a los grupos como clases y a su vez ubican a unos en oposición a otros. Estas posiciones y oposiciones se expresan en un conjunto complejo de relaciones sociales entre grupos y entre esos grupos y la producción, la reproducción y el cambio del orden simbólico de una sociedad. Por lo tanto, el poder y control -a la vez- se traducen en principios de comunicación que dan forma a la práctica pedagógica.

Por ello, la práctica pedagógica puede ser analizada básicamente en dos dimensiones: estructural (en función de la clasificación) y de interacción (en función del enmarcamiento). Debido a estos elementos, en el modelo del discurso pedagógico de Bernstein, la dimensión estructural hace referencia a una parte de la práctica pedagógica que nos permite analizar cómo un discurso instructivo se inserta dentro de un discurso regulativo.

Los elementos antes mencionados, se pueden analizar de forma empírica, al comprender los conceptos de jerarquía, recontextualización y evaluación (Bernstein, 1990a; Singh 2002, 2015). Para sintetizarlo, se propone el siguiente modelo de análisis para esta investigación:

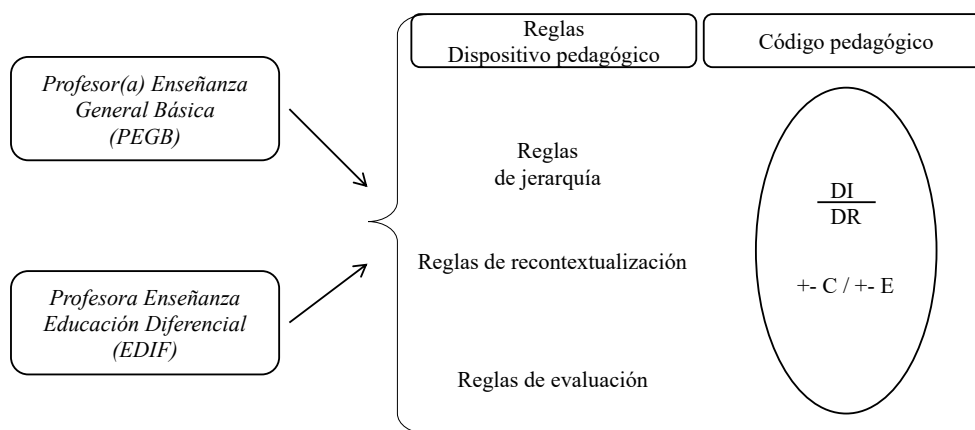


Figura 2. Modelo para el análisis del discurso pedagógico producido en un contexto de co-enseñanza.

Dado lo anterior, la enseñanza referida por docentes de enseñanza básica y diferenciales, se explica por medio de las tres reglas del dispositivo pedagógico. Esto, permite la comprensión del código pedagógico de cada una de las parejas de co-docentes en su docencia. La Figura 2, considera los elementos teóricos desarrollados hasta el momento (Díaz, 1985; Matton & Muller, 2007; Singh 2002, 2015). El discurso pedagógico producido en una situación de co-enseñanza permite sintetizar el discurso regulativo (DR) e instruccional (DI) coproducido por los docentes para con sus estudiantes. En este aspecto, el análisis del enmarcamiento da pie para al análisis de las distintas reglas antes mencionadas (jerarquía, recontextualización y de evaluación) producidas por la enseñanza de las y los co-docentes, principalmente a través de las reglas de recontextualización y de evaluación.

Esto, por medio del análisis interaccional de la comunicación (enmarcamiento) que, de manera estructural (clasificación) da forma, permite (o no) el desarrollo de la co-enseñanza de los y las docentes a investigar.

3.5 *Co-enseñanza*

La co-enseñanza supone un proceso formativo desarrollado por dos profesores. En esta práctica, se aspira a que ambos docentes establezcan una relación de colaboración para brindar instrucción conjunta a un grupo de estudiantes diversos, con objetivos seleccionados previamente y contenidos específicos (Cook & Friend, 1995; Cook, 2004; Beninghof, 2012). Idealmente, permite a los profesionales que comparten enseñanza combinar sus conocimientos y habilidades para crear ambientes formativos en los que la enseñanza se adapta a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante (Friend, 2008). Es posible desprender dos concepciones principales a la noción de la co-enseñanza. En primer lugar, desde el ámbito de la efectividad escolar se le concibe como una estrategia que aporta a la mejora del aprendizaje en cualquier asignatura, con o sin diversidad de estudiantes, en la educación superior y en la formación inicial y continua del profesorado (Friend, 2008; Indrisano, Birmingham, Garnick & Maresco, 1999; Wenzlaff, et al, 2002; York-Barr et al, 2004; Wilson, 2007; Kroegera, et al, 2012).

En esta concepción, se le define como un tipo de enseñanza efectiva que mejora los resultados de aprendizaje y genera cambios en las percepciones de docentes y directivos en establecimientos escolares (Walther-Thomas, 1997; Austin, 2001; Rea et al, 2002; Eaton et al, 2004; Hang & Rabren, 2009; Petroff & Pancsofar, 2013). Así también, se ha validado cómo práctica efectiva para su aplicación por parte de profesores generales y especiales en aulas regulares (Bawens y Hourcade, 1995; Vaughn et al., 1997; Platt et al., 2001; Scruggs et al, 2007; Bacharach et al. , 2008; Friend et al., 2010; Nierengarten, 2013).

La segunda concepción define a la co-enseñanza como un espacio de trabajo que comprende las condiciones y los problemas críticos de la co-enseñanza y la concibe como una práctica que supone oportunidades de colaboración-conflicto y de competencia-negociación entre los co-docentes (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012; Grant, 2014; Scruggs et al., 2007). Da cuenta de que la co-enseñanza no sólo depende de acciones individuales, especialmente por la relevancia en los docentes de la formación inicial y especialidad, experiencia profesional, las concepciones pedagógicas y también de los contextos institucionales en los que se desempeñan los co-enseñantes (Hunter et al., 2014; Morfidi & Samaras, 2015; Mulholland & O'Connor, 2016).

En este enfoque se identifican una serie de necesidades importantes para el desarrollo de la co-enseñanza: el tiempo de planificación, conocer el nivel de habilidad del estudiante y la capacitación. Muchas de estas necesidades están vinculadas al apoyo institucional. Por esto, las experiencias en co-educación revelan que tanto las docentes de educación especial como

las de educación general creen que las prácticas de co-enseñanza les proporcionan oportunidades para comunicarse y trabajar en colaboración. Se desprende, por lo tanto, lo relevante no sólo de la eficacia de la práctica, sino que la complejidad que reviste la relación entre co-enseñantes (Solis et al, 2012; Mikyung Shin, Lee & McKenna, 2016; Pellegrino & Weiss, 2017).

En este marco, la relación y colaboración entre co-enseñantes ha sido concebida como un espacio de trabajo conjunto complejo y a veces conflictivo (Isherwood & Barger-Anderson, 2008; McDuffie, Mastropieri & Scruggs, 2009; Murawski & Hughes, 2009; Gurgur & Uzuner, 2011). Esta investigación adscribe a este enfoque. Desde esta perspectiva, el análisis de la producción del discurso pedagógico en prácticas de co-enseñanza, supone de una mirada comprensiva de la práctica que considere a los docentes involucrados en esta práctica, sus concepciones pedagógicas y la enseñanza producida entre ellas.

3.5.1 Modalidades de co-enseñanza

Desde el punto de vista de las concepciones sobre las modalidades de co-enseñanza, Friend (2008) concibe al menos 8 formas de implementación. La Figura 3 resume estas modalidades y muestra las diferencias entre ellas. Es posible distinguir concepciones distintas entre aquellas que son más jerárquicas en la relación entre los docentes y otras en las que tienden a compartir roles de manera más equitativa. Por una parte, tenemos las modalidades de observación, apoyo, alternativa y de rotación entre grupos, donde es posible observar jerarquía o distancia en la relación entre docentes. Por otra parte, las modalidades en estaciones, complementaria y en equipo, requieren de mayor grado de colaboración y de horizontalidad.

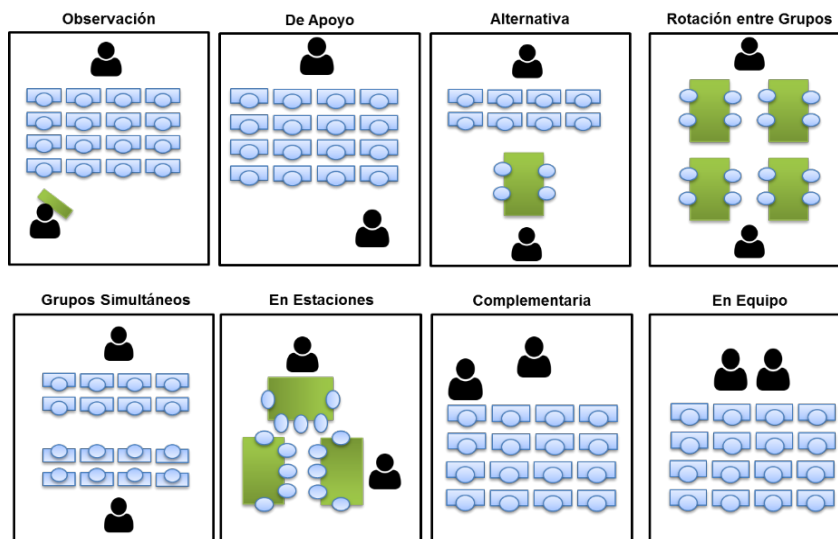


Figura 3. Formas de implementación de la co-enseñanza. Tomado de Rodríguez (2014b) en base a Friend et al. (2010).

Por otra parte, también se puede dar cuenta de que cada una de las modalidades definidas por Cook & Friend (2004) y Friend (2019) presenta características que diferencian la relación entre los co-docentes, a medida que la enseñanza se va profundizando en su discurso pedagógico. Es por eso que Friend postula que el apoyo de los equipos de gestión en los establecimientos escolares es fundamental para que la co-enseñanza funcione (Friend, 2008). En Chile, en el caso de los PIE se observan esas tensiones, debido a sus diferentes roles, especialidades y sistemas contractuales, pero también hay aportes teóricos que advierten sobre el apoyo, o ausencia de él en la dimensión institucional en relación con las prácticas de co-enseñanza, el bajo grado de colaboración que existe en algunas de estas experiencias y los facilitadores/barreras que la enmarcan (Rodríguez, 2012; Urbina et al., 2017; Céspedes et al., 2020; Maldonado-Díaz, 2022).

Finalmente, por lo antes expuesto y desde el punto de vista de la producción del discurso pedagógico, es necesario reiterar que debido a que la co-enseñanza es un instrumento con un horizonte inclusivo que busca la colaboración entre docentes con el fin de enseñar de manera integral a estudiantes con y sin NEE, se busca analizar la producción del discurso pedagógico producido en la relación entre las docentes con el fin de explicar, entre otros aspectos, qué tipo de estudiantes se forman en esta relación pedagógica, cómo se recontextualiza la enseñanza en las clases entre co-docentes y las reglas de evaluación que se manifiestan en su enseñanza desplegada.

Teóricamente entonces, permite definir la concepción de las reglas que regulan la figura del docente y de los estudiantes y que, a su vez, regulan la forma jerárquica de la enseñanza y sus

reglas de conducta. Junto con esto, permite el análisis de las formas o reglas pedagógicas que regulan el tiempo o progreso de la enseñanza, determina la secuencia de la enseñanza en situaciones de co-enseñanza y los criterios que se usan para que sus estudiantes aprendan.

4. CLASIFICACIÓN DE LA CO-ENSEÑANZA EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

Antecedentes sobre la educación especial chilena

La Educación Especial ha estado estrechamente vinculada con enfoques médicos y psicológicos. Son estas disciplinas las que motivan la descripción de los déficits, lo que se ha conocido como el modelo bio-médico y más tarde, basado en el enfoque psicológico, motivan adaptar las intervenciones para los distintos déficits de los y las estudiantes. Estos enfoques son los que forjan una modalidad de atención de carácter segregador, que consistió en atender a los alumnos con discapacidad en establecimientos especiales separados de las escuelas regulares.

Desde esta mirada, la educación especial se ha definido como la atención educativa que se presta a todos aquellos sujetos que, debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico sensorial, psicológico o social) o en varias de ellas conjuntamente (Jiménez y Vilá Monserrat, 1999) Durante la década de los sesenta, con el desarrollo de los conceptos de normalización y NEE, en el informe Warnock desarrollado en 1978, se inicia una nueva forma de entender la Educación Especial. En este documento queda explícita la idea de que las metas de la educación son similares para las y los niños y niñas, cualesquiera sean sus características.

Por ello, las propuestas educativas deberían generar un esfuerzo conjunto para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los estudiantes y puedan lograr los fines de aprendizaje propuestos. Considerando estas ideas, es que la educación especial comienza a progresar en sus enfoques, ya que no solo propone avanzar en el avance de la persona en función de sus necesidades físicas o cognitivas, sino que especialmente en proponer una serie de apoyos y recursos para mejorar el sistema educativo regular y, de esta manera, dar una respuesta adecuada del máximo desarrollo de los y las estudiantes.

El cambio de perspectiva influye entonces en la nueva concepción de la educación especial que se relaciona con la atención educativa de todas las personas en espacios educativos formales y no formales. Progresivamente, las perspectivas que consideran la educación especial y la educación general como espacios educativos independientes entre sí, comienzan a coincidir, con la convicción de que la educación especial debe ponerse al servicio del estudiante para satisfacer sus necesidades educativas especiales, destacando su papel en el estudio y análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje de esta población.

Formación inicial docente en educación especial

El origen de la formación inicial en el área se configura en la década de los setenta en Chile, influida por el paradigma médico imperante en esos años (Godoy, Meza & Salazar, 2004; Soto, 2021). En este contexto, la educación especial ocupó un espacio paralelo a la escuela regular para hacerse cargo de los alumnos que requieren de apoyos en su aprendizaje. Surge sustentada en la disciplina psicopedagógica que entonces, desde una perspectiva epistemológica positivista, buscaba comprender y atender la discapacidad en sus diversos ámbitos y manifestaciones.

Inserta en este enfoque, desde sus inicios la educación especial o diferencial en el país, se ha hecho cargo del cómo aprenden las personas que presentan características de aprendizaje diversas y de los apoyos específicos que requieren. En la actualidad, esta labor la complementa con la de otros profesionales afines al área, principalmente del ámbito médico y psicológico, dependiendo de la necesidad educativa que presente el o la estudiante (Bravo, 2009).

Por lo anterior, la formación profesional de docentes de educación diferencial en la década de los setenta se preocupó por la atención educativa de los trastornos con la finalidad de promover su normalización. Este enfoque, orientó el rol del profesional de educación diferencial para diagnosticar un cuadro clínico y hacer un tratamiento que permitiera rehabilitar aquellas habilidades deficitarias en las personas (Manguí et al., 2012)

El modelo integracionista y el Movimiento de Integración educativa

Luego del Informe Warnok (1981) en el Reino Unido, la educación especial o diferencial migró del modelo bio-médico a una mirada psicopedagógica de tipo educativo. Esto repercutió en Chile complejizando el paradigma de la formación docente en esta área, debido a los avances educativos y las políticas públicas impulsadas.

El primer momento de desarrollo se centró en el modelo educativo basado en la integración escolar, impulsado por una serie de acuerdos y convenciones internacionales de organismos como la UNESCO y la Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial (Riquelme, 2010) que dan continuidad al Informe Warnock (1978) y a la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) lo que impactó en el cambio de paradigma educativo en la educación especial.

En nuestro país, el modelo integracionista fue apoyado desde las políticas públicas a través de la ley N°19.284 del año 1994 y el decreto 01 del año 1998, que permitió un espacio en las escuelas tradicionales para el ingreso de estudiantes con distintas NEE, a través de la entrega de una subvención estatal para financiar un equipo profesional que comenzaba a trabajar en

esta área. Esto generó un desafío para la formación de docentes de educación diferencial, que transitó desde el diagnóstico de las personas discapacitadas, hacia determinar sus NEE en el sistema escolar. Además, avanza desde el tratamiento hacia la intervención, para atender las NEE de estas personas y promover su integración en contextos escolares.

En un segundo periodo, mientras en Chile se implementaba el modelo integracionista, a nivel internacional, ya se desarrollaba el Movimiento de Educación Inclusiva (UNESCO, 1994) que surgía como un aporte de la educación especial al Movimiento de Educación para Todos (UNESCO, 1990). Este movimiento internacional demandó a la formación de educadores diferenciales repensar su quehacer en dos aspectos. Primero, en relación a la evaluación desde las NEE de los estudiantes, hacia la evaluación de la diversidad para reconocer en contextos situados. El segundo aspecto, referido a la intervención escolar, laboral y social centrado en las personas con NEE hacia la intervención de las barreras para disminuirlas o eliminarlas, a fin de garantizar el derecho a la educación de todos y todas a partir de la valoración positiva de su diversidad (UNESCO/OREALC, 2004).

En este contexto, Chile comienza a vivir una etapa de transición desde un modelo educativo integracionista hacia uno más inclusivo, promoviendo en sus políticas públicas, afiliar la educación regular y la educación especial. Evidencia de este proceso es la publicación, en el año 2004, del Informe de la Comisión Nacional de Expertos Educación Especial y, en el 2005, el de la Nueva Política de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad.

En este tránsito, el Estado chileno se suscribe el año 2008 al Informe de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD] aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006. Este informe se constituye en el primer documento del siglo XXI sobre derechos humanos que norma una educación de naturaleza inclusiva a todos los niveles, así como la educación a lo largo de todo el ciclo vital (Cisternas, 2010).

Luego, en el 2010, se aprueba la Ley N° 20422, que establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Sin embargo, la inclusión desde un enfoque de derechos exige no sólo de políticas públicas y asignación de presupuestos, sino principalmente que la sociedad respete la diferencia y el derecho de todas las personas a la educación y a su pleno desarrollo. Es decir, se requiere de una transformación en las políticas, prácticas y culturas en las instituciones educativas y en la sociedad en general (Booth & Ainscow, 2002). Cuestión que confirman los resultados del estudio de López et al (2014) respecto a la realidad chilena, puesto que en ellos se evidencia una política educativa que tiene un carácter híbrido, en tanto demanda inclusión y prescribe integración, sustentada en un

enfoque que aún tiene un predominio clínico, como se evidencia también en el actual decreto 170/2010, sobre subvención especial.

El desafío que plantea la educación inclusiva, a la sociedad en general y a la escuela en particular, es el respeto a la diversidad, la valoración positiva de la diferencia y la consideración de estas para dar respuesta a los requerimientos de los procesos de aprendizaje de todos y cada uno. En dicho proceso cualquier profesor ha de ser responsable de crear ambientes y situaciones para el aprendizaje de carácter inclusivo para todos y todas sus estudiantes (Guajardo, 2010).

La amplitud de este paradigma demanda cambios en las prácticas de todos los profesionales que trabajan para dar respuesta al derecho que tienen las personas a aprender, cambios que implican transformaciones en la escuela y en cada uno de los actores de la comunidad que educa. En este sentido y desde lo que indican las políticas internacionales y nacionales, las acciones de los profesionales de la educación especial deberían estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras de distinta naturaleza que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos y alumnas en las actividades educativas (Booth & Ainscow, 2002; UNESCO/ OREALC, 2004, 2008), lo que se constituye en un imperativo en la formación de profesores en educación diferencia.

Los desafíos a la formación inicial docente frente al nuevo paradigma

Los desafíos que hoy debe enfrentar la formación de profesores en general y de los educadores diferenciales en particular, se pueden resumir en cuatro ámbitos: dinamismo de la profesión, características del contexto laboral, coherencia entre el paradigma inclusivo y la formación de profesores y, por último y de manera específica, el equilibrio entre formación general y especializada.

Una profesión se caracteriza por ser dinámica y como tal asume y se hace cargo de los derroteros propios del desarrollo del conocimiento que indudablemente afectan su discurso y su práctica específica en contextos situados. Este dinamismo, del cual no está exenta la profesión de profesor, permite y demanda de manera permanente a sus profesionales adecuarse a los tiempos y contextos, así como también les exige mantener el reconocimiento social de ser portadores de un saber especializado (Prieto, 2004).

En el caso chileno, las escuelas están inmersas en un sistema educativo que está impregnado y liderado por una política educativa que tiene un carácter híbrido (López et al, 2014) en tanto como lo plantean las autoras, exige inclusión desde la lógica del derecho a la educación y al mismo tiempo le prescribe un modelo de integración educativa con un fuerte énfasis psico-

médico con diagnósticos y tratamientos pedagógicos individuales a través de la figura de un docente especialista.

Desde esta perspectiva la escuela constituye una realidad compleja (Morin, Roger & Motta, 2003) y diversa que tensiona la profesión docente. Los profesores y profesoras, independiente de la escuela en la que trabajen, deben responder a diversas exigencias laborales orientadas a la formación de personas, establecer vinculaciones con los distintos saberes que convergen en su propio saber y asumir la responsabilidad encomendada socialmente de construir relaciones entre los actores comprometidos en la tarea colectiva de formar.

En lo relativo a la coherencia entre el paradigma inclusivo y la formación de profesores, la situación de la formación profesional se complejiza aún más en la educación especial. Autores como Guajardo (2010) advierten que existe incompatibilidad de modelos en sus procesos formativos, incompatibilidad que deviene de la compleja discusión paradigmática sobre la propia educación especial y discapacidad. Indudablemente la formación inicial y continua no están exenta de esta situación híbrida, así como tampoco lo están los discursos imperantes y especialmente, las prácticas profesionales de estos profesores.

A nivel específico, para el educador diferencial o especial el equilibrio entre la formación general y especializada exige de una preparación interdisciplinaria, así como también de una especialización para cubrir las diversas necesidades de la población que requiere de apoyos especiales. El equilibrio entre formación general y especializada no puede perder de vista su propósito de formar profesores y profesoras capaces de garantizar el pleno desarrollo, la participación y el derecho a la educación de todas las personas (Blanco, 2010) que, en algún momento determinado de su vida profesional, están bajo su responsabilidad. Personas que, al mismo tiempo, requieren apoyos distintos cuando se trata de necesidades permanentes durante su ciclo vital o apoyos transitorios en determinados momentos de su vida.

Las políticas de inclusión escolar

Los elementos históricos anteriores, muestran como en nuestro país la comprensión sobre el trabajo pedagógico con la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes ha variado, entre otras razones, por cambios en el marco normativo y por políticas orientadas a la mejora de la enseñanza (Ávalos, 2014; Ruffinelli, 2016). Por esto, la educación especial progresivamente abandonó los enfoques centrados en el déficit para situarse en un marco orientado a la integración escolar, lo que ha provocado que se asuma la inclusión como un modelo de trabajo en el desarrollo de la enseñanza en las aulas escolares (MINEDUC, 2015), favoreciendo así, la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas regulares.

La Ley de Inclusión que entró en vigencia en marzo del 2016 interpela a las escuelas, especialmente a las particular subvencionadas, para que revisen sus sistemas de admisión y selección y, con ello, sus reglamentos disciplinarios y sus prácticas pedagógicas y profesionales (Rojas et al., 2016; Rojas y Armijo, 2016)

Esta ley regula tres principios estructurales del mercado educacional chileno. El primero, prohíbe el lucro de sostenedores privados que reciben subsidio estatal a partir de un cambio en las condiciones legales de su tenencia y administración escolar; segundo, elimina gradualmente el copago en las escuelas particular subvencionadas y, tercero, prohíbe la selección de alumnos en todos los niveles de enseñanza. La ley de inclusión ha sido definida como un primer paso para generar condiciones administrativas y regulatorias que permitan debilitar en parte la dinámica segregadora del mercado educativo.

Sin embargo, la noción de inclusión ya estaba instalada en muchas escuelas a partir de la aplicación del decreto 170 y el programa de integración educativa (PIE). Por ello, en el sistema escolar actual coexisten, al menos, dos enfoques para regular los procesos de inclusión e integración. El primero, enraizado en las concepciones explícitas e implícitas del decreto 170, el segundo, de forma incipiente, en los postulados de la ley de inclusión que obliga a las escuelas a replantear sus procesos de admisión y sus reglamentos disciplinarios. Esto se produce en las últimas tres décadas, ya que diversas organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, UNICEF, UNESCO y OREALC-UNESCO impulsaron el desarrollo de declaraciones y propuestas de desarrollo de sistemas educativos más inclusivos e integradores (ONU, 1989, 1993; OEA, 1998; UNESCO, 1990, 1994; MINEDUC, 2004).

En Chile, a partir del inicio de la Reforma Educacional (Cox y González, 1997) se buscó modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos los estudiantes del país. Un hito relevante en este proceso fue la Reforma Curricular iniciada en el año 1996 a partir de la cual se implementaron progresivamente los marcos curriculares de la educación básica, educación media y finalmente de la educación parvularia (MINEDUC, 2004). Además, luego de una década de demandas estudiantiles y civiles para exigir cambios radicales en el sistema educativo del país, Chile ha decidido avanzar hacia el derecho a una educación inclusiva de alta calidad (Bellei & Cabalin, 2013; Cabalin, 2012; Fleet, 2011).

Los Programas de Integración Escolar y la co-enseñanza

En el año 2009 se instalan en el sistema educativo los Proyectos de Integración Escolar (PIE), los que se definen como una estrategia para obtener los recursos humanos y materiales para

dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con NEE, ya sea derivadas de una discapacidad o con Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), en la educación regular. Los PIE se crean con el fin de atender las NEE de los estudiantes que son parte de establecimientos que reciben financiamiento del Estado. A través de los ellos, las comunidades escolares obtienen la subvención de la Educación Especial, recursos que permiten financiar la contratación de profesionales especializados de apoyo, la adquisición de material didáctico específico, el perfeccionamiento de los docentes, las adecuaciones de infraestructura necesaria y la implementación de una opción de capacitación laboral en el caso de los alumnos que no puedan ingresar a la enseñanza media (MINEDUC, 2009).

El funcionamiento de los PIE propone que la práctica del trabajo colaborativo en equipos multidisciplinarios en las comunidades escolares se desarrolle por equipos de multidisciplinarios que apoye el aprendizaje de las y los estudiantes. La co-enseñanza entonces, dispone que docentes de educación básica y de educación diferencial compartan la enseñanza conjunta a sus estudiantes con y sin NEE (MINEDUC, 2009, 2015, 2017).

Coenseñar supone entonces compartir la responsabilidad de enseñar a las y los estudiantes en un aula escolar chilena. Además, las orientaciones de las normativas señala que los docentes de enseñanza básica y diferenciales, aspirar a compartir espacios de trabajo donde planifican, enseñanza y evalúan a sus estudiantes (MINEDUC, 2009, 2013, 2017).

Los Programas de Integración Escolar y la clasificación de la co-enseñanza

Debido a que el concepto de clasificación se refiere a los límites que separan las categorías de la realidad socio-cultural, sean materiales, sociales o simbólicas, en el contexto educacional, este concepto se refiere a la separación, o no, de las categorías sociales en las aulas (docentes, estudiantes) o de los discursos (contenidos) en el currículum, o entre espacios (el adentro y afuera de la institución escolar). Así, cuando hay un fuerte aislamiento entre las categorías, existe una clasificación fuerte (C +), es decir, cada categoría está perfectamente aislada, distinguida o diferenciada. Cuando el aislamiento es débil (C -), las categorías son menos especializadas y es posible encontrar una mezcla entre categorías (o límites borrosos entre ellas, lo que genera ambivalencia o ambigüedad).

Atendiendo entonces al concepto acuñado por Bernstein, vemos un fuerte aislamiento entre las categorías (C+) de estudiantes, docentes e incluso instituciones escolares en el tránsito producido por los antecedentes históricos expuestos en las secciones anteriores. Esto significa que cada categoría estaba aislada, distinguida o diferenciada, sin mezclas entre espacios, estudiantes ni docentes del sistema escolar, en parte importante de los antecedentes históricos

que regulan la niñez con NEE, la formación de docentes PEGB y EDIF y los enfoques de trabajo docentes que les dan consistencia a sus roles. Estos elementos entonces permiten ser abordados en términos de límites referidos a las categorías sociales de la realidad sociocultural chilena, en especial, cuando los antecedentes explican el desarrollo de la co-enseñanza en el país. De esta forma, todos los antecedentes señalan la fuerte clasificación que existe en las relaciones de co-docencia que se desarrollan en el país. Los antecedentes históricos y políticos (Haquin, et al, 2012; MINEDUC, 2004) de la educación pública muestra que este concepto remite a los límites fuertes que separan las categorías de la realidad socio-cultural, en este caso, de los estudiantes con y sin NEE, al menos hasta la segunda década del siglo XXI (MINEDUC, 2004; San Martín et al., 2017).

Previo a este periodo, los elementos materiales, sociales y simbólicas permitían que los espacios educativos para ambos tipos de niñez estuvieran fuertemente separados y, además, administrados por docentes con especializaciones diversas y con una formación inicial orientada a tipos de estudiantes diferenciados y etiquetados socialmente con fuerza y validez incluso legal (Inostroza & Falabella, 2021). Esto determinó que la educación especial fuera un nicho para los y las estudiantes con dificultades de aprendizaje y atendidos por docentes especiales o diferenciales. Por su parte, la educación escolar regular, fue el espacio para la enseñanza de los estudiantes comunes, sin dificultades explícitas y atendidos por docentes generalistas o especialistas en diversos campos del saber (Cox, 2003a, 2003b, 2006).

Este escenario sufrió un cambio con el retorno a la democracia y los cambios en la política pública que impulsó la integración escolar (MINEDUC, 2004), los decretos sobre educación especial y la posterior creación del PIE. Esto ha generado una clasificación reciente y altamente estructurada de la práctica de co-enseñanza que se da en su marco, debido a que uno de los propósitos que rige el funcionamiento de los PIE es la práctica del trabajo colaborativo en equipos multidisciplinarios en los establecimientos educacionales que reciben financiamiento del Estado (MINEDUC, 2009, 2015, 2017).

Por ello, los docentes de los establecimientos deben colaborar en clases compartidas en distintos niveles. De acuerdo con estas orientaciones de la política pública, principalmente las docentes de educación básica y de educación diferencial son quienes comparten labores, por lo cual, desarrollan co-enseñanza e idealmente planifican en conjunto, dan instrucción compartida y evalúan de manera conjunta sus estudiantes con y sin NEE. Además, las orientaciones de esta normativa señalan que los docentes, principalmente de educación básica, compartan espacios de planificación, enseñanza y evaluación con docentes de educación diferencial (MINEDUC, 2009, 2013, 2017).

Esto muestra que la co-docencia desarrollado por los y las docentes, se desarrolla dentro de la clasificación social ya descrita, incluso en términos curriculares en tanto es la dimensión normativa de los procesos de co-enseñanza desarrollados en el país, previamente enmarcados por la política pública. Esto, además, se ve reforzado por la formación inicial docente que, recientemente, ha sido estructurada a través de nuevos estándares para las carreras que se involucran en los espacios de co-enseñanza (MINEDUC 2020a, 2020b).

Finalmente, estos elementos estructurales permiten describir las características producidas en el marco de la co-enseñanza, en términos del enmarcamiento desarrollado por él y las docentes participantes en esta investigación, principalmente, porque el escenario de la puesta en acto de la enseñanza es drásticamente redefinida, debido a la inclusión de estudiantes con y sin NEE en el contexto de aula tradicional.

5. METODOLOGIA

Para analizar el discurso pedagógico se utiliza un análisis de contenido crítico (Short, 2016). Desde este análisis, la aproximación teórica a la realidad se hace explícita en la producción de información, en su análisis e interpretación. Por ello, se mira la realidad a partir de un modelo con categorías orientadas teóricamente, en este caso, el modelo de Bernstein respecto al discurso pedagógico y desde esta, se plantean las preguntas, se produce la información y se desarrolla el análisis (Short, 2017).

Selección de casos

Para el análisis del discurso pedagógico se construyó una selección de casos de estudio en base a tres criterios. El primer criterio, fue que fueran docentes que se desempeñaban en escuelas adscritas a PIE de establecimientos Municipales/Servicios Locales y Particular Subvencionados, ya que en estas comunidades escolares podemos encontrar las prácticas de co-enseñanza prescritas en PIE.

El segundo criterio, fue que la pareja de co-enseñantes estuviera formada por una o un docente de educación general básica (PEGB) y una o un docente de educación diferencial (EDIF). El tercer criterio es que desarrollaran clases en el primer ciclo de enseñanza básica (1° a 4° básico), en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, ya que allí concentran la mayor carga horaria las y los docentes regulares y diferenciales.

Se seleccionaron cuatro establecimientos que contaban con PIE, dos municipalizados y dos colegios particulares subvencionados. La Tabla 2 resume la selección de las parejas de co-enseñantes.

Tabla 2

Selección de casos

Docente General y Diferencial, en primer ciclo básico, que enseñen lenguaje	Escuela Municipalizada (con PIE)	Escuela P. Subvencionada (con PIE)
Pareja 1	X	
Pareja 2	X	
Pareja 3		X
Pareja 4		X

Fuente: elaboración propia.

Procedimientos

Para producir los datos se ocuparon dos técnicas. La primera fue el registro de aula (Duff & Van Lier, 1997). Este tuvo como propósito acceder a la producción de datos relacionados con

el discurso pedagógico comunicado por las docentes en su enseñanza, mediante un registro y transcripción sistemática de lo desarrollado en sus clases.

La segunda fue la entrevista en profundidad (Guber, 2001; Merriam, 1998). Ésta tuvo como propósito de acceder a la visión de las y los docentes, sobre su discurso pedagógico, su impresión de los contextos institucionales, desarrolladas a través de la plataforma Zoom.

Lo anterior, se desarrolló en el contexto de pandemia sanitaria y en el marco de clases virtuales en las comunidades escolares. Esto, impactó en las técnicas de producción de información para acceder al discurso pedagógico, variando el orden de las técnicas y produciendo los datos por medio de plataformas en línea.

La producción de información se desarrolló en tres etapas. En primer lugar, se video-grabaron tres clases conjuntas de las duplas en un espacio de dos semanas durante el desarrollo de una unidad curricular. Se tomaron notas de campo de las clases observadas para recuperar la textualidad. Esto se realizó en sus respectivos cursos, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Se transcribieron con apoyo de personal anexo al investigador para este efecto. El propósito fue diseñar la elaboración de las pautas de entrevistas.

Considerando los datos obtenidos de las grabaciones, se construyó la pauta de entrevista y se realizó una primera entrevista a cada docente de las duplas (8 en total), las que se videograbaron para describir la estructura del discurso pedagógico, las que luego se transcribieron para su posterior análisis. Estas se desarrollaron de forma virtual, debido al contexto de pandemia.

Por último, se realizó una segunda entrevista más breve (8 en total) para profundizar en el discurso instruccional y regulativo. Estas se transcribieron para su posterior análisis. La Tabla 3 presenta una síntesis de lo desarrollado.

Tabla 3
Síntesis técnicas de producción de datos

Momentos	Sesiones	Técnicas	Sujetos	Producción
Co-enseñanza	3 sesiones por dupla	Observación de aula	Docentes	– Primer ciclo básico. – 1 asignatura (Lenguaje) – 12 clases sincrónicas vía plataformas Zoom y Meet.
Entrevistas (primera ronda)	-	Entrevistas en profundidad	Docentes	– 8 entrevistas (1 por cada docente) –
Entrevistas (segunda ronda)	-	Entrevistas en profundidad	Docentes	– 8 entrevistas (1 por cada docente)

Fuente: elaboración propia

Para el análisis del material producido se ejecutó un proceso que incluyó siete fases: (1) para describir la estructura del discurso pedagógico expresado por los y las profesoras regulares y diferenciales, se construyó una matriz a partir de categorías teóricas, que permitió la aplicación del modelo del discurso pedagógico bernsteniano al discurso pedagógico de cada una de las duplas (ver anexo, letra b). (2) Para ello, se transcribió el material producido en las video grabaciones, las entrevistas y las notas de campo. (3) Se construyó un texto en base a estas categorías, por cada una de las duplas sobre el discurso pedagógico puesto en acto: discurso regulativo, discurso instruccional, clasificación, enmarcamiento, reglas de jerarquía, recontextualización y evaluación. (4) Luego, se organizaron las principales citas textuales en base a las categorías del modelo bernsteniano. (5) Con esto, se organizó el material de acuerdo a las subcategorías del modelo teórico. (6) Luego, se solicitó una verificación con un experto en la teoría de referencia para verificar la consistencia interna del trabajo desarrollado. (7) Por último se analizó el discurso pedagógico descrito por los y las docentes, a partir de las dimensiones que le dan forma y las reglas de jerarquía, secuencia y evaluación.

Luego, en un segundo momento de análisis, se interpretó el material trabajado en base a la descripción previa. Esto, con el fin de sintetizar lo producido en el discurso instruccional y regulativo que se desprende del discurso pedagógico descrito por los y las co-docentes, es decir, a la dimensión instruccional que crea las habilidades especializadas y analiza sus relaciones entre sí. Por su parte, el discurso regulativo, refiere al tipo de estudiante que se busca formar por medio de la enseñanza. Para esto, (1) se usaron los datos trabajados en la matriz teórica

creada. Luego (2) se comparó el texto descriptivo por cada una de las y los docentes, (3) a la luz de las categorías de análisis teóricas presentes en ella. Luego (4) se sintetizó ambas dimensiones a partir de los resultados expuestos y las categorías teóricas bernstenianas.

En toda la investigación, se siguieron los principios éticos de la Declaración de Singapur. Además, se contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Diego Portales. Se incluyó la construcción y uso de cartas de autorización de los directores de establecimientos, consentimientos informados para docentes, asentimientos para padres de los estudiantes que participaron de las aulas donde se realizó la observación de clases, asentimientos para estudiantes y cartas de confidencialidad para transcriptores de las entrevistas y los videos grabados en las aulas.

6. RESULTADOS

Sección A: Descripción del discurso pedagógico

Primera dupla

La primera pareja de co-docentes desarrolla su trabajo en un establecimiento particular subvencionado de la región de Valparaíso. Su comunidad educativa está comprometida con el trabajo colaborativo y la co-enseñanza se desarrolla en todos los niveles educativos, desde pre-escolar hasta la enseñanza media. El PIE se implementa en todos los cursos del establecimiento, lo que he llevado a instalar una práctica estable de parejas y tríos de profesionales que desarrollan prácticas de enseñanza compartida.

Como dupla, tienen 3 años de experiencia en prácticas de co-docencia. En el marco de la investigación, su enseñanza conjunta se implementa en el nivel de tercero básico.

El PEGB estudió Pedagogía en Educación Básica con mención de Lenguaje y Comunicación en una universidad tradicional de la región. Se tituló el 2017. Cuenta con tres años de experiencia profesional y también en prácticas de co-enseñanza. Respecto a los acentos que reconoce de su formación inicial, señala que lo disciplinario fue la principal característica de su preparación como profesor. Además, refiere a su especialidad como centrada en el área de lenguaje. Se auto percibe como poseedor de un rol transformador en la educación y destaca como relevante el trabajo interdisciplinario como medio de desarrollo profesional y que, en su caso, se relaciona también con las metas del colegio en el que se desempeña.

Por su parte, la EDIF originalmente es psicopedagoga, carrera que estudió en una universidad privada de la Región de Valparaíso. Adicionalmente, se formó en Educación Diferencial en una universidad privada de la Región Metropolitana. Cuenta con doce años de experiencia profesional y cinco en prácticas de co-enseñanza. Señala que su formación inicial fue marcada por las experiencias diversas, debido a sus varias carreras cursadas, lo que acentúa su tendencia a resolver situaciones relacionadas con las NEE de sus estudiantes y de forma más precisa, en los trastornos específicos del lenguaje. Respecto a los acentos que su formación inicial transfiere a su actual trabajo, indica que su rol de mediadora del aprendizaje de sus estudiantes, con el objetivo de fortalecer sus capacidades, es el que más destacaría en la actualidad. Además, respecto al trabajo con sus pares, manifiesta una alta valoración sobre el sentido de las experiencias de trabajo compartida en co-enseñanza.

Reglas de jerarquía

Respecto a la pedagogía descrita por esta dupla y que se manifiesta en los roles de docente y estudiantes, existe una organización referida a sus roles que ambos co-docentes señalan con una orientación horizontal entre sí, con el fin de articular la comunicación con sus estudiantes. Esto muestra de forma inicial el protagonismo del PEGB, es decir, la relación tiende a ser colaborativa sin llegar a ser horizontal. Señalan que existe una planificación conjunta anterior, pero se privilegia la enseñanza en turnos, donde la EDIF genera un rol de refuerzo o guía para otros contenidos:

Claro, podemos, podemos tomar parte en cualquier momento, porque por ejemplo, estamos como (...) puedo estar explicando algo yo, pero después puede entrar (---) y lo vuelve a reforzar o explica algo que quizás a mí se me quedó en el tintero, y vamos así.

Entrevista, PEGB, pareja 1

En lo que refiere a las decisiones que toman el y la docente, son de manera colaborativa, pero la principal responsabilidad recae en el PEGB. Además, las decisiones las toman considerando las necesidades de sus estudiantes y sus distintos ritmos de aprendizaje. Esto genera adaptaciones en su planificación las que, principalmente, se orientan a la atención de la niñez con NEE que se encuentra en sus aulas y a la identificación de situaciones problemáticas que puedan cambiar el enmarcamiento en su enseñanza:

Bueno, primero nosotros tenemos un horario para poder planificar en conjunto con la educadora diferencial (...) Y en virtud de eso también vamos viendo qué necesidades hay con estudiantes particulares, porque sabemos que quizás hay grupos que son más homogéneos y que pueden responder a una cierta actividad, pero sabemos también que hay otros estudiantes que no tienen como el mismo ritmo de aprendizaje. Entonces tenemos que hacer algunas adaptaciones y eso también lo vamos a ir viendo dentro del camino.

Entrevista, PEGB, pareja 1

En relación con la dimensión relacionada con la evaluación, los roles de esta dupla de docentes se diferencian principalmente respecto a las NEE de algunos de sus estudiantes. El PEGB tiene

mayor protagonismo o responsabilidad frente a lo evaluado, ya que la EDIF es quien media en este proceso, cuando los y las estudiantes a su cargo requieren de adecuaciones.

En este nivel es donde emerge un elemento relevante, ya que la distribución de roles se organiza de acuerdo a los lineamientos curriculares de la asignatura y la estructura curricular ministerial. Esto permite comprender que el rol del PEGB es distinta a la EDIF, toda vez que esta última se hace cargo de la evaluación de la niñez con NEE:

(...) pero cuando evaluamos, acordamos de qué manera queremos evaluar ciertos contenidos y si el contenido es un poema o estamos en los géneros líricos, por ejemplo, queremos que nuestros estudiantes, no sé, como producto final generen un poema escrito por ellos (...) O sea, lo que priorizamos siempre es como tener con lo más real posible.

Entrevista, EDIF, pareja 1

Los elementos anteriores, permiten explicar entonces el rol de los estudiantes en las interacciones de la co-docencia de esta pareja de docentes. Estos, son sujeto de enseñanza por medio de las plataformas virtuales que la pareja de docentes usa y ocupan un lugar relevante, pero pasivo en su enseñanza. Esto se explica principalmente por las dificultades propias de la co-enseñanza por medios virtuales. Los estudiantes participan siempre mediados por el orden establecido por el y la docente, en turnos y respondiendo a las actividades propuestos por la dupla de acuerdo a las posibilidades que la plataforma y sus conexiones permitan. Esto propicia que en sus clases exista una organización del orden o clima de clase muy estructurada, asimétrica con los estudiantes y que espera desarrollar una forma de trabajo ordenada, especialmente por el nuevo contexto virtual.

Los resultados muestran un acuerdo sobre una enseñanza consensuada y colaborativa. Esta busca ser activa y que promueva una participación alta de los y las estudiantes en el contexto de enseñanza virtual producida por la pandemia. Sin embargo, es modificada para la atención de los estudiantes con NEE donde nuevamente se reitera elementos que ya aparecen al inicio de esta sección, ya que es la niñez con NEE la que modifica la interacción y donde la EDIF asume un rol de atención que si bien son evidentes para el PEGB, son propias de la docente con la cual trabaja:

(...)Pero hay estudiantes que tienen necesidades que son transitorias y en ese caso ahí sí lo aborda (---) con mayor profundidad, porque lo puede

hacer desde su especialidad y quien maneja más conocimiento de lo que yo puedo manejar como profesor.

Entrevista, PEGB, pareja 1

Reglas de recontextualización

La dimensión referida a cómo opera la recontextualización del discurso pedagógico en relación con el encuentro del discurso oficial nacional y el local en esta pareja de docentes, muestra que esta definida por la priorización curricular oficial, producto del contexto de pandemia. Esto es relevante, dado que elementos propios de las habilidades orales o de desempeños grupales han sido dejados de lado por la pandemia y solo se permiten acciones individuales de las y los estudiantes por medio de las plataformas usadas por esta pareja.

En esta dimensión, está al centro la priorización curricular elaborada por el MINEDUC y en el plano de la planificación, orientan sus decisiones:

Nosotros nos, nos basamos en el currículum, obviamente, porque hay que hacerlo, pero también, eh... buscamos más alternativas como para poder ir trabajando este currículum (...) Bueno, nosotros todo lo que, toda esta selección curricular que uno hace, bueno, queda primero a cargo de nosotros, que somos los profesionales

Entrevista, PEGB, pareja 1

Respecto a la selección de los temas y su coherencia con la propuesta curricular vigente, hay espacios de apertura en las metodologías de enseñanza lo que se explica por el rol institucional, que tiene una presencia más de supervisión y promueve la implementación de metodologías más innovadoras, donde los elementos de la lectura, escritura y expresión oral propias de la asignatura, son las más relevantes a trabajar.

Respecto a la apertura a elementos externos (familia, localidad, contingencia) de su co-enseñanza, esta se ha abierto a nuevas condiciones, en especial, al rol de la familia en la educación en línea, y muestran que si bien están presentes e intervienen, solo se mantienen en un nivel de enmarcamiento que aparecen debido a la situación producida por la pandemia, sin ingerencia en la enseñanza, por ende se relacionan con un +Ee. Si bien tiene un lugar dado el contexto de pandemia, no participan en la definición del qué enseñar.

Junto con las orientaciones ministeriales, la recontextualización se caracteriza por la supervisión por parte de la institución escolar y la baja consideración de los y las estudiantes en las decisiones curriculares, es decir, sus alumnas y alumnos pasan a ser sujetos que no son consultados ni incluidos en la toma de decisiones curriculares o aquello en que serán enseñados. Sin embargo, sus características sí son consideradas en la enseñanza:

Quizás una participación tan activa, no, porque son muy pequeños. Y es un poco más complejo considerar su opinión, porque no sé qué tan objetiva podría ser, porque son niños de 8 o 9 años (...)

Entrevista, EDIF, pareja 1

Por esto, se refuerzan los resultados expresados en esta dupla de docentes desde el punto de vista de la comunicación pedagógica con sus estudiantes, ya que a pesar de que no señalan diferencias entre los docentes para con sus estudiantes, si mencionan que las NEE si bien no son determinantes, suponen un tipo de enmarcamiento de contenidos que es distinto y está configurado por los roles de ambos docentes en las nuevas condiciones de co-enseñanza. Esto explica entonces que en relación con la apertura de su co-enseñanza, la pareja de docentes señala que se han adaptado a nuevas condiciones, en especial, aquellas producidas por la educación en línea y las adecuaciones que se han tenido que realizar producto de este nuevo contexto de enseñanza:

De todas maneras, en este nuevo contexto, en la co-enseñanza, afectan hartos factores de afuera, e incluso las mascotas son parte del aula. La familia es parte del aula.

Entrevista, EDIF, pareja 1

Reglas de evaluación

En relación con las reglas de evaluación, los docentes señalan, en forma similar a las reglas de recontextualización, que buscan el desarrollo de habilidades propias de la asignatura, considerando adecuaciones entre estudiantes con y sin NEE, por ejemplo cuando tienen que dar muestras de creación poética, dar opiniones en clases o participar frente a preguntas de ambos docentes en que muestren el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Esto muestra que en el curso en que desarrollan su co-enseñanza (tercero básico) los referentes curriculares

de la priorización ministerial se orientan en los ejes lectura y escritura y comunicación oral. En ese sentido, los elementos de este referente buscan profundizar en la comprensión lectora y la expresión de sus ideas, a partir de lo rescatado de los textos trabajados.

Los resultados de la dupla de docentes, manifiesta lo central de las habilidades propias prescritas en el currículum las que, en ocasiones, tratan de superar frente a la estructura propuesta en la priorización ministerial en el periodo de pandemia:

(...) nosotros vamos avanzando de acuerdo, bueno a lo que nos exige el currículum (...) tratamos de ir un poquito más allá de lo que nos propone el Ministerio (...).

Entrevista, PEGB, pareja 1

En este sentido, lo referido por él y la docente muestran que el referente curricular, se alinea principalmente con los ejes de lectura y escritura de este referente:

Bueno, ahora el énfasis importante que estamos trabajando es la comprensión lectora, más, más allá que trabajar contenido gramatical, que es algo que se hacía hartito antes en lo presencial, pero bueno, ahora a raíz de las mismas adecuaciones curriculares y además de potenciar la habilidades les, hemos profundizado más el trabajo de comprensión lectora a través de diferentes textos. O sea, igual tenemos una estructura de, vamos a trabajar primero por ejemplo los cuentos, después vamos a trabajar los poemas, después las leyendas, después las noticias, pero fuertemente ligado a la comprensión lectora, a la comprensión literal, inferencial y valorativa.

Entrevista, PEGB, pareja 1

Esto explica que las expectativas sobre la evaluación de los aprendizajes, sea una dimensión estructurada en base a evaluar lo solicitado por el currículum nacional y con una mirada centrada en las habilidades propias de la asignatura, específicamente, aquellas relacionadas con contenidos gramaticales y de géneros literarios:

(...) pero cuando evaluamos (...) queremos evaluar ciertos contenidos y si el contenido es un poema o estamos en los géneros líricos, por ejemplo, queremos que nuestros estudiantes, no sé, como producto final generen un poema escrito por ellos (...) O sea, lo que priorizamos siempre es como tener con lo más real posible.

Entrevista, EDIF, pareja 1

En este nivel, las repercusiones del contexto de enseñanza virtual crean una dificultad en el logro esperado de los aprendizajes. Sin embargo, los objetivos a enseñar y las evidencias reales de su proceso, son un elemento relevante. Al igual que en las reglas de recontextualización, las NEE de sus estudiantes generan adecuaciones con el fin de cumplir de los estándares de evaluación, entendido esto como los referentes a enseñar y luego evaluar a los estudiantes. Por ello, es relevante mencionar que si bien es evidente que las adecuaciones señalan distintas expectativas sobre uno u otro estudiante, el discurso de las docentes señalan que son las mismas para con toda la niñez a su cargo. Esto significa entonces que las adecuaciones, no se basan en los referentes curriculares, sino que en las NEE de sus estudiantes:

Las distinciones van más, más específicas a los contenidos, porque hay trabajos, este trabajo que es un poco más transversal por decirlo así, no sé si requiera tanta adecuación, más allá como por ejemplo leer un texto y trabajar una, hacer un trabajo de comprensión lectora, que a lo mejor ahí sí vamos a requerir una adecuación curricular. Pero ahí ciertos elementos que quizás consideramos que a lo mejor no es necesario hacer una adecuación o una distinción entre estudiantes con necesidad y estudiantes sin necesidad educativa.

Entrevista, PEGB, pareja 1

Esto muestra como las reglas de evaluación actúan selectivamente sobre los contenidos, la forma de la transmisión y su distribución a diferentes grupos de alumnos en diferentes contextos. Por ello, siempre es el referente de la asignatura Lenguaje y Comunicación lo relevante respecto a la medición de sus aprendizajes, pero, con diferencias para con la niñez con NEE, lo que muestra que los criterios de evaluación son distintos:

(...) Bueno, la gran expectativa es que todos puedan aprender a su ritmo, obviamente, pero que todos puedan lograr estos aprendizajes y también,

aunque sea quizá un poco utópico dentro de este contexto pandémico virtual(...) Y con el caso de los chicos que tienen necesidades tratamos de hacer lo mismo, pero quizás adecuándonos un poquito al contexto o a la necesidad especial de este (...)estudiante

Entrevista, PEGB, pareja 1

Por lo tanto, se evalúa como regla los ejes de lectura y escritura del referente curricular y se aspira a evidencias reales de estos ejes priorizados. El impacto de ello en las adecuaciones de sus estudiantes con NEE se diluye. Es decir, es claro que el referente no es preciso para con las adecuaciones de este tipo de niñez, siempre en manos de la EDIF y que, además, aspira a lograr avances, antes que a mirar con detalle el criterio de logro del referente curricular.

En síntesis, el discurso pedagógico descrito en esta pareja muestra la clasificación producida por los elementos curriculares nacionales y el rol de la institución escolar que, de forma regulativa, marca la disposición formativa de sus estudiantes.

Respecto a las reglas de jerarquía, se observa una organización de ambos docentes y sus estudiantes es reglada, en ocasiones referida a agrupamientos y con una estructura desarrollada plenamente por ambos co-docentes. Sin embargo, siempre es el PEGB quien lidera y la EDIF se encarga de adecuaciones para la niñez con NEE. En este espacio, los estudiantes tiene un rol que espera ser activo, pero se limita por la enseñanza en línea producto de la pandemia.

En relación con las reglas de recontextualización, la selección curricular está ligada a la priorización curricular ministerial y con una fuerte presencia del rol del PEGB en esta selección, comunicación y enseñanza. Los estudiantes, quedan fuera de esta selección de contenidos a enseñar y el rol de la institución escolar se sitúa en un rol de supervisión. Si bien las características de los y las estudiantes son consideradas, a la hora de la selección de los contenidos a enseñar, no tienen voz en este proceso. Esto, se deben a que abren su enseñanza, en especial cuando se trata de las adecuaciones o estrategias que implican las NEE en este marco de prácticas con horizonte inclusivo. Esto se refuerza al mirar la comunicación pedagógica con los y las estudiantes, ya que las NEE modificarían la enseñanza, por lo tanto, refuerza la distinción sobre el enmarcamiento antes referido en manos de la EDIF, la que dispone de manera distinta los contenidos a enseñar y los acentos o preocupaciones profesionales que le guían.

En términos del enmarcamiento, vemos que la pandemia ha abierto el rol de la familia en la educación en línea, pero sin mediar en términos de la selección curricular o la enseñanza de

contenidos. Están presentes, en tanto se produce en un ambiente nuevo, que en su mayoría, se produce desde los hogares de los y las estudiantes.

Finalmente, en relación con las reglas de evaluación, la evaluación de la comunicación y transmisión pedagógica es una dimensión estructurada, pero diferenciada por roles y las NEE de los y las estudiantes. Está en manos del PEGB, pero en este nivel, vemos que la EDIF se encarga de mediar o intervenir en este proceso, cuando los y las estudiantes requieren de adecuaciones.

Por último, estos elementos se explican por la clasificación estructural producto de los roles de ambos docentes, social y políticamente enmarcados en el país, toda vez que se espera que atiendan o se relacionen con la niñez con y sin NEE de maneras distintas.

Segunda dupla

La segunda pareja de profesoras, trabajan en una escuela pública que depende del Servicio Local de Educación Pública en la Región de Valparaíso. En su contexto laboral, la co-enseñanza no es una práctica desarrollada en todos los niveles y se presentan importantes resistencias a la misma, principalmente por docentes con elevados años de experiencia. Sin embargo, el sello inclusivo impulsado por la gestión directiva ha permitido el desarrollo de esta práctica. Ambas trabajan como dupla hace más de tres años, principalmente en el primer ciclo básico de su escuela. Su práctica enmarca en el nivel de cuarto básico en esta investigación. La PEGB estudió Pedagogía en Educación Básica en una universidad pública de la Región de Valparaíso y es egresada de un Magíster en creación de ambientes propicios para el aprendizaje con mención en convivencia escolar de una universidad privada de la misma región. Cuenta también con una mención en el área del Lenguaje y Comunicación. Tiene cinco años de experiencia laboral y diez en prácticas de co-enseñanza.

Sobre sus acentos formativos, la PEGB menciona que la identidad de su institución formadora fue muy importante, debido a la tendencia a especializarse en contextos vulnerables y de educación pública. Señala tener interés sobre la movilización de las vidas de sus estudiantes a través de la educación y su rol como guía en este proceso. Por último, respecto al trabajo con sus pares, la PEGB valora las formas de trabajo colaborativo como relevantes en su desempeño actual.

Por su parte, la EDIF comenzó estudios en Psicología en una universidad privada de la Región de Valparaíso, para luego cambiarse a Psicopedagogía en la misma universidad. Luego, estudió Educación Diferencial en una Universidad privada de la Región Metropolitana. Cuenta con siete años de experiencia y tres años en prácticas de co-docencia y señala no tener un área de especialización específica.

Respecto a sus acentos formativos, la EDIF menciona su fuerte compromiso con la potenciación de los aprendizajes de los estudiantes y la flexibilidad necesaria, principalmente en una dimensión socioemocional. Respecto al trabajo con sus pares, destaca el valor de la colaboración como un espacio válido de aprendizaje profesional entre docentes.

Reglas de jerarquía

Respecto a las reglas que refieren a los roles de docentes y estudiantes en la comunicación pedagógica, señalan que, en su co-enseñanza, el liderazgo es llevado principalmente por parte

de la PEGB. En tanto la EDIF se asume como responsable o apoyo de las labores designadas por la PEGB con fuerte responsabilidad de la niñez con NEE:

(...) Y (---) es la que obviamente lleva la parte de los objetivos, de la planificación anual que ella, que ellos tienen como profesores especialistas de la asignatura. Y me dice ya, tal unidad vamos a trabajar estos, la próxima semana, ¿qué te parece? Y ahí yo digo ya, mira, nosotros trabajamos en el área del lenguaje.

Entrevista, EDIF, pareja 2

Ya, yo soy quién enseña. Y, ahora hemos estado ya probando otras metodologías, (...). Es que ya tengo todo listo. En sí, (---) de alguna u otra forma, en un comienzo fue como casi un estudiante más en la clase.

Entrevista, PEGB, pareja 2

Respecto a las decisiones que toman las docentes, está se concentra en manos de la PEGB, mientras que la EDIF solo responde ante los requerimientos de esta para asumir espacios de clases o atender las NEE de sus estudiantes. Aseguran que las clases aspiran a considerar a todos los integrantes de su clase:

La verdad es que en el contexto en el cual trabajamos, independientemente de que los niños estén diagnosticados con (...) una necesidad educativa permanente o transitoria, todos de alguna u otra forma tienen dificultades (...) Por ende, todas las clases nosotros las hacemos enfocadas como si estuviésemos trabajando con niños con necesidades educativas.

Entrevista, PEGB, pareja 2

En relación con los roles del y la docente en la evaluación, la PEGB tiene mayor protagonismo o responsabilidad frente a lo evaluado. La EDIF participa cuando los y las estudiantes a su cargo requieren de adecuaciones, ya que su rol en la evaluación está centrado en diferenciar a los y las estudiantes con NEE. Se focaliza entonces en las y los estudiantes diagnosticados, diferenciándose de los estudiantes sin diagnóstico:

Ya, la evaluación. Lo que pasa es que este año, con (---) no me ha tocado entrar a alguna evaluación, porque yo no entro a todas las clases de lenguaje, entro sólo a dos clases de lenguaje (...) si un niño que es del programa de integración no ha hecho la evaluación, existe la posibilidad de que yo de manera separada, pueda trabajar con ese niño la evaluación (...)

Entrevista, EDIF, pareja 2

Respecto al rol de las y los estudiantes en la comunicación pedagógica en contexto de pandemia, ocupan un lugar relevante, pero esto se ve obstaculizado por la virtualidad. La organización de sus estudiantes es ordenada por medio de los espacios virtuales que ocupan, en ocasiones referida a agrupamientos de estudiantes o clases expositivas, la cual se ha visto impedida en su desarrollo por la situación sanitaria en la que se desarrolló:

(...) por ejemplo, si yo no estoy constantemente preocupada o (---), así como de que participen, de preguntarles, es como que no estuviesen en clases, son muy volátiles (...) En este contexto se nos hace más complejo, de repente no sé, yo trabajo con doble computador, ya entonces con uno proyecto y con el otro los observo.

Entrevista, PEGB, pareja 2

Reglas de recontextualización

La dimensión referida a cómo opera la recontextualización del discurso pedagógico oficial, muestra como la propuesta de la priorización curricular en términos externos al aula es considerada, pero a pesar de ello, se asume una organización curricular emergente y menos apegada a la propuesta nacional. Esto se ve, principalmente, en manos de la PEGB, mientras que la EDIF asume una menor injerencia en esta labor:

(...) desde el año pasado se nos está pidiendo el tema de la priorización curricular. Sin embargo, uno como escuela, como docente conoce y sabe las necesidades de sus estudiantes, (...) Entonces ahí uno comienza a hacer sus propias adecuaciones curriculares, tratando obviamente de lo que se pueda apegarse al programa, pero a su ritmo y a su nivel. A su realidad.

Entrevista, PEGB, pareja 2

(...) Pero yo más que nada me uno al trabajo de (---) y no, no hago, cómo te puedo decir, trabajo de planificación curricular.

Entrevista, EDIF, pareja 2

Además, esta pareja cuestiona el rol de la institución escolar en la selección curricular, al mencionar que tiene un rol poco influyente en la selección de los temas a enseñar:

(...) El colegio obviamente nos pide como el avance curricular que tuvieron los estudiantes, qué se yo, hasta qué contenido abarcamos. Sin embargo, el equipo directivo es sumamente consciente en el contexto en el cual estamos. ¿Y saben qué? Decir que abarcamos todo el currículum, o todos los contenidos mínimos obligatorios, no es real, Por ende, el mismo equipo directivo nos dicen ok, si van a pasar, van a alcanzar a pasar dos contenidos de los priorizados ok, pero que estén bien pasados (...)

Entrevista, PEGB, pareja 2

Respecto a la apertura a elementos externos, señalan que el contexto de crisis sanitaria ha hecho evidente la incorporación de elementos externos al aula, en especial, el espacio familiar de los y las estudiantes. Sin embargo, mencionan que esto no ha sido tan complejo, principalmente por el sello de la institución escolar en la que se desempeñan, por lo cual no interfieren en la definición de los contenidos a enseñar, aunque destacan esta presencia como una consecuencia de la pandemia y sus dificultades:

Nosotros, como establecimiento dentro de los sellos que tenemos es el familiar (...) esta presencia que de alguna u otra forma se ha ido perdiendo con los años. Ahora se ve de nuevo, muy, muy marcada (...)

Entrevista, PEGB, pareja 2

(...) primero que todo, el hecho de trabajar, que cada uno esté en su casa, estamos, y yo trabajando hacia las casas de los niños, estamos invadiendo la privacidad (...) es súper fuerte el hecho de, de claro el tema pandemia es muy determinante para el proceso de enseñanza-aprendizaje porque los niños están lejos de nosotros.

Entrevista, EDIF, pareja 2

Respecto a los y las estudiantes, por una parte, la PEGB asume que son relevantes en ella, debido a sus características. Sin embargo, la EDIF no lo asume de la misma manera, situándolos en un nivel de consulta o diagnóstico. Por lo tanto, no participan de la selección de los temas a enseñar, pero son considerados en cuanto al diagnóstico de sus características para la planificación de la enseñanza:

(...) Cuando yo realizo los diagnósticos, yo por ejemplo, este año yo les preguntaba a los chicos, ya qué se recuerdan, qué fue lo que vimos el año pasado, cuál es, qué es lo que alcanzamos a ver, qué es lo que no alcanzamos a ver (...) entonces a medida que uno, yo iba haciendo el diagnóstico me iba dando cuenta, si habían visto, no lo habían visto (...) Y ahí me di cuenta que (...)ni siquiera con la priorización curricular que nos está entregando en este caso, el Ministerio me servía, porque tenía que avanzar desde más atrás aún.

Entrevista, PEGB, pareja 2

Respecto a las reglas de recontextualización de esta pareja, es destacable que la priorización curricular no es tan relevante, mientras que una selección más emergente es asumida, principalmente, por la PEGB. Esto se relaciona directamente con la baja injerencia de la institución escolar en los procesos de recontextualización. Además, la presencia de las familias como elementos externos al aula y propio de las dificultades de la pandemia, no tiene ningún rol en la selección de qué enseñar. En ese sentido, el rol de los estudiantes es solo de diagnóstico, donde las NEE de sus estudiantes es vista como relevante, dado que impera una visión liderada por la PEGB sobre necesidades recurrentes en todo el grupo a su cargo, por ello, la EDIF se encarga de la atención exclusiva de sus problemas en su co-enseñanza.

Reglas de evaluación

En relación con las reglas de evaluación, las docentes señalan, que el foco de la evaluación de su enseñanza está centrado en el desarrollo de la comprensión y de la oralidad en el marco de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Esta labor, considera focalizaciones en estudiantes

con algún tipo de NEE diagnosticada, diferenciándose de los estudiantes que no tiene algún diagnóstico.

Para esta dupla de docentes, el referente curricular les enmarca desde la priorización ministerial. Por ello, desarrollo de su co-enseñanza se enmarca en el nivel de cuarto básico, donde los ejes de lectura, comprensión oral y escritura, buscan principalmente profundizar en la comprensión lectora de las narraciones de forma independiente y la escritura creativa como medio de expresión comunicativa. Sin embargo, las reglas de evaluación muestra que esta dupla se aleja del referente curricular que enmarca su co-enseñanza.

En relación con las expectativas sobre el logro de los aprendizajes, a pesar de que definen a sus estudiantes como vulnerados y con escasa atención para con su aprendizaje, sus expectativas giran en torno a mejorar estos ejes en su evaluación, considerando las NEE para modificar estos escenarios:

Sí, son niños complicados. Tienen una carga emocional fuerte, niños vulnerados de muchas formas, que de alguna u otra forma tratan de ser, tratan de ser niños, pero su historia detrás es fuerte (...) yo diría que como en el 90 por ciento es un tema de comprensión. Porque siento, porque sentimos que los otros ejes se pueden ir trabajando finalmente de manera transversal, tal vez con otra asignatura, los ejes orales, se van desarrollando finalmente como a lo largo del camino, pero siempre priorizamos lo que es la comprensión.

Entrevista, PEGB, pareja 2

Son niños que están muy estimulados con respecto a las pantallas. Por lo tanto, se distraen con mucha facilidad (...) A veces pasa de que uno, aunque le explique de distintas maneras, te vuelven a preguntar porque, también tiene que ver algo con lo que te decía, tal vez con el hecho de que están en sus casas y el ruido ambiente, y un montón de otros factores que influyen en eso (...)

Entrevista, EDIF, pareja 2

Por lo tanto, estas expectativas expresadas, son más relevantes que sus aprendizajes, lo que genera las adecuaciones en función de las NEE que detectan y que, principalmente, quedan en manos de la EDIF, pero no necesariamente de los referentes curriculares que dicen evaluar:

(...) Claro, hay otros andamiajes con ellos. Qué más. Se les da tiempo adicional también, no sé qué desarrollen la evaluación en dos partes, por ejemplo.

Entrevista, EDIF, pareja 2

Esto, finalmente se relaciona con lo expresado sobre el criterio o regla de evaluación que aspira al logro de los aprendizajes de sus estudiantes. En definitiva, el referente curricular se describe, pero se desdibuja ante el impacto de la pandemia, el cuestionamiento frente a la priorización y la mirada de déficit de sus estudiantes. Esto hace que la regla para el logro del aprendizaje de sus estudiantes no sea clara desde lo referido por esta dupla:

(...) uno como escuela, como docente conoce y sabe las necesidades de sus estudiantes, por ende por ejemplo, tengo que, tengo que comenzar diciendo que venimos de dos años sumamente complejos, complejo en el sentido de estallido social, interrupciones de clase constantemente. Un año con pandemia. Vuelvo a insistir en el tema de que tenemos estudiantes, nosotros tenemos el 98 por ciento de índice de vulnerabilidad en la escuela. Nuestros estudiantes son niños que viven en tomas, no tienen agua, no tienen luz, no tienen para comer. Y nosotros estamos tratando de enseñarles a través de un computador, del cual no tienen acceso, no tienen señal, nada. Por ende, están sumamente descendidos en muchos aspectos. Entonces, de repente, claro, uno mira el currículum y dice cómo voy a pasar tipo de textos, cómo les voy a pedir a los chicos que identifiquen figuras literarias, cuando ni siquiera han terminado el proceso lector. Entonces ahí uno comienza a hacer sus propias adecuaciones curriculares, tratando obviamente de lo que se pueda apegarse al programa, pero a su ritmo y a su nivel.

Entrevista, PEGB, pareja 2

En síntesis, el discurso pedagógico de esta pareja está fuertemente clasificado por los roles de ambas docentes, sobre todo por el de la PEGB, la baja consideración de la priorización curricular y la poca injerencia del contexto escolar.

Respecto a las reglas de jerarquía, se evidencian roles muy marcados. La PEGB lidera todos los procesos de enseñanza y evaluación. La EDIF solo apoya cuando se le solicita y está

encargada solo de la atención de la niñez con NEE que comparte con su colega. Intentan que sus estudiantes desarrollen elementos propios de la comprensión y la oralidad en el marco de la asignatura que enseñan. Sin embargo, señalan que es complejo debido a las características reportadas de sus estudiantes.

En relación con las reglas de recontextualización, la selección curricular está en manos de la PEGB y es emergente, vinculada a una visión deficitaria de sus estudiantes. Nuevamente, es PEGB quien tiene mayor responsabilidad en la selección, comunicación y enseñanza del contenido, mientras que el lugar de la EDIF es complementario e interviene fundamentalmente en las adecuaciones para estudiantes con NEE. Sus estudiantes no tienen voz en este proceso y son considerados como problemáticos en su enseñanza, lo que es reforzado por la enseñanza virtual producto de la pandemia.

Por último, en relación con las reglas de evaluación, el estándar o referente son las habilidades comunicativas y orales de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Sin embargo, y a pesar del esfuerzo de la dupla por superar las características de sus alumnos, se generan criterios distintos para sus estudiantes, fundados en la realidad inescapable de que la mayoría de ellos no tiene las competencias lectoras exigidas por el grado.

Tercera dupla

La tercera pareja desarrolla su trabajo en un establecimiento Particular Subvencionado de la Región Metropolitana. Su comunidad escolar se caracteriza por tener un reconocido compromiso con la inclusión escolar y el trabajo colaborativo desde hace varios años. Además, han implementado el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y una serie de instancias formativas, donde el PIE, tiene una relevancia transversal. Desarrollan su trabajo en conjunto desde hace dos años. Para esta investigación, desarrollan su co-enseñanza en el nivel de primero básico.

En relación con su formación inicial, la PEGB en primer lugar estudió Educación Parvularia en un instituto profesional de la Región Metropolitana. Luego, estudió Psicopedagogía en una universidad privada de la misma región y, por último, estudió para formarse como Profesora en Educación Básica en una segunda universidad privada de la Región Metropolitana. Cuenta con veintiún años de experiencia y cinco en prácticas de co-enseñanza. Sobre los acentos de su formación inicial, señala que debido a sus múltiples carreras de base, responde a diversas necesidades de sus estudiantes, producto de sus experiencias de formación en varios niveles del sistema educativo.

La PEGB, se refiere a su especialidad como centrada en el área de la enseñanza en el primer ciclo y la enseñanza de las ciencias. Se reconoce a sí misma, como una mediadora del aprendizaje de sus estudiantes. En relación el trabajo con sus pares, la colaboración y las prácticas de co-enseñanza, las destaca como un elemento enriquecedor para su trabajo.

Por su parte, la EDIF, estudió para formarse como Educadora Diferencial en una universidad pública de la Región de Valparaíso, donde obtuvo varias menciones: dificultades del lenguaje, dificultades auditivas y del aprendizaje. Cuenta con trece años de experiencia y diez en prácticas de docencia conjunta. Destaca de su formación inicial, el acento relacionado con la inclusión escolar y la atención de las NEE, por lo cual su especialidad está fuertemente arraigada en la atención de las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes, por lo cual, se reconocerse como una guía del aprendizaje de sus estudiantes. Sobre el trabajo con sus pares, señala la relevancia de la colaboración en el sistema de trabajo en su contexto laboral.

Reglas de jerarquía

En relación con los roles de docentes y estudiantes descrito por ambas profesoras, lo primero que resalta es lo estructurado de su trabajo en base al rol de la PEGB. En tanto, la EDIF aporta instrucciones o metodologías más específicas. Esto, con el fin de organizar la clase, donde

prevalece una enseñanza por turnos y el agrupamiento de sus estudiantes. Si bien colaboran no es horizontal. Esto provoca que la EDIF participe más activamente, pero siempre con atención a uno de los grupos de trabajo:

Durante las clases con los chiquillos. Mira, las clases son, no están todos los niños durante el encuentro. Ya. Ahí se hacen múltiples actividades, tratando de que todos participen, de que todos opinen. Pero también hemos estado incorporando. La semana pasada lo, fue nuestra primera vez, de hacer salas. Estas salas como con grupos más reducidos (...).

Entrevista, PEGB, pareja 3

Señalan que su trabajo previo está organizado estructuralmente por sus roles, lo que replica la identidad institucional que marca profundamente los espacios de trabajo. Esto muestra la fuerte injerencia en esta pareja del contexto institucional. Además, destacan que la encargada de los y las estudiantes con NEE es la EDIF y no la PEGB:

Si mira en el caso particular con (---), nosotras nos encontramos en momentos de espacio colaborativo una vez a la semana (...), porque ella, ya tiene [un trabajo], realizada en torno a la proyección y ahí desde esa concepción, aportando desde las distintas aristas, aportando con estrategias, aportando quizás con acciones donde los chiquillos se diversifiquen los aprendizajes (...)

Entrevista, EDIF, pareja 3

En lo que refiere a la toma de decisiones, esto replica los roles en la enseñanza hacia los estudiantes, donde la PEGB tiene el control sobre lo que se enseña, mientras que la EDIF solo lo enriquece. Por lo tanto, la estructura de roles define sus énfasis y las decisiones antes señaladas, pero con mayor presencia de la institución escolar:

Y ahí, bueno, como te decía, yo, yo soy la que planifico, o sea yo organizo las unidades, los objetivos priorizados, que se yo, todo lo que se va a trabajar (...) (...) Ahora en las aulas de recurso que hace la (---), ella obviamente va fortaleciendo los aspectos de acuerdo a cada estudiante, de acuerdo a su necesidad. Los que tienen trastornos del lenguaje o los que

tienen alguna necesidad específica, entonces ella va trabajando de acuerdo a esa, a esa necesidad del estudiante (...).

Entrevista, PEGB, pareja 3

En relación con la dimensión relacionada con la evaluación, las docentes señalan que está fuertemente regulada por la PEGB, quien determina, construye y guía, mientras que la EDIF se centra en apoyos diferenciados. Por ello, al igual que las parejas anteriores, las características de sus estudiantes, se relacionan también con los roles de las docentes al evaluar. La EDIF por lo tanto, se hace cargo de la niñez con NEE, incluso motivada por la estructura institucional:

Mira, en cuanto a la evaluación no ha tenido mucha injerencia la (---), la verdad. Yo en lenguaje estoy haciendo controles de lectura, de lectura, reconocimiento de sonido inicial (...) porque PIE entra un poco más tarde por todo este tema de las evaluaciones que tiene que hacer, que son como cien, ciento mil.

Entrevista, EDIF, pareja 3

Todos los elementos anteriores, permiten comprender el rol de los estudiantes en las interacciones de la co-docencia en esta pareja de co-docentes. El rol de los estudiantes es participativa, siempre guiada por la estructura propuesta por la PEGB. En tanto, la EDIF participa en espacios determinados por la PEGB y, cuando es necesario, se le solicita trabajar con estudiantes de forma separada. Por lo tanto, los estudiantes cumplen el rol de conexión y participación por medios virtuales, a veces de forma individual, otras veces, de forma grupal. Sin embargo, ante dificultades específicas, se les organiza en agrupaciones para trabajar guiados por la EDIF:

(...) Luego del saludo, nosotros presentamos la actividad que se va a hacer, si vamos a conocer una letra, si vamos a conocer algo específico en matemáticas, de qué se va a tratar un poco la clase de ese día (...) Siempre nos apoyamos con algún PPT visual, interesantemente desde el aspecto visual y de ahí empezamos, entonces empezamos a decir, a trabajar, a preguntar (...) la (---) aparte de participar en una clase de lenguaje (...) ella tiene sus aulas de recursos en donde trabaja con grupos más pequeños de

estos niños que tienen necesidades y ahí se refuerzan aspectos específicos de ellos.

Entrevista, PEGB, pareja 3

Los resultados muestran un sistema de roles dirigidos por la PEGB. Además, la EDIF participa de forma regular en clases, pero se concentra siempre en la niñez con NEE por medio de la estrategia de los agrupamientos. Esto modifica la enseñanza, la cual se da por medio de plataformas virtuales, en las que se moviliza mucho la participación individual o grupal de sus estudiantes. Resalta la presencia de las características institucionales en esta pareja como explicativa de sus roles, como también el referido sobre sus estudiantes.

Reglas de recontextualización

La dimensión referida a cómo opera la recontextualización del discurso pedagógico en relación con el encuentro del discurso oficial nacional y el local que esta pareja de docentes, muestra que está condicionada por el contexto de la pandemia, la enseñanza en línea y los desafíos que se han producido en el contexto actual. Por ello, los desempeños esperados de sus estudiantes gira en torno al desarrollo de las actividades por medio de las plataformas virtuales que usan, que busca el desarrollo del reconocimiento de las letras, sonidos y fonemas, propio del nivel en que se desempeñan y la edad de sus estudiantes. Además, su enseñanza muestra una comunicación regulada por los acuerdos entre las docentes y con fuerte protagonismo de la PEGB, pero, al igual que en la parejas anteriores, hay diferencias con aquellos estudiantes con NEE:

(...) Cuando presentamos letras trabajamos con las rimas en movimiento y eso lo hace (---). Entonces (---) generalmente hace las rimas en movimientos, y yo le peloteo a ella la parte fonológica, para que ella haga el movimiento de la lengua, la vibración y todo eso

Entrevista, PEGB, pareja 3

(...) Claro, entonces dividíamos los espacios y ya, mira, tú me puedes colaborar en esto, en este momento de la clase, a lo mejor puedes cerrar la clase con alguna acción metacognitivas (...)

Entrevista, EDIF, pareja 3

Debido a los elementos anteriores, la propuesta de la priorización curricular guía la recontextualización, pero a pesar de ello, se asume una organización que va más allá de la propuesta nacional, en línea con las innovaciones propuestas por la institución donde se desempeñan ambas docentes que si bien no tiene injerencia en la selección de los contenidos, si motiva las metodologías de enseñanza a desarrollar.

Respecto a la apertura a elementos externos (familia, localidad, contingencia) de su co-enseñanza, son coherentes con las parejas uno y dos, ya que el ámbito familiar nuevamente emerge con intensidad y presencia en su co-docencia, principalmente debido al contexto virtual de la enseñanza y que, en su caso, está enmarcado en las características institucionales en el que se desenvuelven, aunque no intervienen en la selección de lo enseñado:

(...) sí, apegados al currículum (...) nosotros estamos ahora trabajando con todos los priorizados, planteado por el Ministerio. Los priorizados como tal (...) los tengo ordenados en una tabla (...) pero independiente de eso, los otros se están trabajando igual, te fijas. De todas maneras, se están incorporando la mayoría de los objetivos. La mayoría, por no decirlos todos.

Entrevista, PEGB, pareja 3

Además de las definiciones ministeriales, la recontextualización se caracteriza por la baja consideración de los y las estudiantes en las decisiones curriculares, es decir, sus alumnas y alumnos pasan a ser sujetos que no son incluidos en la toma de decisiones curriculares o aquello en que serán enseñados. Sin embargo, sus características sí son consideradas en la enseñanza:

Mira, primero básico, yo te diría que no, no tienen un rol en la selección de los objetivos (...) Quizás yo lo podría plantear desde, por ejemplo, si yo digo que quieren saber en lenguaje, ellos me han dicho: “queremos leer, escribir”. Eso es lo que ellos quieren, leer y escribir. O sea, ahí se queda (...)

Entrevista, PEGB, pareja 3

Los resultados expresados en este nivel por las docentes, refuerzan los elementos relacionados con la comunicación pedagógica, principalmente, en manos de la PEGB. Además, la presencia

de la priorización curricular ministerial está a la base, pero hay un esfuerzo por sobrepasarla, más en línea de lo solicitado por el contexto institucional en la cual se desempeñan. Además, el rol de los estudiantes es situado como activos y relacionados con la adquisición de elementos propios del nivel inicial en el que se encuentran y que se relacionan con la adquisición de fonemas iniciales del nivel. Respecto a las NEE, estas nuevamente reflejan un cambio en los espacios de enseñanza y refuerzan un tipo de enmarcamiento distinto en cuanto a la recontextualización de su co-enseñanza.

Reglas de evaluación

En relación con las reglas de evaluación, los docentes señalan, en forma similar a las reglas de recontextualización, que buscan el desarrollo de habilidades propias de la asignatura y curso en el que se desempeñan. Por lo tanto, aseguran seguir el referente curricular asociado al nivel de primero básico. En este curso el eje de lectura prescribe la comprensión de narraciones que aborden temas que les sean familiares y en el ámbito de la lectura, prescribe que se logre de forma independiente. Esto, sobre temas de su interés, de forma coherente y articulada.

Aquí se manifiesta una diferencia con las otras parejas, ya que la PEGB considera que las NEE no son relevantes a la hora de su evaluación. Sin embargo, la EDIF considera que son centrales, ya que siempre se enfoca en acciones focalizadas. Por ello, los elementos propios de la asignatura de Lenguaje y Comunicación son las esperadas por parte de los estudiantes a la hora de evaluarles. En especial las habilidades relacionadas con la emisión de opiniones, que serían evidencias de su aprendizaje por medio de los espacios virtuales:

Mira, en cuanto a la evaluación no ha tenido mucha injerencia la (---), la verdad. Yo en lenguaje estoy haciendo controles de lectura, de lectura, reconocimiento de sonido inicial (...) porque PIE entra un poco más tarde por todo este tema de las evaluaciones que tiene que hacer, que son como cien, ciento mil.

Entrevista, EDIF, pareja 3

En relación con las expectativas sobre la evaluación de los aprendizajes, es una dimensión estructurada en base a desempeños propios de la asignatura a enseñar y que, por una parte, surgen de la propuesta curricular establecida, pero también de los elementos propios que la institución escolar busca desarrollar por parte de los estudiantes:

Participar, opinar, preguntar, equivocarse, ayudar al otro, porque también se dan todas esas instancias, que se equivocan, que después se dan cuenta de que se equivocaron y lo pueden decir, ah no es que me faltó tal cosa (...)
Para mí el rol de los alumnos tiene que ser participativo 100%. Nunca termino mis clases antes de la hora, nunca, jamás, siempre me paso, porque siempre tratamos de que todos puedan opinar y participar.

Entrevista, PEGB, pareja 3

En este nivel, no señalan tantas dificultades propias del contexto de emergencia sanitaria pero si mencionan que al centro de sus procesos de evaluación, están presentes los contenidos de la asignatura, en manos siempre de la PEGB. Además, señalan que las habilidades propias del desarrollo de la comunicación por parte de sus estudiantes, sería transversal para el logro de aprendizajes que pueden ser transferidos a otros espacios en que los estudiantes se desenvuelvan:

Sí, mira, ahí, sí mira el plan de intervención que generamos en conjunto [se] trabaja desde las habilidades(...) Creemos que esa es la estrategia fundamental, de que estas ideas son transversales, o sea, el contenido. Si bien es cierto, es particular en una asignatura, la habilidad es la que yo tengo que fortalecer para que sea aplicable en todo contexto (...) la profe (- -), que es la que, es la que organiza y la que también va conllevando a estos espacios de evaluación.

Entrevista, PEGB, pareja 3

Esto muestra como las reglas de evaluación actúan selectivamente sobre los contenidos, la forma de la transmisión y su distribución a diferentes grupos de alumnos en el contexto de esta docentes. Si bien las expectativas de las docentes son coherentes entre sí, a la hora de considerar sus características, se privilegia el agrupamiento como una forma de evaluación de la niñez con NEE:

Bueno, yo creo que ahí tiene que ver específicamente con el tema de la comprensión y del análisis de ciertas cosas (...) Ahí cada uno se va en la volada y reflexiona cómo le gustaría, opina desde su experiencia (...). Entonces todo ese tipo de trabajo que tiene que ver más bien con el

pensamiento, con, con el procesar la información se logra adquirir estas otras habilidades más blandas.

Entrevista, PEGB, pareja 3

El criterio de la evaluación entonces, se relaciona tanto con el desarrollo de las habilidades iniciales de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, como con el desarrollo transversal de la habilidad compleja de la comprensión. Por lo tanto, la regla de evaluación de las docentes se relaciona con la comprensión lectora, antes que con la comunicación de ideas. De esta forma, las adecuaciones realizadas, no permiten señalar con precisión su relación con el referente curricular. Esto, porque se centra más en la superación de dificultades de aprendizaje, que en la coherencia con el referente curricular.

En síntesis, el discurso pedagógico descrito en esta pareja muestra la clasificación producida por los elementos curriculares nacionales, el rol de la institución escolar que, de forma regulativa, marca la disposición formativa de sus estudiantes.

Respecto a la reglas de jerarquía, se observan elementos similares al de la pareja uno, es decir, una organización complementaria por ambas docentes, reglada y participativa, en ocasiones referida a agrupamientos y con una estructura desarrollada principalmente por la PEGB quien lidera. Por su parte, la EDIF, se encarga de adecuaciones para la niñez con NEE. En este espacio, los estudiantes tiene un rol que espera ser activo y responda con diversas acciones frente a su enseñanza y que, según lo descrito por las docentes, no se limita en gran medida por la enseñanza en línea producto de la pandemia.

En relación con las reglas de recontextualización, la selección curricular está ligada de manera central por la priorización curricular ministerial y con una fuerte presencia del rol del PEGB en esta selección, comunicación y enseñanza. Sin embargo y producto de las características institucionales, hay una selección que va más allá de la priorización ministerial, pero que sigue los lineamientos curriculares oficiales. Los estudiantes, quedan fuera de esta selección de contenidos a enseñar, pero son considerados, al menos en sus intereses formativos sobre lo enseñado. Si bien sus características son consideradas, a la hora de la selección de los contenidos a enseñar, no tienen voz en este proceso. Al mirar la comunicación pedagógica, se refuerza la mirada de que las NEE modificarían la enseñanza, por lo tanto, refuerza la distinción sobre el enmarcamiento antes referido en manos de la EDIF, la que dispone de manera distinta los contenidos a enseñar y los acentos o preocupaciones profesionales que le guían, por medio principalmente del trabajo en grupos con estudiantes a su cargo.

En términos del enmarcamiento a elementos externos, vemos que la pandemia ha abierto al rol de la familia en la educación en línea, pero sin mediar en términos de la selección curricular o la enseñanza de contenidos. Está presente, en tanto se produce en un ambiente nuevo, que su mayoría, se produce desde los hogares de los y las estudiantes.

Finalmente, en relación con las reglas de evaluación, la evaluación de la comunicación y transmisión pedagógica es una dimensión fuertemente estructurada y en línea con un estándar propio de la asignatura a enseñar y que resalta elementos propios de la comunicación oral, el reconocimiento de fonemas y, en términos generales, el desarrollo de la comprensión. Está en manos de la PEGB, mientras que la EDIF se encarga de mediar o intervenir en este proceso, cuando los y las estudiantes requieren de adecuaciones, es decir, está diferenciada por roles y por las NEE de sus estudiantes.

Cuarta dupla

La cuarta pareja se compone de dos profesoras que trabajan en una escuela pública, dependiente del Servicio de Educación Pública de Valparaíso. Pertenecen a un establecimiento pequeño y que continua con dos jornadas escolares, una en la mañana y otra por la tarde. Su escuela tiene un reconocido compromiso con la inclusión escolar, desarrollan prácticas de co-enseñanza en todos sus niveles en las que han avanzado en construir tríadas de profesionales que incluyan también a profesionales de la fonoaudiología en la enseñanza compartida. Trabajan juntas hace cuatro años.

La PEGB estudió Pedagogía en Educación Básica con mención en primer ciclo y mención en Ciencias Naturales, en una universidad tradicional de la Región de Valparaíso. Se refiere a su especialidad como centrada en el primer ciclo y en la enseñanza de las ciencias. Cuenta con cinco años de experiencia laboral y tres en prácticas de co-enseñanza. Sobre sus acentos formativos, destaca el permanente acercamiento a experiencias prácticas y a realidades diversas que tuvo en su formación inicial. Respecto a su trabajo con pares, señala que la colaboración con sus colegas nutriría la labor profesional, por lo cual la valora.

Por su parte, la EDIF, señala que se formó como Psicopedagoga en una universidad privada de la Región de Valparaíso. Cuenta con cinco años de experiencia profesional y tres años en prácticas de co-enseñanza. Sobre los acentos de su formación inicial, valora el foco referido a la potenciación de los aprendizajes de sus estudiantes. Además, señala estar más especializada en el área de los trastornos del lenguaje.. Por último, en relación con su trabajo con pares, valora las experiencias de aprendizaje profesional en prácticas de co-docencia.

Reglas de jerarquía

Respecto a la pedagogía descrita por esta dupla y que se manifiestan en los roles de docente y estudiantes, existe una organización que se basa en acuerdos entre ambas profesoras a través de una estructura de planificación determinada con anticipación. En ella, la PEGB tiene mayor responsabilidad, mientras que la EDIF apoya los elementos diseñados por la primera. Fomentan roles colaborativos y diversifican los espacios por medio de grupos. Esto se organizan en base a dificultades y apoyos que sus estudiantes requieran, por lo cual son las NEE las que generan adaptaciones en su planificación y orientan la atención de esta niñez:

Bueno, dependiendo de las diferentes actividades, tenemos dos modalidades (...) una es donde estamos todos en conjunto, hacemos todas las actividades

juntos (...) Bueno, que estamos con (---) y (---). Allí siempre utilizamos la estrategia de separarnos en grupos pequeños para poder observar mejor a los estudiantes, para así también tener una retroalimentación un poquito más específica de ellos (...)

Entrevista, PEGB, pareja 4

Sí, igual los intencionamos (...) Entonces vamos igual intencionando estos grupos y para ir también complejizando a estas actividades (...) Quizás yo haga puras preguntas, no se po, de información explicitada y (---) en su grupo haga puras preguntas de información implícita que a lo mejor es un poco más complejo o a lo mejor (---) trabaje, no sé, solamente, el reconocimiento a lo mejor de cierta parte del cuento.

Entrevista, EDIF, pareja 4

En lo que refiere a las decisiones que toman las docentes, esta es de manera colaborativa, pero la principal responsabilidad recae en la PEG. Además, se articulan para incluir a otros profesionales para una mejor atención de la niñez que es de su responsabilidad. En este espacio, acuerdan la forma y foco del trabajo en grupos y general de sus clases, por ende, el enmarcamiento en su enseñanza:

(...) Estamos en comunicación y la toma de decisiones casi siempre se hace de manera conjunta, entre todas, e incluso en algunas oportunidades en estas reuniones participa también UTP, que también ella nos va guiando en cómo vamos aplicando el currículum, como vamos haciendo como la relación entre algunos objetivos, algunos indicadores (...)

Entrevista, EDIF, pareja 4

En relación con la dimensión relacionada con la evaluación, los roles de esta dupla de docentes se diferencian principalmente respecto a las NEE de algunos de sus estudiantes. El PEGB tiene mayor protagonismo o responsabilidad frente a lo evaluado. La EDIF es quien media en este proceso, cuando los y las estudiantes a su cargo requieren de adecuaciones. Además, consideran el formato de evaluación institucional, pero que no deja de lado la división por roles. En este caso, la EDIF implementa apoyos que buscan apoyar a la niñez con NEE a su

cargo. Esto permite comprender que el rol del PEGB es distinta a la EDIF, toda vez que esta última se hace cargo de la evaluación de la niñez con NEE.

Bueno, este año también renovamos el reglamento de Evaluación. Por lo tanto, las evaluaciones son bastante distintas (...) Entonces son distintos, distintas experiencias de evaluación que tienen los niños a lo largo de la unidad. Entonces allí si (---) me apoya, por ejemplo, cuando las evaluaciones corresponden a evaluaciones escritas o evaluacione (...) Ahí (---) me apoya con esos estudiantes para ver que efectivamente estén comprendiendo (...)

Entrevista, PEGB, pareja 4

Respecto a los estudiantes se les concibe como sujetos activos en su aprendizaje. Por eso, las docentes buscan que desarrollen una participación activa a través de las plataformas virtuales en las que se realizan las clases. Por otra parte, se consideran sus características y dificultades de aprendizaje. A eso responde la doble estrategia de clases por grupo y como grupo curso en general. Esto propicia que en sus clases exista una organización del orden o clima de clase muy estructurada, ordenada en dos momentos para todos sus estudiantes.

Bueno, los niños tienen su momento de práctica individual, pero estamos las dos en todo momento viendo a los estudiantes y en la otra para actividades más específica o que requieran una observación un poquito más directa (...) ahí lo grupitos pequeños los dividimos a veces en base de las habilidades de los estudiantes, como para focalizar también las distintas necesidades (...) Estudiantes que sean más participativos con otras que sean un poquito menos participativos (...) hay que irlos como separando para darle la posibilidad a los que son más tímidos de [poder] participar (...)

Entrevista, PEGB, pareja 4

Reglas de recontextualización

La recontextualización considera tres elementos. Por una parte, la priorización ministerial es el principal referente de lo enseñado. En segundo lugar, el esfuerzo está orientado al desarrollo de habilidades propias de la asignatura. Por último, la gestión de aquello que ha de ser enseñado se adecua a las características de aprendizaje de sus estudiantes, lo que replica elementos que se ven en las duplas anteriores:

Apegadísimo a lo que dice el Ministerio (...) La verdad es que allí, bueno, si bien tratamos de trabajarlo juntas, yo como profesora de aula tengo un poco más de peso en ese sentido (...) Bueno es, cuando enseñamos (...) nos enfocamos, por ejemplo, en lenguaje, lo que es comprensión lectora y producción de textos. Esos son como nuestro, nuestros dos, como fuertes, en lo que tratamos de, de darle un poquito más cuando estamos juntas.

Entrevista, PEGB, pareja 4

La selección de los temas es coherente con la propuesta curricular vigente, además orientar la selección de temas a enseñar a sus estudiantes. Se centran principalmente en el desarrollo de habilidades propias de la asignatura relacionadas con la comprensión lectora, producción de texto y el desarrollo de habilidades propias de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. En este nivel, nuevamente se manifiestan las adecuaciones que, en definitiva, aportan a la comprensión del horizonte inclusivo de sus prácticas:

Bueno, el énfasis, igual que se está dando ahora, es como trabajar desde la habilidad de los niños, como ir como potenciando ese, ese aspecto, antes como está en la co-enseñanza (...) Entonces ahora todos tienen como la oportunidad de trabajar de manera diferente, igual a lo mejor de entregar el contenido de manera diferente de quizás a lo mejor, no sé, entregar las indicaciones paso a paso, de entregarle apoyo todo el curso.

Entrevista, EDIF, pareja 4

Respecto a la apertura a elementos externos (familia, localidad, contingencia) de su co-enseñanza, ambas co-docentes ratifican la tendencia anterior de las parejas, la presencia e inclusión de la familia es muy patente a través de la enseñanza en línea. Es decir, están presentes y, producto de la pandemia, dan soporte al desarrollo de las clases debido a su presencia en los hogares. Sin embargo, no tiene injerencia en la selección de los contenidos de enseñanza:

(...) yo creo que si la familia se hace más presente en esto de o a lo mejor entiende y comprende quizás lo que uno hace dentro de un aula. También está como más abierto, igual para toda la familia comprender que lo que uno hace, como cuál es su rol dentro del aula, igual eso se ha visto cómo, se

ha evidenciado también a lo mejor en los comentarios que los mismos apoderados dan, que quizás están agradecidos con ciertos comentarios que ellos escuchan dentro de nuestra, de nuestra dinámica con (---)

Entrevista, EDIF, pareja 4

Junto con las definiciones ministeriales, la recontextualización se caracteriza por la consideración de los y las estudiantes en las decisiones curriculares, es decir, están estructuradas por la propuesta ministerial y con gran injerencia de la PEGB en este aspecto, debido a su rol en la selección curricular. Esto ratifica su visión sobre las características de sus estudiantes en esta selección:

La verdad es que, por lo menos desde mi experiencia, no mucho en cuanto a la selección, en el sentido de como de que ellos elijan o decidan. Sino más bien en base a lo que van demostrando.

Entrevista, PEGB, pareja 4

Por esto, se refuerzan los resultados expresados en esta dupla de docentes desde el punto de vista de la comunicación pedagógica con sus estudiantes, ya que si mencionan que las NEE si bien no son determinantes, suponen un tipo de enmarcamiento de contenidos que es distinto y está configurado por los roles de ambos docentes en las nuevas condiciones de co-enseñanza. Además, la pareja de docentes señala que se han abierto a nuevas condiciones, en especial, las producidas por la educación en línea y las adecuaciones que se han tenido que realizar producto de este nuevo contexto de enseñanza. Esto explica la configuración en grupos de trabajo, la consideración de la priorización curricular en la selección de temas y el esfuerzo por la relación colaborativa entre ellas.

Reglas de evaluación

En relación con las reglas de evaluación, los docentes señalan, en forma similar a las reglas de recontextualización, que buscan el desarrollo las habilidades prescritas en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. El referente de la priorización curricular de la dupla de docentes corresponde a cuarto básico. Señala que las y los estudiantes puedan leer y profundizar su comprensión de las narraciones, de forma independiente, lo que incluye a textos no literarios. En relación con la escritura, aspira a desarrollar la creatividad y expresar sus ideas por medio

de la creación de diversos tipos de textos. Todo ello, por medio de la comunicación oral y expresión de las ideas trabajadas a partir de los textos trabajados.

Por ello, esperan evidencias asociadas a la comprensión lectora y habilidades lingüísticas. Además, la PEGB señala que la evaluación de los estudiantes con NEE es más asumido por la EDIF, la que diseña adecuaciones entre estudiantes con y sin NEE:

Las habilidades que están, que sé, que se enseñaron a lo largo de la unidad, a lo largo del objetivo. También los indicadores (...) las habilidades lingüísticas. Quizás las habilidades cognitivas también, dan como un espacio para que sean evaluadas. También nosotros dentro de la clase también la vamos como llevando a cabo. Hay cierta distinción con los niños que son permanentes, que tienen a lo mejor un diagnóstico permanente. Pero acá con (---) tratamos de que la evaluación sea completa para todos (...)

Entrevista, PEGB, pareja 4

En relación con las expectativas sobre la evaluación de los aprendizajes, es una dimensión fuertemente estructurada en base a evaluar lo solicitado por el currículum nacional y con una mirada centrada en las habilidades propias de la asignatura. Por lo tanto, se espera que sus estudiantes den evidencias sobre la reflexión, la comprensión y su capacidad de argumentación:

Siento yo que la reflexión, porque bueno dentro de la comprensión lectora. Nosotros igual trabajamos en lo que es reflexión, opinión y argumentación (...) Entonces los estudiantes también tienen que ser capaces de argumentar, de pensar, de reflexionar (...) es importante por esto, en realidad no es importante por esto (...) O sea, a lo mejor también para ir entregando más diversificación también en el aprendizaje. Porque también en oportunidades mezclamos estos grupos o decimos, sabes qué, quizás este estudiante puede ir en el grupo de (---) o un estudiante puede ir en el grupo de la (---), con cierto, con otros compañeros igual

Entrevista, PEGB, pareja 4

En este nivel, las repercusiones del contexto de enseñanza virtual menciona que, más que una dificultad en el logro esperado de los aprendizajes, han sido un desafío respecto a la enseñanza

También es relevante mencionar que, al igual que en las reglas de recontextualización, las NEE de sus estudiantes generan adecuaciones con el fin de cumplir de los estándares de evaluación, entendido esto como los referentes a enseñar y luego evaluar a los estudiantes. Por lo mismo, sus expectativas referidas al logro de habilidades propias de la asignatura, señalan que son similares para sus estudiantes. Sin embargo, vemos que refieren a la estrategia de los agrupamientos como un espacio para el desarrollo del estándar de evaluación que refieren para sus estudiantes.

Esto muestra como las reglas de evaluación actúan selectivamente sobre los contenidos, la forma de la transmisión y su distribución a diferentes grupos de alumnos en base diferentes evidencias de las habilidades por desarrollar. Por esto, el estándar de la asignatura Lenguaje y Comunicación es lo relevante respecto a la medición de sus aprendizajes. Las diferencias para con la niñez con NEE se produce cuando se usan criterios de evaluación en base a las habilidades que ambas refieren, por medio de la estrategia de los agrupamientos y la diversificación de su enseñanza:

(...) lo que es comprensión lectora y producción de textos. Esos son como nuestro, nuestros dos, como fuertes, en lo que tratamos de, de darle un poquito más cuando estamos juntas (...) Nosotras lo que hicimos fue dividir el año en tipos de textos, literarios y no literarios (...), ahora estamos trabajando la carta. Entonces vamos a leer cartas. Vamos a escribir cartas. Y vamos a comprender el propósito. Cómo exponerlos a cartas formales, a cartas informales, pero no tanto trabajar en como ya, el saludo, el cuerpo, la firma (...) es como la comprensión del texto escrito y la producción de texto. Después vamos a pasar, artículo informativo, y va a ser lo mismo. Y vamos a exponer a los niños a muchos artículos informativos de distintas temáticas. Después de hacer este trabajo, de comprender el propósito para que se hace un artículo informativo y de que los niños produzcan su propio artículo informativo y así.

Entrevista, PEGB, pareja 4

La regla de la evaluación en esta pareja se alinea principalmente con la comprensión lectora y la producción de textos. En este nivel, al igual que en las demás parejas, las adecuaciones para con sus estudiantes con NEE se relacionan con el referente curricular. Sin embargo, en cuanto a la regla de evaluación no son claros, ya que buscan que se logren elementos del referente, en línea con las habilidades propuestas. Es decir, aspiran a que logren elementos del referente

curricular, antes que precisar con exactitud qué elementos de la regla de evaluación son los que se logran.

En síntesis, el discurso pedagógico descrito en esta pareja muestra la clasificación producida por los elementos curriculares nacionales, el rol de la institución escolar que, de forma regulativa, marca la disposición formativa de sus estudiantes.

Respecto a la reglas de jerarquía, refieren a roles menos marcados que en las otras tres duplas. Sin embargo, el rol de liderazgo y conducción la lleva la PEGB. Si bien la EDIF es considerada mucho más que en los casos anteriores, principalmente se encarga de las adecuaciones de los y las estudiantes con NEE a través de un trabajo planificado colaborativamente. El rol de sus estudiantes en este sentido es de participar en las estrategias de agrupamientos con el fin de mostrar evidencias de participación en función de las habilidades de la asignatura coenseñada por ambas profesoras.

En relación con las reglas de recontextualización, la selección curricular está ligada a la priorización curricular ministerial y en manos de la PEGB en esta selección, comunicación y enseñanza. Los estudiantes, quedan fuera de esta selección de contenidos a enseñar y el rol de la institución escolar se sitúa en un rol de apoyo a la priorización curricular ministerial. En este proceso, se consideran las características de sus estudiantes, en especial cuando se trata de las adecuaciones o estrategias que implican las NEE en este marco de prácticas de enseñanza con horizonte inclusivo, siempre por medio de la estrategia de agrupamientos. En este sentido, ambas se esfuerzan por construir una enseñanza más colaborativa, aunque la EDIF siempre interviene en mediaciones para con la niñez con NEE, en grupos o fuera de ellos.

En términos de la apertura a elementos externos y al igual que las duplas anteriores, la presencia de las familia se ha hecho presente, pero sin mediar en términos de la selección curricular o la enseñanza de contenidos. Además, sus expectativas, remite a que sus estudiantes logren dar cuenta de habilidades de comunicación y argumentación de sus ideas.

Finalmente, en relación con las reglas de evaluación, la evaluación de la comunicación y transmisión pedagógica está estructurada en base al estándar de una serie de habilidades propias de la asignatura que provienen de la priorización curricular ministerial. Sin embargo, está menos diferenciada por roles y las NEE de los y las estudiantes. Está en manos de la PEGB y vemos que la EDIF se encarga de mediar o intervenir en este proceso, cuando los y las estudiantes requieren de adecuaciones en la estrategia de grupos que implementan para el mejor logro de estas habilidades.

Sección B: Discurso Instruccional y Discurso Reglativo

Considerando los resultados de la sección previa, este apartado busca interpretar el discurso instruccional y reglativo a partir de la co-docencia descrita por las cuatro duplas de docentes.

Discurso instruccional

Esta dimensión de análisis remite a lo que el currículum y sus áreas de conocimiento o habilidades busca definir. Es relevante mencionar que los resultados están anclados en el desarrollo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Esto cobra importancia, ya que esta es el área curricular elegida como objeto de la docencia sobre la que se interroga a las duplas de docentes. Por lo tanto, el discurso refiere a lo que en esta asignatura se distingue como objetivos y contenidos para cada uno de los niveles de enseñanza en que las cuatro duplas implementan su co-enseñanza (primero a cuarto básico) y, como éstos, son recontextualizados por los y las docentes. Por ello, este discurso que crea habilidades especializadas está estrechamente relacionado con las habilidades reportadas por las duplas de docentes que, al ser cuestionadas, las describen y señalan los principales acentos de su enseñanza, el nivel o estándar esperado como objetivos instruccionales y los propósitos del área curricular que se propone desarrollar en sus estudiantes.

Las cuatro parejas coinciden en un foco explícito en el desarrollo de las habilidades de la asignatura antes descrita y buscan generar evidencia sobre los aprendizajes propuestos y la planificación desarrollada. Los resultados señalan que en especial, la comprensión lectora, el desarrollo del pensamiento crítico y los elementos relacionados con la adquisición de fonemas iniciales, son el foco instruccional de las parejas. Son estos los objetivos y contenidos para sus estudiantes, recontextualizados en la co-docencia aquí investigada:

Bueno, ahora el énfasis importante que estamos trabajando es la comprensión lectora, más, más allá que trabajar contenido gramatical, que es algo que se hacía hartito antes en lo presencial (...) O sea, igual tenemos una estructura de, vamos a trabajar primero por ejemplo los cuentos, después vamos a trabajar los poemas, después las leyendas, después las noticias, pero fuertemente ligado a la comprensión lectora, a la comprensión literal, inferencial y valorativa.

Entrevista, PEGB, pareja 1

En un segundo nivel, ahora referido al estándar esperado para estos objetivos instruccionales, convergen al señalar dos elementos relevantes. Por un lado, la fuerte clasificación curricular producida por la priorización ministerial en el contexto de la pandemia, que ha reforzado la selección curricular en manos de los PEGB; la forma en que se consideran las características de sus estudiantes y la ausencia de injerencia de las y los estudiantes en aquello que se les enseña. Además, el esfuerzo y desafío por el desarrollo a través de las plataformas virtuales perfila que el propósito central es generar evidencia de la mejor calidad posible sobre los aprendizajes efectivamente logrados por sus estudiantes, en relación con los referentes curriculares que recontextualizan:

(...) yo diría que como en el 90 por ciento es un tema de comprensión. Porque siento, porque sentimos que los otros ejes se pueden ir trabajando finalmente de manera transversal, tal vez con otra asignatura, los ejes orales, se van desarrollando finalmente como a lo largo del camino, pero siempre priorizamos lo que es la comprensión (...) Claro, hay otro andamiajes con ellos. Qué más. Se les da tiempo adicional también, no sé qué desarrollen la evaluación en dos partes, por ejemplo.

Entrevista, PEGB, pareja 2

Yo en lenguaje estoy haciendo controles de lectura, de lectura, reconocimiento de sonido inicial (...)

Entrevista, EDIF, pareja 3

En segundo lugar, en relación con los propósitos o la justificación de las dimensiones curriculares propuestas en cada una de sus experiencias de co-docencia, los y los docentes describen el fuerte rol instruccional de la PEGB. Esto cambia cuando entra la EDIF en esta dimensión del discurso pedagógico. Esto muestra el acento en el desarrollo de las habilidades de la asignatura, sin destacar otros elementos como contexto social o comportamiento de los y las estudiantes.

La mayor presencia instruccional de la EDIF generar que el enmarcamiento a desarrollar con los y las estudiantes con NEE cambié la comunicación pedagógica. Esto es coherente con la clasificación estructural de la co-docencia en el país y los roles esperados de ambos profesionales en este espacio de enseñanza.

En este nivel, es relevante mencionar que uno de los elementos compartidos por las duplas de docentes es la existencia de estándares compartidos para sus estudiantes, pero también diferenciados para con la niñez con NEE.

Se interpreta entonces que conviven propósitos distintos de la dimensión instruccional, pero con una justificación moral similar para las duplas de docentes. Principalmente se explica por la justificación del discurso o propósitos subyacentes a estos estándares compartidos, pero distintos en su dimensión instruccional. Es decir, hay similar justificación para con el estándar esperado en los aprendizajes, pero las adecuaciones consideran diferencias entre tipos de niñez, elementos descritos en la sección de resultados previos:

(...) La comprensión lectora es fundamental para que (...) el alumno se pueda desenvolver en la vida adulta, en la niñez, en la juventud. Para que pueda entender el mundo, partiendo desde que los contenidos que uno va enseñando, contenidos curriculares, son fundamentales para la vida, para la vida más adelante y en el presente y en el futuro.

Entrevista, EDIF, pareja 2

Entonces allí si (---) me apoya, por ejemplo, cuando las evaluaciones corresponden a evaluaciones escritas o evaluaciones que requieran como de estar en un tiempo de concentración o de que requiera leer, a lo mejor un texto muy largo, teniendo en cuenta que en el curso tengo estudiantes, por ejemplo, una estudiante no lectora. Y dos estudiantes más que están todavía con lectura silábica. Entonces, por ejemplo, en aquellos, en aquellas evaluaciones, por ser lenguaje, donde yo necesito ver comprensión más que fluidez lectora. Ahí (---) me apoya con esos estudiantes para ver que efectivamente estén comprendiendo y el tiempo, no se les vaya a ir a jugar en contra, en relación a la evaluación.

Entrevista, PEGB, pareja 4

Por lo tanto, el foco de lo desarrollado a través de la dimensión instruccional del discurso pedagógico, no solo se enmarcan en torno a los aprendizajes propuestos por la priorización curricular ministerial. En el tránsito entre políticas que excluían a la niñez con NEE de las aulas escolares tradicionales, hoy, las políticas con foco en la inclusión escolar han determinado en forma importante lo que instruccionalmente refieren las duplas de docentes.

Lo anterior, permite comprender que desde el punto de vista del aprendizaje de los estudiantes, lo relevante es la inclusión de los distintos tipos de niñez, antes de centrarse en cuánto aprenden o en el referente curricular por desarrollar. Esto explica el enfoque en el que se enmarcan las prácticas de co-enseñanza, sumado al escenario de crisis sanitaria en el que se produjeron los datos analizados y las adecuaciones para niñez con NEE y sin NEE. Por ello, las reglas de evaluación señalan que si bien hay estándares referidos a las habilidades de la asignatura a enseñar, lo relevante sería identificar qué aprenden y no identificar con claridad cuánto aprenden. Instruccionalmente entonces, justificaría las habilidades propuestas a desarrollar en el marco de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. También la forma de los estándares, ya que los esfuerzos por las diversas formas de trabajo propuestas se centran en lograr evidencias concretas de los aprendizajes de sus estudiantes por medio de las habilidades comunicacionales.

Discurso regulativo

Al profundizar en la dimensión regulativa del discurso pedagógico de las duplas de docentes, es importante mencionar que debido a la forma en que se produjeron los datos y al desarrollo de la investigación en el contexto de pandemia, existe una limitación referida a la descripción de la dimensión regulativa, ya que se refiere a lo expresado por los y las docentes.

En la dimensión regulativa es posible advertir con claridad en tres de las cuatro duplas, un discurso regulativo más cercano entre sí. Respecto del sujeto (tipo de estudiante) propuesto en su co-enseñanza, está relacionado con las reglas de evaluación expresadas en los resultados de la sección anterior. El tipo de estudiante propuesto en esta dimensión, se lee a partir de este tipo de reglas (qué se evalúa, con qué criterios, sobre cuál estándar y que niveles de logro se esperan de los distintos tipos de estudiantes).

Más allá de los roles compartidos o no entre la duplas de docentes en su co-enseñanza, hay un claro enfoque respecto a lo evaluado, es decir, las habilidades de la asignatura en los cursos de primero a cuarto básico en los que trabajan las duplas y las evidencias esperadas por sus estudiantes. Esto significa que el estándar esperado es la identificación de las habilidades de comprensión, comunicación oral, expresión de opiniones e incluso la identificación de fonemas iniciales en los ejes de lectura, comprensión lectora y escritura. Ello manifiesta el sentido explícito entre lo que se enseña y el tipo de estudiante propuesto.

Al profundizar, vemos que las duplas coinciden en el sentido regulativo de su enseñanza, la que aspira a forma estudiantes con habilidades en los tres ejes del referente curricular, es decir;

que logren lectura comprensiva, expresión oral y escritura pertinente a sus diferentes cursos. Pero además, que les permita ser autónomos en la construcción futura de aprendizajes en la asignatura de Lenguaje y Comunicación o espacios de aprendizaje fuera del espacio escolar:

Bueno, básicamente eso, nosotros hacemos harto hincapié al enfoque epistemológico de cada asignatura. En este caso mío de lenguaje, que sean personas que se puedan comunicar (...)

Entrevista, PEGB, pareja 1

Sí, mira, ahí hay una mixtura entre como funciones cognitivas que tienen que ver un poco con la atención, la concentración, con la planificar, que el niño se dé cuenta de que la acción pedagógica está planificada, lo que me permite también organizarme dentro del cómo voy a ir aprendiendo. Y también habilidades que tienen que ver con desarrollar acciones netamente (...) con la comprensión (...) qué tiene que ver con el análisis, con el indagar, con el opinar también (...)

Entrevista, EDIF, pareja 3

Sin embargo, vemos un elemento diferenciador en la pareja dos ya que resaltan elementos diferentes a las parejas anteriores. Esta dupla menciona que el fin de su enseñanza está orientada al reconocimiento de problemas de aprendizaje de sus estudiantes. Aspiran formar estudiantes que superen elementos del contexto vulnerado en el que se desempeñen. Debido al efecto de su enseñanza, podrían dejar de lado actitudes negativas, superándolas:

Claro, el eje oral, el tema de la comprensión, ya y comprensión no sólo como de texto, sino también que el comprender, de repente ciertas actitudes, ciertas acciones, que lo que yo hago tiene consecuencias también sobre el otro. El eje oral, el poder, el saber expresarse de manera asertiva porque los niños son muy viscerales, tienden a decir lo que sienten, como lo ven y les da igual, como que de repente no filtran (...) yo creo que, en el de mi escuela, vuelvo al punto de erradicar de su vida la violencia, el abuso, la respuesta física de repente hacia una frustración. Eso, el que puedan dialogar. Que, el que comprendan que las palabras hieren también, el que

comprendan que no está bien golpear al otro por mucho que no sé, lo vean dentro de su contexto. Que entiendan, que comprendan que no está bien.

Entrevista, PEGB, pareja 2

En esta dimensión regulativa es relevante profundizar en dos elementos. En primer lugar, se espera desarrollar estudiantes con habilidades comprensivas, fruto de la enseñanza de la asignatura y las reglas de evaluación propuestas y analizadas en la sección A. Esto se explica principalmente, por la clasificación estructural en la cual la co-docencia se desarrolla y la estructura de roles, en el cual las cuatro duplas coinciden. Además, el desafío del contexto en el cual se implementa la enseñanza compartida a través de la enseñanza en línea y que se enmarca en la estructura de priorización curricular que, a todas luces, es una herramienta de emergencia ante la crisis sanitaria que el país enfrentó.

En segundo lugar, producto del discurso instruccional a dos voces desarrollado, principalmente por las EDIF, esto se traduce en fines formativos que si bien son distintos entre los y las docentes, reflejan un objetivo relacionado con el respeto a la estructura de normas, la tolerancia a la frustración y la solidaridad, la preparación para la vida y el desarrollo de estudiantes autónomos en contextos diversos, lo que es claro entre las duplas de co-docentes.

Esto refuerza un resultado clave para la co-docencia en estos contextos. La niñez con NEE instruccionalmente refuerza la analogía del discurso a dos voces. Sin embargo, regulativamente, no es tan evidente ya que queda en manos exclusivamente de las EDIF. Esto genera un discurso doble que se subsume dando la impresión de que son convergentes en los fines propuestos, lo cual no es así, ya que sus adecuaciones no lo manifiestan de la misma manera, diferenciado a los y las estudiantes con NEE.

Los elementos anteriores, también permiten sintetizar la evidencia en búsqueda del sentido normativo de la enseñanza en relación con el tipo de sujeto propuesto. Por ello, el discurso referido por los y las docentes muestran la justificación moral de las experiencias educativas que relatan en las entrevistas. Esto se traduce en discursos de propósito o justificaciones morales que si bien difieren en su opinión desde los resultados, reflejan fines relacionado con el respeto a la estructura de normas, la tolerancia a la frustración y la solidaridad, coherente entre los y las co-docentes:

Bueno, básicamente eso, nosotros hacemos harto hincapié al enfoque epistemológico de cada asignatura. En este caso mío de lenguaje, que sean personas que se puedan comunicar, que pueda compartir en sociedad, que

tengan, o sea, destacamos esto como, como mencionaba estos valores de poder ser responsables, honrados, respetuosos, perseverantes, ver, tratar de que vean todas las oportunidades como aprendizaje.

Entrevista, PEGB, pareja 1

Siento yo que la reflexión, porque bueno dentro de la comprensión lectora. Nosotros igual trabajamos en lo que es reflexión, opinión y argumentación (...) Entonces los estudiantes también tienen que ser capaces de argumentar, de pensar, de reflexionar. Porqué están, ¿por qué se les está pidiendo esto? (...) Ah sí, es importante por esto, en realidad no es importante por esto.

Entrevista, PEGB, pareja 4

Es claro que la dimensión de contenidos y habilidades trabajadas instruccionalmente son las que permiten el desarrollo del tipo de estudiante esperado, en relación con las habilidades de lectura y escritura. Esto muestra un enfoque asociado a la comprensión y al manejo de habilidades cognitivas propias la asignatura de Lenguaje y Comunicación, por medio de las reglas de evaluación. Esto se observaría cuando los estudiantes reflexionan, argumentan, opinan en base a evidencias, gestionan el pensamiento crítico e incluso cuando identifican fonemas iniciales.

Hay un fuerte acento en el desarrollo de estas habilidades, sin diferenciar entre estudiantes con y sin NEE que, sin embargo, cambia en relación con las adecuaciones con este tipo de niñez ante dificultades de aprendizaje y al evaluarlos. Esto es central en la dimensión regulativa, ya que finalmente, el discurso regulativo es más un anhelo formativo de su enseñanza, antes que un elemento a evaluar por medio de su co-enseñanza.

Por ello, los referentes curriculares de los ejes de lectura, escritura y expresión oral, a través de las reglas de evaluación, se concentran en la medición de estos elementos instruccionales, pero regulativamente, las y los docentes no señalan que el tipo de estudiante esperado (moralmente) sea materia de evaluación, si no que de un anhelo de su docencia conjunta.

Por ello al mirar el sistema de normas, las duplas señalan que buscan formar un grupo de estudiantes que sean respetuosos, ordenados y que lean pertinentemente los contextos donde se desenvuelven. Por ello, se aspira a un sistema de organización sin distracciones y que a pesar de las dificultades de la enseñanza en línea, permitan el desarrollo de la clase que ayude a formar estudiantes respetuosos, reflexivos y que sepan manejar la frustración producto de la enseñanza en línea.

Además, si bien las NEE son un elemento regulador del discurso instruccional, regulativamente no lo son, por ello, el criterio de los referentes curriculares de la asignatura en los cuatro cursos y tres ejes (lectura, escritura y expresión oral), no aplican para este tipo de niñez ya que, nuevamente, viene a ser una proyección de la enseñanza, pero no una regla estricta por evaluar:

Yo pienso que aspiramos a unos estudiantes respetuosos, no solamente de sus profesores, sino también de sus pares y que tengan una escucha activa de todas las opiniones que ellos puedan o tengan la opción de escuchar. Y también que (...) claro (...) ellos no aprenden solamente de nosotros, sino que aprenden de ellos y entre ellos también (...) no sé, son solidarios entre ellos. El tema de la tolerancia a la frustración.

Entrevista, EDIF, pareja 1

Mira, yo te hablaba en un principio con el tema del contrato, y que este contrato de curso, no responde solamente a lo académico, sino que responde también a otras acciones en la rutina (...) Entonces eso de una u otra manera incide también en el clima, en el clima, en el clima del aula y dentro de este, de este accionar del clima. [surge](...) el tema de la frustración. Hay niños que [debido a] la poca sistematicidad o la falta de incorporarse a algunos espacios, nos pasa en un caso súper específico, él se frustra con mucha, mucha facilidad (...)

Entrevista, EDIF, pareja 3

Por último, es relevante mencionar que la dupla dos presenta un discurso regulativo que diverge del resto de las duplas en este nivel. Las docentes definen que la finalidad formativa y regulativa de su discurso pedagógico sería dar forma a estudiantes que superen el entorno social en el que se desenvuelven y, en forma proyectiva, prepararles para la vida. Es, regulativamente, un fin que les permita superar el entorno de vulneración en el cual se desenvuelven y donde el desarrollo de habilidades propias de la asignatura es un medio para la superación de estos elementos contextuales que mencionan:

(...) De partida ellos tienen claro cuáles son nuestras normas de clase, las socializamos (...) Vuelvo al punto en que era, son niños complicados, niños

con, que están acostumbrados a estar bajo mucha violencia (...) el clima de aula se ha dado ahora sumamente bien, bajo mucho respeto.

Entrevista, PEGB, pareja 2

Pero sí, para mí es muy importante (...) de que uno a los a los alumnos los está preparando para la vida más que enseñándole contenidos, que obviamente son muy importantes y fundamentales. Pero uno los está preparando para la vida. Por lo tanto, el tener una actitud de manera respetuosa, el que sigan una clase, una clase de principio a fin con ciertas actitudes.

Entrevista, EDIF, pareja 2

Como síntesis para ambos discursos, el discurso instruccional de las duplas es más coherente y similar entre las cuatro duplas. Los principales contenidos a enseñar son aquellos propios de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en los diversos cursos en que se desarrollan la co-enseñanza, es decir, aquellos que se expresan en tres ejes: lectura, y escritura comprensiva, junto con la expresión oral. Respecto al estándar esperado por parte de los objetivos instruccionales, esto es más difuso, debido a que uno de los hallazgos de la investigación es justamente que, debido al horizonte inclusivo de las prácticas de co-enseñanza y del contexto sanitario de emergencia, hay una tendencia por buscar evidencia sobre los aprendizajes propuestos, antes que hacer explícitos el estándar esperado, es decir, se buscan las evidencias de sus aprendizajes, pero se deja de lado cuánto aprenden.

Esto se relaciona con los propósitos o la justificación de la dimensión curricular de la asignatura que enseñan, ya que se busca desarrollar una serie de habilidades que permita el desarrollo de las habilidades propuestas por la priorización curricular ministerial, que les permita seguir aprendiendo en otros espacios de enseñanza.

Respecto al discurso regulativo en el cual se encuentra anidado el instruccional, hay una coincidencia en las duplas uno, tres y cuatro; a diferencia de la dupla dos en lo que refiere a las relaciones en el sujeto propuesto y la enseñanza propuesta. En términos generales, comparten fines formativos que reflejan objetivos relacionados con el manejo de los ejes curriculares priorizados (lectura, y escritura comprensiva, junto con la expresión oral) y que, moralmente, permita el desarrollo de habilidades sociales como el respeto a la estructura de normas, la tolerancia a la frustración, la solidaridad, la preparación para la vida y el desarrollo de estudiantes autónomos en contextos diversos, lo que es coherente entre las cuatro duplas.

En este aspecto, es la enseñanza de habilidades propias de la comunicación, la oralidad y el desarrollo de la opinión fundamentada, la que permitiría formar estudiantes con estas características anheladas. Por lo tanto, el sentido normativo de la enseñanza se resumiría en la propuesta de estudiantes que se comuniquen de forma adecuada y que desarrollen, opiniones fundamentadas y un elevado desarrollo de la comprensión de forma transversal. Esto se justifica al querer desarrollar estudiantes, molarmente hablando, que se comprometan con comportamientos respetuosos y habilitados para una convivencia sana. Esto, difiere en la segunda dupla que, tanto instruccional como regulativamente, señalan que su foco se encuentra en formar estudiantes que superen progresivamente su entorno socialmente vulnerado.

7. DISCUSION Y CONCLUSIONES

Los resultados permiten discutir sobre el análisis del discurso pedagógico de las duplas de docentes que coenseñaron en establecimientos que cuentan con Programas de Integración Escolar.

La clasificación estructural en el cual se desarrollan las prácticas de co-enseñanza permiten comprender los elementos en los cuales las prácticas de la cuatro duplas se desarrollan. Esto es relevante de considerar, ya que enmarca social y formativamente el discurso pedagógico referido por las y los docentes del estudio.

En esa línea, sintetizo en este apartado el discurso pedagógico de la co-enseñanza en el contexto de establecimientos con PIE, a partir de las tres reglas del dispositivo pedagógico: reglas de jerarquía, recontextualización y evaluación. Luego, discuto los alcances de la investigación en relación con los discursos instruccional y regulativo.

Las reglas de jerarquía muestran una alta convergencia respecto a un sistema de roles desarrollado por los y las docentes de manera transversal. Estos, están estructurados y definidos por la especialidad y formación inicial de las duplas. Aunque se aspire a una relación de trabajo colaborativa, se configuran roles diferenciados.

El foco especializado de los y las PEGB en la asignatura que desarrollan, muestra que estos docentes se describen como especialistas de los saberes disciplinarios. Esto explica el sistema de roles, por ser responsables directos del enmarcamiento, el foco de la enseñanza desarrollada y de su relación con el discurso instruccional asociado a las habilidades propuestas por la asignaturas a enseñar.

Las EDIF se describen como especialistas en la atención de las dificultades de los estudiantes a su cargo. Es su especialidad lo que explica en parte importante las diferencias en el enmarcamiento frente a la atención de la niñez con NEE. Esto muestra un discurso pedagógico a dos voces, sobre todo cuando se refieren a las adecuaciones curriculares propias de los y las estudiantes con NEE.

Esto también se hace evidentes en los roles asumidos en la dimensión de la evaluación de los aprendizajes. Se replican los roles descritos en la enseñanza, ya que las EDIF se especializan en la atención de la niñez con NEE, en tanto las y los PEGB dirigen el proceso de construcción y definición de cómo y qué se evalúa.

Por todo lo anterior, hay una aspiración de horizontalidad en los roles que se contraponen con una jerarquía efectiva en la toma de decisiones. Los y las PEGB, dada su especialidad, tienen mayor responsabilidad sobre la toma de decisiones, mientras que las EDIF, toman decisiones sobre adecuación para los estudiantes con NEE. Los estudiantes en tanto, son considerados en relación con sus características y con un rol activo dentro de su enseñanza y sus desempeños esperados en los espacios virtuales de enseñanza.

En un segundo nivel, respecto a las reglas de recontextualización del discurso pedagógico, cabe destacar tres elementos. En primer lugar, el contexto de la recontextualización es relevante. Las condiciones y límites que impone la virtualidad condicionan la enseñanza tradicional y limita la participación de los y las estudiantes, pero se supera por medio de estrategias de enseñanza como la agrupación o las clases por turnos. Sin embargo, la virtualidad no ha generado un enmarcamiento más abierto, sino que un mayor control de la comunicación pedagógica en este contexto.

Las duplas de docentes proponen una enseñanza que atienda a la mayoría de los estudiantes en contextos inclusivos, pero los resultados muestran que existe un discurso pedagógico a dos voces que, a pesar de la enseñanza por plataformas virtuales, se enmarca con mayor intensidad para el logro de los aprendizajes propuestos.

En un segundo nivel de la recontextualización, tenemos el lugar del currículum y de la priorización curricular en la definición del qué enseñar. La presencia de la propuesta ministerial de priorización curricular es el referente que guía esta dimensión y determina las planificaciones y decisiones sobre qué enseñar. Existe un nivel de interpretación del referente curricular, promovido de manera muy leve por las instituciones escolares que, solo a veces, propicia la diversificación metodológica en alguna de las duplas. Esto es relevante porque permite comprender que los ejes de las asignaturas priorizados en escritura, lectura y expresión oral en tres de las duplas, son el referente principal de la recontextualización.

En este mismo nivel, respecto a la apertura o no a las familias en la definición del qué enseñar, estas se ven más presentes, pero no interfieren en la definición del contenido a enseñar. Esto se debe a que el contexto de crisis sanitaria abre los espacios familiares de los y las estudiantes, ya que dan soporte al desarrollo de las clases debido a su presencia en los hogares. Sin embargo, no tienen injerencia en la selección de los contenidos de enseñanza.

En la misma línea, las características y ritmos de aprendizajes de sus estudiantes sí son considerados por parte de las duplas. Esto tiene un impacto relevante en el discurso pedagógico,

porque explica la configuración a dos voces ya señalada, ante las NEE de los y las estudiantes, ya que explican el lugar de las EDIF en la recontextualización del discurso pedagógico.

Por todo lo anterior, respecto a las reglas de recontextualización y en parte por el contexto de pandemia, lo que se enseña es fundamentalmente lo prescrito en la priorización curricular ministerial. Además, no hay mayor agencialidad de las instituciones ni de los docentes. En esta línea, el lugar de las EDIF en la definición de lo enseñado se remite solo a las adecuaciones para estudiantes con NEE.

En el último nivel de las reglas, respecto a las de evaluación, hay dos aspectos relevantes. En primer lugar, el referente curricular de las duplas es el de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en tres de las duplas. En específico, lo prescrito en los ejes de lectura, escritura comprensiva y expresión oral. La segunda dupla, se aleja de este referente al tener un nivel mayor de apertura debido a su mirada centrada en el déficit de sus estudiantes.

En relación con los criterios, definidos como lo que aprendan y sean capaces de hacer/producir sus estudiantes, estos se relacionan directamente con las habilidades prescritas en la priorización de los ejes de la asignatura: la comprensión lectora, el desarrollo del pensamiento crítico y los elementos relacionados con la adquisición de fonemas iniciales. Sin embargo, vemos una apertura en este nivel, ya que las adecuaciones de la evaluación se centran en el logro de esas reglas en sus estudiantes, pero debido a que esta dimensión queda en manos de las EDIF para con las niñas con NEE, los criterios no son claramente definidos para este tipo de estudiantes.

En síntesis, el referente de la evaluación es la priorización curricular en los ejes de la asignatura antes explicada. Sin embargo, los criterios y niveles de logro son más ambiguos, sobre todo con las y los estudiantes con NEE, ya que las EDIF hacen adecuaciones respecto a la profundidad de lo exigido, pero siempre en el marco de los objetivos y habilidades prescritas en la asignatura.

A partir de lo descrito en base a las reglas del dispositivo pedagógico, es posible también describir el discurso instruccional y regulativo de las duplas.

El discurso instruccional es coherente entre las cuatro duplas. Respecto a la regla de conciencia esperado por parte de los objetivos instruccionales, esto es más difuso, lo que señala uno de los hallazgos de la investigación. Debido al horizonte inclusivo de la co-enseñanza y del contexto sanitario de emergencia en el cual se desarrolla la investigación, hay una tendencia por buscar evidencia concreta sobre los aprendizajes propuestos por medio de la participación de sus

estudiantes. Sin embargo, más que hacer explícito el estándar esperado, es decir, las evidencias de sus aprendizajes, se deja de lado cuánto aprenden sobre ese estándar.

Por lo tanto, el discurso regulativo en el cual se encuentra anidado el instruccional, coincide en tres de las cuatro duplas. En el nivel curricular, persiguen el desarrollo de las habilidades prescritas en los ejes de escritura, lectura y expresión oral. Estas habilidades, son las que permitirían lograr fines formativos o morales relacionados con el respeto a la estructura de normas, la tolerancia a la frustración, la solidaridad, la preparación para la vida y el desarrollo de estudiantes autónomos en contextos diversos, lo que es claro entre las duplas de co-docentes. Por lo tanto, el sentido normativo de la enseñanza se resumiría en la propuesta de estudiantes que se comuniquen de forma adecuada y que evidencien, al menos, opiniones fundamentadas y un elevado desarrollo de la comprensión de lectura como habilidad transversal.

Sin embargo, la dimensión regulativa del discurso pedagógico, no llega a evaluarse por parte de las duplas, siendo un elemento más proyectivo de su enseñanza, que un criterio a evaluar.

Además, los datos de la investigación muestran que se configurarían dos tipos de discursos instruccionales. Uno para estudiantes sin NEE más cercanos a la prescripción curricular, y otro para la niñez con NEE en manos de las EDIF que es más difuso en su realización y en su evaluación. La investigación muestra que los fines regulativos son similares al menos en lo declarado, pero instruccionalmente difieren por las dos voces presentes entre la niñez con y sin NEE, lo que muestra dos vertientes en este aspecto.

Todos los elementos anteriores, son relevantes de discutir cuando ponemos en relación el discurso pedagógico referido en las duplas investigadas, la clasificación estructural en la cual se desarrollan la co-enseñanza y los cambios progresivos en las condiciones históricas que se están produciendo en el país en el campo de las prácticas de enseñanza inclusivas.

Dado que la clasificación en el cual se desarrolla este tipo de prácticas está estructuralmente explicada por la formación inicial de las y los docentes que coenseñan, los marcos de la política pública e institucionales en el cual se desarrolla estas prácticas y, además, las tensiones presentes por la inclusión escolar, es verosímil aceptar que se encuentran en un proceso de transición de la clasificación trabajada en esta investigación.

Esto se comprende al fijar la atención en la paradoja entre las continuidades del marco biomédico en el cual se atendía a la niñez con NEE y el avance en el horizonte inclusivo que ha permitido el desarrollo de las prácticas de co-enseñanza.

Lo anterior, tiene un impacto en el discurso pedagógico de las duplas que trabajan en el marco de la co-enseñanza. La configuración de las dos voces en el aula, condicionan el tipo de discurso instruccional y regulativo. Es decir, el horizonte inclusivo de las prácticas no está presente en el hacer de las duplas, sino que cambia de actor cuando las NEE (tal como si fueran un *switch*) hacen necesaria la configuración de adecuaciones en la enseñanza o en la evaluación.

Además, el marco curricular priorizado, genera una demanda de prescripción que, desde los resultados trabajados, demanda la existencia de un encargado de los contenidos y de “un otro” que atienda a las dificultades ante lo enseñado. Esto claramente es una tensión que producto del cambio inicial en la clasificación histórica del sistema educativo chileno, abre una puerta para nuevas preguntas y discusiones frente a la docencia compartida, las ideas sobre las NEE de las y los estudiantes y la reconfiguración de la formación continua de docentes de enseñanza básica y de educación diferencial.

Tras caracterizar el discurso pedagógico de la co-enseñanza en el marco de los establecimientos con PIE, interesa relevar tres potenciales aportes de esta investigación. En primer lugar, el valor de la teoría usada en la investigación para analizar el discurso pedagógico en prácticas de co-enseñanza. En un segundo nivel, el aporte en la formación docente y, en tercer lugar, señalar las nuevas preguntas producidas a partir de la investigación. Por último, también se expresan las limitaciones del estudio para ser consideradas en estudios futuros.

Respecto al valor del modelo teórico, los resultados muestran las características de un tipo de práctica pedagógica que aspira a la inclusión escolar en contextos educativos diversos del país. Esto, es un avance sustancial en el estudio de la co-enseñanza en Chile. La producción en esta línea se ha concentrado en la comprensión de la relación entre docentes. Si bien esto es valioso en sí, esta investigación aporta al estudio de la dimensión de la comunicación pedagógica en base a los roles, la recontextualización y la evaluación del dispositivo pedagógico de la co-enseñanza.

Además, cumplen con lo basal del modelo bernsteniano: develar la forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, dando cuenta de la distribución del poder y de los principios del control social (Bernstein, 1974). Desde este punto de vista, los resultados de la tesis muestran con claridad

las diferencias y los cambios en la organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo en las cuatro duplas de docentes que participan de la investigación.

Un aporte importante se logra al develar como la co-enseñanza aspira a un modelo de trabajo colaborativo que, finalmente, genera un discurso pedagógico a dos voces. Esto, reproduce los desafíos generados por los elementos propios de la clasificación desde donde esta surge. Las diferencias estructurales, de tradiciones formativas, concepciones sobre la niñez e incluso de tradiciones pedagógicas de los y las docentes que co-enseñan en esta investigación, pueden también extrapolarse a los elementos que son propios del modelo de trabajo docente en el espacio educativo chileno.

En este sentido, la investigación profundiza en los principios de comunicación que dan forma y distinguen a los principios especializados de comunicación en el proceso de transmisión y reproducción cultural (Bernstein, 1977; Morais, 2012) relacionados con la enseñanza de los estudiantes con y sin NEE, revelando cómo se despliega la enseñanza y que tipo de dispositivo de enseñanza es el que se genera en este espacio.

Ambos elementos, son un aporte que muestran la distribución de los significados especializados en estos contextos escolares y los procesos selectivos de su organización. Esto le da valor agregado al objeto de estudio de esta investigación, ya que el modelo de análisis no fue desarrollado para las prácticas de co-enseñanza lo que refuerza la riqueza del propio modelo teórico.

Respecto al aporte al campo de los estudios de la formación inicial docente en el marco de las prácticas de co-enseñanza, se proyecta la necesidad de abordar la preparación de futuros profesores y profesoras. Esto requiere de un compromiso de formación permanente y de reflexión pedagógica ante el requerimiento de actitudes profesionales, interacciones cara a cara y profundidad teórica que invita a los docentes de las instituciones universitarias y profesores en servicio, a generar una estrecha relación con los estudiantes de pedagogía y las instituciones formadoras.

Por ello, surge la necesidad de poner énfasis en la preparación previa de las y los futuros docentes frente a su inserción en el aula al implementar la co-docencia, tal como lo señalan estudios actuales en el área (Maldonado-Díaz, 2022; Maldonado-Díaz y Núñez-Díaz, en prensa). Sobre todo, es relevante la construcción del sentido de este tipo de prácticas, donde la propuesta de formación inicial repercute en el futuro desempeño profesional al considerar los resultados de esta investigación. Esto va más allá de la relación de colaboración que se trata de desarrollar, sino que se relaciona principalmente con la discusión sobre el discurso instruccional y regulativo en la enseñanza de distintos tipos de niñez.

Los resultados de la investigación alientan a incluir enfoques de enseñanza que promuevan la apropiación teórica, la enseñanza formativa y la reflexión conjunta en los miembros de las comunidades universitarias, sobre todo por el contexto inclusivo en el cual la formación inicial docente chilena se encuentra comprometida.

Por último, frente a la proyección de futuras preguntas de investigación, hay varios elementos que se sugieren. Por ejemplo, es necesario profundizar en el estudio de los espacios de recontextualización de la enseñanza en el marco del discurso pedagógico de co-enseñantes.

Además, el uso de los elementos de análisis propios del dispositivo pedagógico en contextos de co-enseñanza, permitirían el uso de los resultados de esta investigación y del modelo de análisis propuesto en ella para dar mayor profundidad al objeto de estudio enmarcado en los resultados. Estudios que incluyan la observación directa del aula y de otros espacios de trabajo en co-enseñanza, serían pertinentes de considerar.

También se requiere investigar en aspectos propios de la política en formación de docentes. En especial, las recientes actualizaciones de los estándares de las carreras de pedagogía y las tensiones propias del ingreso a las carreras ante los efectos de la pandemia en las generaciones futuras de docentes que se verán enfrentadas al desarrollo de prácticas de co-enseñanza.

Limitaciones del estudio

Las dificultades producidas por el contexto de pandemia y la presión que ello reportó para las comunidades educativas, son una limitación relevante de esta investigación. Nuevos estudios deberían considerar las condiciones en el cual este estudio se desarrolló y explorar los elementos que no pudieron incluirse: la observación directa del aula y el uso en profundidad de las video grabaciones de clases para dar respuesta a nuevas preguntas de investigación que surjan motivados por alguno de los elementos trabajados.

Referencias

- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392–402. doi:10.1016/j.tate.2016.07.024
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22, 245–256. <https://eric.ed.gov/?id=EJ630944>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 11-28. doi:10.4067/S0718-07052014000200002
- Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2008). Co-Teaching In Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 5(3). doi:10.19030/tlc.v5i3.1298
- Bawens, J. & Hourcade, J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Predo.
- Beamish, W., Bryer, F. & Davies, M. (2006). Teacher reflections on co-teaching a unit of work. *International Journal of Whole Schooling*, 2(2), 3-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847468.pdf>
- Bellei, C., & Cabalin, C. (2013). Chilean student movements: Sustained struggle to transform a market-oriented educational system. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108-123.
- Beninghof, A. (2012). *Co-teaching that works. Structures and strategies for maximizing student learning*. Jossey-Bass.
- Bernstein, B. (1974). *Clases, códigos y control, Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. R.K.P.
- Bernstein, B. (1977). *Clases, códigos y control, Vol. 3*. Routledge y Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1981). *Codes, Modalities and the process of cultural reproduction: A model*. Anglo American Studies, Vol. 1.
- Bernstein, B. (1990a). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control, vol. 4*. Morata.
- Bernstein, B. (1990b). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata
- Bernstein, B. (2000). Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173. doi:10.1080/01425699995380

- Bernstein. (1993). *La estructura del discurso pedagógico : clases, códigos y control (volumen IV)* (1a. ed.). Morata.
- Booth, T., & Ainscow. M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (2ªed). CSIE.
- Boudah, D. J., Schumacher, J. B., & Deshler, D. D. (1997). Collaborative Instruction: Is it an Effective Option for Inclusion in Secondary Classrooms? *Learning Disability Quarterly*, 20(4), 293–316. doi:10.2307/1511227
- Cabalin, C. (2012). Neoliberal education and student movements in Chile: Inequalities and malaise. *Policy Futures in Education*, 10(2), 219-228. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.2.219>
- Céspedes, I. F., Guajardo, G. S., Cárcamo, J. S., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Co-enseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-15. doi:10.7764/pel.57.1.2020.1
- Cisternas, M. (2010). El Derecho a la Educación: Marco Jurídico y Justiciabilidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 41-57.
- Cook L. & Friend M. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. Paper Presnetado en Seminar on New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting in Albuquerque, NM.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-25. <https://pdfs.semanticscholar.org/31ca/3592c18acdd238ce488cd7184017b904b646.pdf>
- Cox, C. (1989). Poder, conocimiento y sistemas educacionales: introducción a las categorías de Bernstein. *Temps d'Educatió*, 341-352.
- Cox, C. (2003a). El Nuevo Currículum del Sistema Escolar. En Renato Hevia, (editor). *La Educación en Chile*. Ediciones UDP.
- Cox, C. (2003b). Las Políticas Educativas de Chile en las últimas dos décadas del Siglo XX. En Cristián Cox (Editor), *Políticas educacionales en el cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. 19-113. Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2006). *Policy formation and implementation in secondary education reform: the case of Chile at the turn of the century*. Education Working Paper Series, N. 3, June 2006. Washington: The World Bank.
- Cox, C. y P. González (1997). Políticas de mejoramiento de calidad y equidad en la educación escolar en la década de los años 90, en C. Cox, P. González, I. Núñez y F. Soto, *160 años*

- de educación pública. Historia del Ministerio de Educación*, Santiago, Chile: MINEDUC, pp. 101-180.
- Cramer, E., Liston, A., Nevin, A., & Thousand, J. (2010). 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*, 6(2), 59-76. <https://eric.ed.gov/?id=EJ912017>
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (Vol. 7). Prentice Hall Upper Saddle River.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa. Vol. IV* (Vol. 4). Editorial Gedisa.
- Díaz, M (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*. 15. 81-121.
- Duff, P. & Van Lier, L. (1997). Approaches to observation in classroom Research; Observation from an ecological perspective. *Tesol Quarterly*, 31(4), 783-787.
- Dumortier, J.-L., & Van Beveren, J. (2010). Les sources du savoir des futurs professeurs de français du secondaire supérieur en Belgique francophone. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 42, 45–61. doi:10.4000/reperes.248
- Eaton, K., Salmon, S., & Wischnowski, M. (2004). Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in a rural district. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 3-23. doi:10.1177/875687050402300302
- Fleet, N. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis (Santiago)*, 10(30), 99-116. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682011000300005>
- Flick, U. (2016). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Friend, M. (2008). Co-teaching a simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19. doi:10.3776/joci.2008.v2n2p9-19
- Friend, M. (2019). *Co-teach: Building and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools*. Marilyn Friend.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological*, 20(1), 9-27. doi:10.1080/10474410903535380

- Godoy, P., Meza, M., & Salazar, A. (2004) Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Santiago, Chile: Ministerio de Educación
- Graden, L. y Bauer, M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 103-117). Narcea.
- Grant, D. (2014). A Tale of Two Teachers: An Analytical Look at the Co-Teaching Theory Using a Case Study Model. <https://eric.ed.gov/?id=ED563448>
- Grimes, M. (2010). Exploring multiple outcomes: Using cogenerative dialogues and coteaching in a middle school science classroom. En Colette Murphy, Kathryn Scantlebury (Eds.), *Coteaching in International Contexts. Research and Practice*. (305–326). Springer.
- Guajardo E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 105-126.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial.
- Gurgur, H., & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 589-610. doi:10.1080/13603110903265032
- Hamdan, A.R., Anuar, M.K. & Khan, A. (2016). Implementation of co-teaching approach in an inclusive classroom: overview of the challenges, readiness, and role of special education teacher. *Asia Pacific Education Review*, 17, 289–298. doi:10.1007/s12564-016-9419-8
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268. doi:10.1177/0741932508321018
- Haquin, D. M., Maturana, C. J., Solar, M. L. C., Donoso, E., Murillo, M. L., & Diaz, C. (2012). El profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: tránsito de paradigma en la formación profesional. *Perspectiva Educativa*, 51(2), 43-68. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.2->
- Hunter, W., Jasper, A. D., & Williamson, R. L. (2014). Utilizing middle school common planning time to support inclusive environments. *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 114-120. doi.org/10.1177/1053451214536045
- Indrisano, R., Birmingham, N., Garnick, S., & Maresco, D. K. (1999). A Co-Teaching Model for Literacy Education. *Journal of Education*, 181(1), 75–102. doi:10.1177/002205749918100106

- Inostroza, F. & Falabella, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: Incluir, estandarizar y desobedecer. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 123-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662021000100123&lng=es&tlng=es
- Jackson, S. & Phillips, K. (2010). Constructing mathematical knowledge in urban schools: using cogenerative dialogue and coteaching to transform the teaching and learning experiences of minority students. En Colette Murphy, Kathryn Scantlebury (Eds.), *Coteaching in International Contexts. Research and Practice*. (349–367). Springer.
- Jiménez, P; Vilá Monserrat: De educación Especial a Educación en la Diversidad, Ediciones Aljibe. 1999
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research for the social sciences*. SAGE publications.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. doi:10-4438/1988-592X-RE-2012-363-180
- Maldonado-Díaz, C. (2022) ¿Cómo se coenseña? Estudio de caso etnográfico en una escuela pública chilena. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 61(1), 100-126. doi:10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1217
- Maldonado-Díaz, C. y Núñez-Díaz, C. (En prensa) Formación inicial docente y prácticas de co-enseñanza: ¿Qué dice la investigación internacional de los últimos 20 años?. *Pensamiento educativo*.
- Mangui, D., Maturana, C., Solar, M. L., Donoso, E., Murillo, M., & Diaz, C. (2012). El profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: tránsito de paradigma en la formación profesional. *Perspectiva Educacional*, 51(2), 43-68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333328168004>.
- Mastropieri, M. & Mcduffie, K. (2016). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. doi:10.11772F001440290707300401
- Maton, K. (2000). Recovering pedagogic discourse: a bernsteinian approach to the sociology of educational knowledge. *Linguistics and Education*, 11(1), 79-98. doi:10.1016/S0898-5898(99)00019-4.
- Maton, K. (2009). Cumulative and segmented learning: exploring the role of curriculum structures in knowledge-building. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 43-57. doi:10.1080/01425690802514342

- Maton, K. & Muller, J. (2007) A sociology for the transmission of knowledges. En F. Christie and J. Martin (Eds.) *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Approaches*. Continuum.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice*. Jossey Bass.
- MINEDUC (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago. Recuperado de: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf
- MINEDUC, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2020a). *Estándares para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/educacion-general-basica/>
- MINEDUC, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2020b). *Estándares para Carreras de Pedagogía en Educación Especial*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Especial-1.pdf>
- MINEDUC. (2005). *Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*, Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.fonadis.cl/descargas/centro/tematicos/PoliticaNacionalEducacion-Especial.pdf>
- MINEDUC. (2009). *Decreto 270*. Santiago. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2040/JUR10.pdf?sequence=26&isAllowed=y>
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones para la implementación de los programas de integración escolar*. Santiago. <https://especial.mineduc.cl/implementacion-dcto-supr-no170/orientaciones/>
- MINEDUC. (2015). *Decreto 83/2015*. Santiago. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- MINEDUC. (2016). *Módulo de Trabajo Colaborativo*, Santiago, Chile. <http://www.docentemas.cl/portafolio/category/trabajo-colaborativo>
- MINEDUC. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015*. Santiago. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf

- Morais, A., Neves, I., Daniels, H. & Davies, B. (2001). *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Peter Lang Publishing Inc.
- Morfidi, E., & Samaras, A. P. (2015). Examining Greek special education teachers' individual and collaborative teaching experiences. *Teacher Education and Special Education*, 38(4), 347-363. doi:10.1177/0888406415583137
- Morin, E., Roger, E., & Motta, R. (2003). *Educar en la era planetaria*. Gedisa.
- Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International journal of inclusive education*, 20(10), 1070-1083. doi:10.1080/13603116.2016.1145266
- Muller, J. (2004). Introduction: the possibilities of Basil Bernstein. En Johan Muller, Brian Davies and Ana Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (1–12). Routledge.
- Muñoz, M., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14, 68-79. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646
- Murawski, W. (2008). Five Keys to Co-teaching in Inclusive Classrooms. *School Administrator*, 65(8), 29-69. <https://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=4906>
- Murawski, W. W., & Lee Swanson, H. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267. doi:10.1177/074193250102200501
- Nevin, A. I., Thousand, J. S., & Villa, R. A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators—What does the research say? *Teaching & Teacher Education*, 25(4), 569-574. doi:10.1016/j.tate.2009.02.009
- Nierengarten, G. (2013). Supporting Co-Teaching Teams in High Schools: Twenty Research-Based Practices. *American Secondary Education*, 42(1), 73–83. <http://www.jstor.org/stable/43694178>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención Mundial sobre Derechos del Niño*.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1993). *Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades para Personas con Discapacidad*
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1990). *La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994) *La Declaración de Salamanca y Marco de Acción*.
- Organización de los Estados Americanos (OEA) (1998). *La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*.
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2013). Professional Development Experiences in Co-Teaching: Associations with Teacher Confidence, Interests, and Attitudes. *Teacher Education and Special Education*, 36(2), 83–96. doi:10.1177/0888406412474996
- Platt, J., Walker-Knight, D., Lee, T. & Hewitt, R. (2001). *Shaping future teacher education practices through collaboration and co-teaching*. Documento presentado en el encuentro anual de la American Association for Colleges of Teacher Education.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203–222. doi:10.1177/001440290206800204
- Reay, D. (2010). Sociology, social class and education. En Michael Apple, Stephen Ball and Luis Armando Gandin (Eds.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. (396–404). Routledge.
- Reyes-Jedlicki, L., Miranda, Ch., Santa Cruz E., Cornejo, R., Núñez, M, Arévalo, A y Hidalgo F. (2014). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 183-203. doi:10.4067/S0718-07052014000200011
- Riquelme, P. (2010). Demandas actuales a los profesionales de la Educación Especial en el contexto Chileno. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 177-198.
- Rodríguez, F. (2012). *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* (Tesis para la obtención del Grado Académico de Magister en Educación mención Gestión Curricular). Chillán, Chile.
- Rodríguez, F. (2014b). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art11.pdf>

- Rodríguez, F. & Ossa, C. (2014a). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319. doi:10.4067/S0718-07052014000300018
- Rojas, M. T., Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuadernos de Educación*, (75).
- Rojas, MT, Falabella, A, Alarcón, P. (2016) *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. Informe Final FONIDE 911429, MINEDUC, Santiago de Chile.
- Rosas, R., y Palacios, R. (2021). La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE). *Temas de la Agenda Pública*, 16(142), 1-11. Centro de Políticas Públicas UC.
- Roth, W.-M., & Boyd, N. (1999). Coteaching, as colearning, is praxis. *Research in Science Education*, 29(1), 51–67. doi:10.1007/bf02461180
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 261-279. doi:10.4067/S0718-07052016000500015
- Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching & Teacher Education*, 28(7), 999-1008. doi:10.1016/j.tate.2012.05.006
- Sadovnik, A. (1991). Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: a structuralist approach. *Sociology of Education*, 64 (1), 48-63. doi:10.2307/2112891
- Sadovnik, A. (2001). Basil Bernstein. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 31 (4), 687-703. doi:10.1007/BF03220044
- San Martín, C., Salas, N., Howard, S., & Blanco, P. (2017). Acceso al currículum nacional para todos: Oportunidades y desafíos de los procesos de diversificación de la enseñanza en escuelas diferenciales chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 181-198. doi:10.4067/S0718-73782017000200012
- Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. doi:1177/001440290707300401
- Short, K. (2017). With the Worlds of Words Community. Critical content analysis as a research methodology. En: H. Johnson, J. Mathis, & K. G. Short (Eds.), *Critical content analysis of children's and young adult literature. Reframing perspective*. (pp. 1-15). Routledge.

- Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Shulman, L. (2005) Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743>
- Singh, P. (2002). Pedagogising knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571-582. doi: 10.1080/0142569022000038422
- Singh, P. (2015). Pedagogic governance: Theorising with/after Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 144-163. doi:10.1080/01425692.2015.1081052
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology In The Schools*, 49(5), 498-510. doi:10.1002/pits.21606
- Soto, D. (2021). Chile. Inclusión en la Inclusión. Reflexión crítica al modelo de Inclusión Educativa Chileno, 1990-2015. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 1-8.
- Takala, M., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal Of Special Needs Education*, 27(3), 373-390. doi:10.1080/08856257.2012.691233
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 355-374. doi:10.4067/S071807052017000200019
- Utt, J. & Short, K. (2018). Critical Content Analysis: A Flexible Method for Thinking with Theory. *Understanding & Dismantling Privilege. Special Issue: Critical Content Analysis of Race, Racism, & Whiteness*, 8(2), p. 2-7. <https://www.wpcjournal.com/article/view/18826>
- Valenzuela, J., Labarrera, P. y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 129-145. <http://www.rieoei.org/rie48a06.pdf>
- Vaughn, S., Schumm, J. y Arguelles, M. (1997). The ABCDEs of co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 30(2), 4-10. doi: 10.1177/004005999703000201
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14. doi:10.7764/PEL.53.1.2016.9

- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning* (Vol. 2). Corwin Press.
- Walther-Thomas, C. S., & Bryant, M. (1996). Planning for Effective Co-Teaching The Key to Successful Inclusion: The Key to Successful Inclusion. *Remedial and Special Education, 17*(4), 255–264. doi:10.1177/074193259601700408
- Warnock, M. (1981) *Meeting Special Educational Needs, Londres: Her Britannic Majesty's Stationary*
- Wenzlaff, T., Berak, L., Wieseman, K., Monroe-Baillargeon, A., Bacharach, N., & Bradfield-Kreider, P. (2002). Walking our talk as educators: Teaming as a best practice. En: E. Guyton & J. Rainer (Eds.), *Research on Meeting and Using Standards in the Preparation of Teachers* (11-24). Kendall-Hunt Publishing.
- Wilson, L. (2005). This doesn't look familiar! A supervisor's guide for observing co-teachers. *Intervention in School and Clinic, 40*(5), 271-275. doi: 10.1177/10534512050400050301
- York-Barr, J., Bacharach, N., Salk, J. Frank, J. and Beniek, B. (2004). Team Teaching in Teacher Education: General and Special Education Faculty Experiences and Perspectives. *Issues in Teacher Education, 13*(1), 73-94. <https://eric.ed.gov/?id=EJ796434>

ANEXOS

a) Matriz de análisis teórica – discurso pedagógico

Asignatura: Lenguaje Nivel: 1er Ciclo Currículo: Eje común		Sesiones: 3 Tiempo: 45 a 90 minutos cada sesión, 2 semanas		Co-Instrucción (enseñanza desplegada)	
Categorías	Definición teórica	Criterios de Operacionalización	Reglas	Profesora Ed. Gen. Básica	Profesora Diferencial
			Enmarcamiento	Marco de comunicación del proceso pedagógico. Permite los principios de control que reproducen los límites establecidos por una clasificación. Puede existir una enmarcación fuerte o una enmarcación débil. Por ello, cambios en la enmarcación producen cambios en los principios de comunicación, en las modalidades de control y en el contexto comunicativo. Remite a la fuerza entre lo que se transmite y no.	<ul style="list-style-type: none"> – Formas de diálogo entre docente y estudiantes. – Ritmo de enseñanza de contenidos. – Ritmo de enseñanza de contenidos a los estudiantes. – Estructura de la enseñanza – Organización de temas.
Clasificación	La relación entre las categorías sociales en las aulas (docentes, estudiantes, discursos, contenidos) está dada por el grado de aislamiento que se da entre ellos (distancia social). Así, cuando hay un fuerte aislamiento entre las categorías, existe una clasificación fuerte (+ C), es decir, cada categoría está perfectamente aislada, distinguida o diferenciada. Cuando el aislamiento es débil (- C), las categorías son menos especializadas y es posible encontrar una mezcla entre categorías (débiles y fuertes).	<ul style="list-style-type: none"> – Relación entre los contenidos – Tipos de contenidos – Sujetos que lo promueven – Sitios en los que se organiza. 			
Discurso Regulatorio	Discurso que define el orden, relación e identidad dominantes a través de las ideologías que éste incorpora y las prácticas que regula para la constitución de las modalidades generales de consenso de la sociedad y que se expresan en el discurso pedagógico de reproducción. Constituye el mecanismo de regulación y de legitimación de las modalidades de control institucionalizándolas.	<ul style="list-style-type: none"> – Discursos referidos al trabajo con los estudiantes (en co-enseñanza) – Tipo de estudiante referido por los docentes. – Justificación de la forma de co-enseñanza aplicada. 			
Discurso Instruccional	Discurso que se ocupa de la transmisión y adquisición de competencias específicas y especializadas ubicando a los agentes en modelos de razonamiento, percepción, interpretación y en modos específicos de adquisición de conocimiento o habilidades ligados a la producción de competencias específicas.	<ul style="list-style-type: none"> – Contenidos enseñados. – Conceptos relevantes enseñados. – Habilidades disciplinarias enseñadas. – Tipos y modelos de evaluación aplicados. 			

b. Protocolo de entrevista para docentes

OBJETIVO

- Profundizar sobre la co-enseñanza de los docentes, considerando los roles de estudiantes y docentes, la selección de temas a enseñar y la dimensión evaluativa de su enseñanza.

CURSO DEL PROTOCOLO

- Esta entrevista durará un máximo de 1 hora y 15 minutos. Las preguntas se enfocarán a conocer y comprender la perspectiva del docente sobre la co-enseñanza y la relación sostenida con el/la docentes que co-enseña.
- La entrevista tiene **3 partes**. La primera parte es un corto cuestionario sobre características personales y profesionales. La segunda parte profundizará sobre la co-enseñanza, este tipo de relación y su mirada sobre lo identificado en el proceso de observación de clases. Finalmente, la tercera parte trata cualquier aspecto que no hubiéramos tenido la oportunidad de abordar en las secciones anteriores y consolidar la información obtenida en el transcurso de la entrevista.

PARTE 1. SECCIÓN CONTEXTUAL

Nos gustaría comenzar sabiendo en qué momento de tu formación como profesor te encuentras y conociendo algunas características de tus experiencias prácticas.

A. *[Se cuestiona sobre...]*

Nombre

Titulación -lugar de titulación

Años de experiencia docente-tránsito de experiencias

Perfeccionamientos

Curso a cargo/asignaturas que imparte

B.

Años de experiencia en co-enseñanza/años de trabajo con la docente.

PARTE 2. SECCIÓN TEORICO-ANALITICO

Enmarcamiento	<p>Marco de comunicación del proceso pedagógico. Permite los principios de control que reproducen los límites establecidos por una clasificación. Puede existir una enmarcación fuerte o una enmarcación débil. Por ello, cambios en la enmarcación producen cambios en los principios de comunicación, en las modalidades de control y en el contexto comunicativo. Remite a la fuerza entre lo que se transmite y no.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formas de interacción y diálogo entre docente y estudiantes: cuán estructurada (reglada/espontánea; jerarquía/simetría; cercanía/distancia; fría/cálida) - Ritmo de enseñanza de contenidos. - Temas (objeto o contenidos) de la enseñanza: alta o bajamente estructurados?; acorde a plan pre-definido o variable según contingencia de la interacción con alumnos? <p>[[esto es clave en términos de la teoría: el control sobre temas/contenidos reside dónde?. En el adulto y el texto (y el programa -nacional e institucional) la norma y la planificación? O todo lo anterior es 'poroso' -'blando', a la intervención de los aprendices y sus intereses, definiciones, interacción, contingencia). La entrevista debe poder preguntar de modo de identificar GRADOS en que el control está en manos del educador y la institución, y GRADOS en que está en manos del educando y su contingencia.]]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decisiones y organización de temas y actividades : ¿participativas? En qué grado? 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo toman decisiones las docentes al momento de organizar su co-enseñanza. [para estudiantes con y sin NEE] - Organización de la enseñanza cómo se inicia una clase, se desarrolla y/o se cierra - Comunicación de las docentes con sus estudiantes (roles, con quienes más/menos, a todos, sólo a algunos, entre otros). [para estudiantes con y sin NEE] - Cómo se evalúan los contenidos enseñados [para estudiantes con y sin NEE]. - Qué se prioriza al evaluar estos contenidos/habilidades. Señalar las distinciones entre "tipos de estudiantes" [con y sin NEE] - [EN BASE A LAS RESPUESTAS, DECIDIR SI SE PROFUNDIZA EN LO SIGUIENTE:] - Temas: cuáles son los temas enseñados en situaciones de co-enseñanza y cómo lo estructuran <ul style="list-style-type: none"> o [apego al currículo, definen un sistema diferente, en manos de quien está esta decisión, rol de los estudiantes en ello] o Definir: cuán participativas es esta selección. o Cuán emergente o estructurada es la selección. o Rol de la institución en la selección curricular. o rol de la interacción de los estudiantes en la selección [<i>en quien reside el control de los temas</i>]
Clasificación	<p>La relación entre las categorías materiales (espacios, objetos), sociales (actores) o simbólicas (conocimientos, discursos, símbolos, rituales) en la institución escolar y en las aulas (docentes, estudiantes, discursos, contenidos) está definida por el grado de aislamiento que se da entre ellas (distancia social). Así, cuando hay un fuerte aislamiento entre las categorías, existe una clasificación fuerte (+ C), es decir, cada categoría está perfectamente aislada, distinguida o diferenciada. Cuando el aislamiento es débil (- C), las categorías son menos especializadas y es posible encontrar una mezcla entre categorías (débiles y fuertes).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Separación fuerte o débil con el 'afuera' (la familia, el contexto local, nacional): ¿Cuánto del 'afuera' se hace parte del 'adentro'? Sitios-contextos en que se organiza el quehacer educativo (espacios, objetos 'rincones' de la sala) - Tipos de contenidos y carácter de sus interrelaciones (fuerte y clara separación entre temas-contenidos, o su contrario) 	<ul style="list-style-type: none"> - Organización del espacio para la enseñanza (grupos, espacios, entre otros) [para estudiantes con y sin NEE] - Organización de los estudiantes en la enseñanza [para estudiantes con y sin NEE] - Cómo se define el rol de cada profesora en la enseñanza de los contenidos [quién enseña] Y [para estudiantes con y sin NEE] - Principales contenidos que se enseñan [acentos y énfasis] [fuerte y clara separación entre temas-contenidos, o su contrario] - Cómo se deciden [acentos y énfasis] estos contenidos para ser enseñados en el marco de la co-enseñanza [para estudiantes con y sin NEE] - [EN BASE A LAS RESPUESTAS, DECIDIR SI SE PROFUNDIZA EN LO SIGUIENTE:] [PISTA DE ANÁLISIS]

			<ul style="list-style-type: none"> - Separación fuerte o débil con el 'afuera' (la familia, el contexto local, nacional): ¿Cuánto del 'afuera' se hace parte del 'adentro'?
Discurso Regulatorio	<p>Discurso que define el <i>orden, relación e identidad</i> dominantes a través de las ideologías que éste incorpora y las prácticas que regula para la constitución de las modalidades generales de consenso de la sociedad y que se expresan en el discurso pedagógico de reproducción. Constituye el mecanismo de regulación y de legitimación de las modalidades de control institucionalizándolas.</p> <p><i>Orden:</i> sujeto y contexto (aula, institución, sociedad) <i>Relación:</i> interacción enseñante/aprendiz; entre aprendices <i>Identidad:</i> el sujeto en formación y la dialéctica socialización/subjetivación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos referidos al trabajo con los estudiantes (en co-enseñanza) - Tipo de estudiante referido por los docentes. - Justificación de la forma de co-enseñanza aplicada [estudiantes] - Discursos referidos a normas, valores y rituales (discursos sobre el orden, las relaciones y la identidad) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo se refiere a ellos en sus clases [cómo los trata en su enseñanza] [verificar distinciones con y sin NEE] - Cómo son sus estudiantes [características de y expectativas sobre ellos] [verificar distinciones con y sin NEE] - Cual es el rol de los estudiante en sus clases [papel desempeñado]. - Relación entre decisiones pedagógicas y características y expectativas [referidas] sobre los estudiantes. <ul style="list-style-type: none"> o Señalar las distinciones entre "tipos de estudiantes" [estudiantes con y sin NEE] - De qué manera se organiza [el espacio de la clase (organización)] y el clima de la clase (clima de aula, orden, u otro) [¿redunda?][verificar distinciones con y sin NEE] [sesgo de respuesta esperada...] - Qué normas ordenan el funcionamiento (orden y relaciones) [sentido del orden en la sala] - Qué rituales y cuál es su justificación y sentido (para los co-enseñantes) - Qué normas ordenan los propósitos formativos (tipo de sujeto -identidad que se intenta formar) [qué se espera formar con el sistema propuesto, fin del sujeto por formar] - Que actitudes/disposiciones se trata de formar en los niños.
Discurso Instruccional	<p>Discurso que se ocupa de la transmisión y adquisición de competencias específicas y especializadas ubicando a los agentes en modelos de razonamiento, percepción, interpretación y en modos específicos de adquisición de conocimiento o habilidades ligados a la producción de competencias específicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos enseñados. - Conceptos relevantes enseñados. - Habilidades disciplinarias enseñadas. - Tipos y modelos de evaluación aplicados. 	<p>NEXO CON LO ANTERIOR, PARA PREGUNTAR...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuales son los contenidos enseñados más relevantes para estos estudiantes dadas sus características en los espacios de co-enseñanza [y porqué]. <ul style="list-style-type: none"> o las habilidades enseñadas más relevantes o Señalar las distinciones entre "tipos de estudiantes" [con y sin NEE]

PARTE 3. SECCION DE CIERRE.

- ¿Hay otras consideraciones que le gustaría agregar y que no hayamos discutido en las preguntas anteriores y que haga sentido con la relación de enseñanza sostenida entre usted y su co-docente?
- ¿Desea agregar comentarios o preguntas sobre esta entrevista o la investigación?
- ¿Quisiera expresar algún comentario final que quieras que incluyamos?

Agradecemos su participación, todo lo expresado en esta entrevista será muy relevante para los objetivos del estudio.