



¿CÓMO SE COENSEÑA? ESTUDIO DE CASO ETNOGRÁFICO EN UNA ESCUELA PÚBLICA CHILENA

HOW TO CO-TEACH? ETHNOGRAPHIC CASE STUDY IN A CHILEAN PUBLIC SCHOOL

Cesar Augusto Maldonado-Díaz (*)
Universidad Católica Silva Henríquez
Chile

Resumen

La coenseñanza es una práctica pedagógica que involucra a dos docentes que enseñan en conjunto. Esta investigación describió la coenseñanza implementada por dos profesoras de una escuela chilena, adscrita al Programa de Integración Escolar, en sus tres dimensiones: la coplanificación, la coinstrucción y la coevaluación. Es un estudio de caso que ocupó un enfoque etnográfico y que usó como técnicas de producción de datos la observación participante y la entrevista en profundidad. Los resultados confirman hallazgos previos sobre los profesores que comparten docencia. Sin embargo, surgen diferencias en el proceso de docencia compartida que mezclan las características del caso y de las diferencias en cada una de las dimensiones de la coenseñanza. El estudio aporta a la comprensión de las prácticas de docencia compartida y revela las diferencias en los roles de las docentes entre las dimensiones de esta práctica que, tradicionalmente, no se han explorado en su conjunto.

Palabras clave: Enseñanza en equipo; enseñanza pública; estudio de caso; educación inclusiva; educación especial.

Abstract

Co-teaching is a pedagogical practice that involves two teachers teaching together. This research described co-teaching practices implemented by two teachers from a Chilean school, with a School Integration Program, in its three dimensions: co-planning, co-instruction and co-evaluation. This case study took an ethnographic approach, using participant observation and in-depth interviews as data production techniques. The results confirm previous findings about teachers who co-teach. However, differences arise in the shared teaching process that mix the characteristics of the case and the differences in each of the dimensions of co-teaching. The study contributes to the understanding of shared teaching practices and reveals the differences in the roles of teachers between the dimensions of this practice that, traditionally, have not been explored together.

Keywords: Team teaching; public education; case study; inclusive education; special needs education.

(*) Autor para correspondencia:
Cesar Augusto Maldonado-Díaz
Centro de Investigación para la
Transformación SocioEducativa - CITSE
Universidad Católica Silva Henríquez
Gral. Jofré 462, Santiago, Región
Metropolitana
Correo de contacto: cmaldonadod@ucsh.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 17.03.2021
ACEPTADO: 15.12.2021
DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1217

1. Introducción

En Chile, en las últimas tres décadas, se ha modificado la comprensión sobre el trabajo pedagógico en relación con la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes. Lo anterior ha impulsado a que se asuma la inclusión como un modelo de trabajo para la enseñanza en las aulas escolares (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015). En este marco, se propone la coenseñanza como una estrategia de enseñanza compartida entre profesores y profesoras (MINEDUC, 2004, 2005). Esta práctica pedagógica es una modalidad de docencia compartida por dos o más profesores y que se ha instalado de forma reciente en Chile, tanto como política pública (MINEDUC, 2009, 2012), como práctica de colaboración entre profesores y profesoras (MINEDUC, 2017).

En este contexto, esa práctica emerge producto que, desde inicios de la década de los noventa, Chile da inicio al proceso de Reforma Educacional (Cox & González, 1997) con el objetivo de modernizar la educación en el país y garantizar respuestas pedagógicas de calidad que permitan la integración de los estudiantes de Chile en sus diversas dimensiones. En este contexto, la reforma curricular iniciada en 1996 implementó de forma progresiva los marcos curriculares de los distintos cursos y asignaturas. Junto con este proceso curricular, se crean los Proyectos de Integración Escolar (PIE), los que se definen como una estrategia para brindar condiciones educativas que respondan a las necesidades educativas especiales (NEE) de las y los estudiantes que lo necesiten en la educación regular (MINEDUC, 2004). Una de las propuestas que se ha establecido para el funcionamiento de los PIE es el desarrollo del trabajo colaborativo en equipos multidisciplinarios en las comunidades escolares que reciben financiamiento del Estado. En este marco, se establece como modalidad de docencia la coenseñanza (MINEDUC, 2009, 2015, 2017).

En este contexto, coenseñar implica a dos o más profesionales 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, 2012, p. 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, 2012, p. 48). Además, en el año 2015 se define la implementación de las adecuaciones curriculares para la aplicación de la Ley de Inclusión en contextos de educación inclusiva y, finalmente, las orientaciones de esta normativa señalan que los profesores, principalmente de educación básica, compartan espacios de planificación, enseñanza y evaluación con docentes de educación diferencial (MINEDUC, 2012, 2015, 2017).

1.1. La investigación internacional sobre coenseñanza

En la investigación internacional se identifican dos ámbitos de alta producción sobre la codocencia. El primero de ellos se refiere a los estudios sobre modelos y efectividad de la coenseñanza. Existe una serie de investigaciones que la conciben como una estrategia efectiva para el aprendizaje de los estudiantes y que explican los factores de su eficacia (Hamdan, Anuar & Khan, 2016; Hang & Rabren, 2009; Nevin, Thousand & Villa, 2009).

El segundo ámbito se refiere a los estudios sobre la experiencia y aprendizaje entre los coenseñantes, línea coherente con el foco de los estudios chilenos. Da cuenta de un valioso aporte a la concepción comprensiva de las experiencias de las y los docentes que toman parte en prácticas de enseñanza compartida. Además, visualizan las dificultades existentes en esta práctica y el rol desigual entre docentes generales y especiales en contextos de diversidad (Grant, 2014; Scrugs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012), ya que define a la coenseñanza como un espacio de trabajo que comprende las condiciones y los problemas críticos y oportunidades para las y los docentes. Da cuenta de que la coenseñanza no solo depende de acciones individuales, especialmente por la relevancia en los docentes de la formación inicial y especialidad, experiencia profesional y concepciones pedagógicas, sino que también de los contextos institucionales en los que se desempeñan los coenseñantes (Hunter, Jasper & Williamson, 2014; Morfidi & Samaras, 2015; Mulholland & O'Connor, 2016), ya que muchas de estas necesidades están vinculadas al apoyo institucional. Por esto, las experiencias en coeducación revelan que tanto las docentes de educación especial como las de educación general creen que las prácticas de coenseñanza les proporcionan oportunidades para comunicarse y trabajar en colaboración. Se desprende, por lo tanto, lo relevante no solo de la eficacia de la práctica, sino que la complejidad que reviste la relación entre coenseñantes (Shin, Lee & McKenna, 2016; Solis, Vaughn, Swanson & McCulley, 2012; Weiss, Pellegrino & Brigham, 2017).

Por último, ambas perspectivas antes descritas concuerdan en considerar tres dimensiones de la coenseñanza: la coplanificación, la coinstrucción y la coevaluación. La primera, es el proceso por el cual las y los profesores planifican la enseñanza en conjunto (Magiera, Simmons, Marotta & Battaglia, 2005). La segunda se refiere al proceso mediante el cual los maestros implementan sus clases (Conderman & Hedin, 2012; Friend, 2008, 2019). Por último, la coevaluación es la dimensión en la cual las y los docentes evalúan el aprendizaje de sus estudiantes (Bawens & Hourcade, 1995). Si bien estas dimensiones han sido ampliamente investigadas en estudios extranjeros, en Chile, los estudios solo se han concentrado en la coinstrucción. Junto con esto, ambas perspectivas señalan que la coenseñanza no depende solo de decisiones individuales, sino que también de un sostén institucional relevante y de un proceso de formación continua

de las y los docentes, en especial por las diferencias entre sus especialidades, años de experiencia laboral y roles desempeñados en las comunidades escolares, lo que hace necesario mirar en profundidad la relación entre esta práctica y las comunidades escolares donde se desarrollan.

1.2. La investigación chilena sobre coenseñanza

La investigación chilena, a diferencia de la internacional, es de reciente desarrollo, ya que solo se ha interesado en las experiencias entre docentes de escuelas públicas y los problemas que surgen en la ejecución de la política pública, sin profundizar en una mirada transversal sobre las dimensiones que describen los antecedentes internacionales sobre este tipo de prácticas.

En Chile, se pueden mencionar dos grupos principales de antecedentes. En primer lugar, aquellos estudios que indagan sobre las concepciones de los profesores que coenseñan, y que muestran las diferencias que persisten en las concepciones entre profesores de enseñanza básica y educadores diferenciales, y los diversos perfiles de relación que se establecen desde ellas, las cuales son conflictivas entre sí (López, Julio, Pérez, Morales & Rojas, 2014; Muñoz, López & Assaél, 2015). En segundo lugar, encontramos los estudios sobre la forma de desarrollo de la coenseñanza que muestran el bajo grado de colaboración entre quienes coenseñan, junto con el predominio de concepciones discriminadoras entre la educación escolar regular y la educación especial, donde la práctica predominante es el apoyo docente (Arriagada, Venegas & Calzadilla-Pérez, 2021; Rodríguez, 2012, 2014; Rodríguez & Ossa, 2014). También muestran una serie de facilitadores y barreras en esta práctica que requiere un fuerte apoyo institucional para su puesta en práctica (Figuroa Céspedes, Sepúlveda Guajardo, Soto Cárcamo & Yáñez-Urbina, 2020; Inostroza, 2021; Rosas & Palacios, 2021; Urbina, Basualto, Durán & Miranda, 2017). Sin embargo, no existen estudios que describan estas experiencias en todas las dimensiones de la coenseñanza en el país, principalmente por dejar de lado los espacios de trabajo previos a la enseñanza conjunta y no profundizar en la evaluación conjunta de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Por lo anterior, y a partir de la revisión que se ha hecho hasta este momento, el presente estudio busca responder la pregunta de ¿cómo desarrollan la coenseñanza las docentes de una escuela con PIE en sus distintas dimensiones? Para dar respuesta a ello, se desarrolló una investigación con un enfoque etnográfico y de caso de estudio único en una escuela pública en la Quinta región de Chile.

2. Marco teórico

El concepto de coenseñanza tiene su origen en el concepto enseñanza cooperativa (*cooperative teaching*) (Beamish, Bryer & Davies, 2006; Murawski, 2008; Murawski & Lee Swanson, 2001). Además, este término remite a la responsabilidad compartida por profesores de enseñar a una sección o a todos los estudiantes de una clase (Cramer, Liston, Nevin & Thousand, 2010; Villa, Thousand & Nevin, 2008). Junto a lo anterior, algunos autores señalan que la coenseñanza plantea un proceso colaborativo que se ve favorecido por elementos como la interacción entre las y los docentes, el desarrollo de habilidades interpersonales y el progreso en el proceso de la codocencia (Beamish et al., 2006).

Estas últimas características entran en tensión en el escenario educacional chileno, en el que la relación es normada por un programa institucionalizado y la voluntariedad se hace relativa debido a las definiciones de los equipos directivos de los establecimientos.

Teóricamente, es posible desprender dos concepciones principales sobre la noción de la coenseñanza como fenómeno de estudio. En primer lugar, se le concibe como una estrategia efectiva que aporta a la mejora del aprendizaje en cualquier asignatura, con o sin diversidad de estudiantes, en la formación docente inicial y en el desarrollo profesional continuo del profesorado (Friend, 2008; Kroegera et al., 2012; Wenzlaff et al., 2002).

En segundo lugar, la concepción que se esfuerza por comprender las condiciones y los problemas críticos que supone la coenseñanza concibe que esta práctica requiere de un sostén institucional importante y de un proceso de formación profesional inicial y continuo para los docentes, especialmente por las diferencias entre sus especialidades de base, saberes y roles de los docentes que componen esta relación de enseñanza (Grant, 2014; Rytivaara & Kershner, 2012; Shin et al., 2016; Solis et al., 2012; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012;). Además, Friend, Cook, Hurley-Chamberlain y Shamberger (2010) conciben ocho modalidades de implementación de esta práctica de enseñanza. La Figura 1 resume estas modalidades y muestra las diferencias entre ellas. Es posible distinguir entre aquellas que son más jerárquicas en la relación entre los docentes y otras en las que los profesores tienden a compartir roles de manera más equitativa. Por una parte, las modalidades de observación, apoyo, alternativa y de rotación entre grupos, presentan mayor jerarquía o distancia en la relación entre docentes. Por otra parte, las modalidades en estaciones, complementarias y en equipo, requieren de un mayor grado de colaboración y relación horizontal. Las distintas formas de implementación pueden describir distintos tipos de relaciones entre los coenseñantes y distintos grados de protagonismo de los saberes que detentan los docentes generalistas y diferenciales.

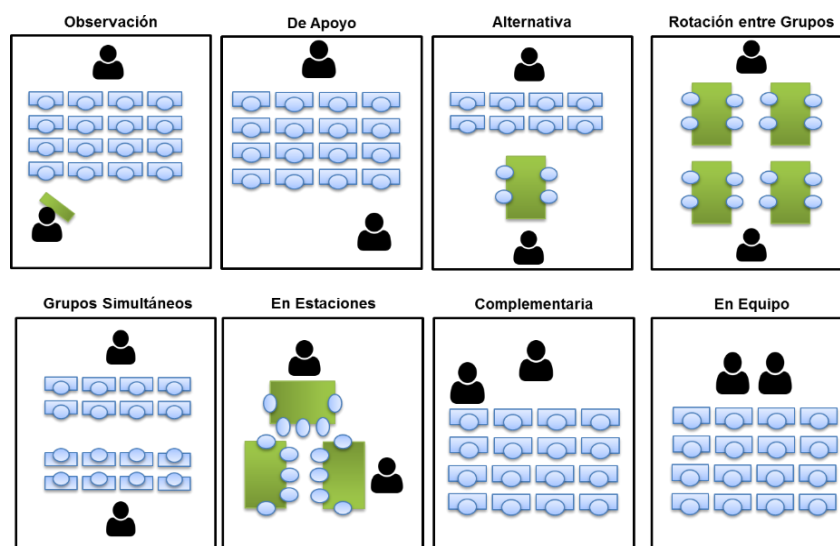


Figura 1: Formas de implementación de la co-enseñanza.

Fuente: Tomado de Rodríguez (2014), en base a Friend (2010).

También se ha concebido que cada una de estas modalidades cobra mayor pertinencia en momentos distintos de la enseñanza a los estudiantes (Friend, 2019) y presentan características relevantes en cada una de ellas (Beninghof, 2012; Cook, 2004; Jackson & Phillips, 2010; Sileo, 2011; Suárez-Díaz, 2016).

Por todo lo anterior, las ideas hasta aquí expresadas nos acercan a la concepción teórica que ve en la codocencia una fuente que puede generar controversia y discordia, por ejemplo, cuando un docente es considerado el primario, mientras que el otro es considerado un asistente de clase (Conderman & Hedin, 2017). Es por esto por lo que Friend (2019) postula que el apoyo de los equipos de gestión en los establecimientos escolares es fundamental para que la coenseñanza funcione (Friend, 2008).

3. Metodología

3.1. El caso de estudio

La escuela elegida para la investigación es un establecimiento público, administrado por el municipio de la comuna¹. Cuenta con menos de 250 estudiantes pertenecientes a sectores vulnerables de la ciudad y con salarios familiares cercanos a la línea de la pobreza.

¹Una comuna es una unidad geográfico-administrativa en Chile. La organización de las escuelas públicas de la comuna está bajo la administración de la alcaldía, aunque desde el año 2015 este sistema está en modificación.

La escuela se destaca por instalar nuevas prácticas de codocencia en su comuna. Lo más relevante es la articulación de tiempo organizado para el trabajo entre docentes de distintas especialidades. Este estudio se centra en la práctica de codocencia de dos profesoras de esta escuela. Una de ellas es profesora de enseñanza general básica (PEGB), mientras que su colega es una educadora diferencial (EDIF). Ambas sobrepasan los 10 años de experiencia profesional y superan los 5 años de trabajo en coenseñanza, en los niveles de primer y segundo año básico. Además, las profesoras han formado a otros colegas en estrategias para el trabajo en codocencia, lo que facilitó su participación en la investigación desarrollada.

Luego de la primera reunión con las profesoras, se accede al grupo de estudiantes de la escuela, el que está formado por 12 estudiantes (7 niñas y 5 niños).

3.2. Enfoque

La investigación usó un enfoque metodológico etnográfico descriptivo. Este enfoque permite el estudio descriptivo de la comunidad o de alguno de los aspectos de esta, ya que busca la descripción global del contexto social estudiado (Aguirre, 1995). Las técnicas de producción de datos incluyeron la observación participante (Guber, 2001) al aula escolar. Se complementó con una pauta de observación y un cuaderno de notas de campo. También se observó el espacio donde coplanificaban ambas docentes. Luego del proceso de observación, se entrevistó (Hammersley & Atkinson, 2007) a ambas docentes y a la jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP)² del establecimiento. Se participó en la observación de las profesoras en el desarrollo de una unidad curricular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de un primer año básico, durante tres meses. La Figura 2 resume este proceso.

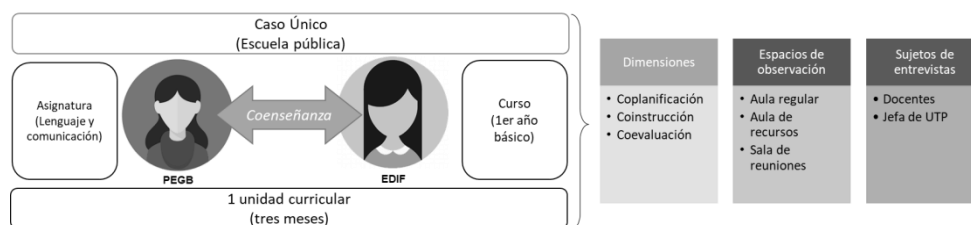


Figura 2: Resumen de la etnografía desarrollada.

Fuente: Elaboración propia.

Luego, se contactó personalmente a cada docente para coordinar una reunión informativa en la que se explicó la intencionalidad de la investigación y los alcances éticos de la misma.

² La Jefatura de UTP (Unidad Técnico-Pedagógica) es un rol de liderazgo directivo chileno. Coordina el trabajo de los docentes y forma parte de los equipos directivos de las escuelas.

Además, se les solicitó su autorización explícita por medio de consentimientos informados donde se les indicó la confidencialidad de la investigación. Las clases se observaron siempre en jornadas de mañana, durante tres meses, mientras que los espacios de trabajo docente se observaron en jornadas de tarde, luego de las clases.

Se analizaron los datos obtenidos siguiendo el modelo de comparación constante (Strauss & Corbin, 1990) para la saturación de los datos, el análisis temático (Braun & Clarke, 2014) y para la construcción de un texto etnográfico (Atkinson, 2015). Para efectos de este trabajo, se han ocupado los datos producidos a partir de la observación de aula y la entrevista a la jefa de UTP. Se usó una matriz que ordenó la descripción de las dimensiones de la coenseñanza: la coplanificación, la coinstrucción y la coevaluación. Los resultados se interpretaron en base a los elementos expuestos en el marco teórico, y se da cuenta de ellos en la sección que se presenta a continuación.

4. Resultados³

4.1. Previo a la enseñanza: la coplanificación

En la dimensión de la coplanificación de las docentes, es posible advertir las primeras formas de la coenseñanza. Se observa un diálogo fluido entre las docentes en el que es notorio un proceso de trabajo ya establecido en el tiempo y muy horizontal. Además, la PEGB a cargo del primer año básico asume un rol de coordinación, mientras que la EDIF asume un rol que le permite desarrollar en mayor profundidad las ideas que se acuerdan⁴:

PEGB: Pensemos para mañana, Tulio viene a despedirse, ponte el traje tú [es el inicio del diálogo que mezcla la contextualización con lo lúdico en el inicio de esta subunidad]. Que envíe una carta de despedida, pero sin las "n".

EDIF: ¿La carta es para Tulio o para Juanín? Juanín perdió una letra de su nombre.

[Finalmente deciden que los estudiantes completen una carta sin n, luego lean la carta y también puedan escribir una carta en el desarrollo de la unidad.]

(Nota de campo, reunión de coplanificación 1)

³ Los nombres han sido cambiados por ficticios en el caso de los y las estudiantes y anonimizados en el caso de adultos.

⁴ Los comentarios entre corchetes [] corresponden a las notas de campo del investigador.

Se advierte que es un espacio en el que las decisiones se cuestionan y la necesidad de apoyo se solicita de manera recurrente. El rol de inicio de las acciones lo asume la PEGB la mayoría del tiempo. Por su parte, la EDIF asume un rol de retroalimentación de su propuesta de enseñanza:

PEGB: Quiero que veamos las evaluaciones [señala al inicio de la clase].

EDIF: Eso es bueno, incorporar palabras nuevas [dice mientras retroalimenta de manera permanente los comentarios de la profesora básica].

(Nota de campo, reunión de coplanificación 1)

Si bien la PEGB toma la iniciativa en este espacio, la EDIF asume un rol de mayor experticia:

EDIF: A ver, la conciencia semántica nos dice que (...) Martina es la única que hace uso de una síntesis consciente de esta habilidad semántica.

[Esta intervención lleva a cambiar una decisión propuesta por la profesora básica.]

(Nota de campo, reunión de coplanificación 2)

Prevalece el diálogo compartido en la coplanificación, lo que favorece las ideas en conjunto:

PEGB: [Sobre la escritura, pregunta] ¿Cómo lo van a hacer? Dictado, yo les doy la imagen.

EDIF: ¿Piensas evaluar la escritura de alguna forma? [Ambas discuten sobre cómo evaluar la escritura. Deciden formar oraciones para la prueba de síntesis].

Ambas profesoras: Sí, esto es como más simple.

(Nota de campo, reunión de coplanificación 2)

PEGB: [Propone un modelo de evaluación asociado a un mandala con la "n"] Creo que sería bueno hacer un mandala con la letra n.

EDIF: [Duda de ello] Pero creo que es posible realizarlo. Además, creo que es necesario darle un desafío a la mesa 3 [mesa de los estudiantes que son lectores].

[Deciden preparar materiales para la evaluación, recortando juntas las imágenes a usar en la futura evaluación.]

(Nota de campo, reunión de coplanificación 2)

Además, el incluir la mirada de la jefa de UTP, explica que este proceso ha tomado varios años de desarrollo:

Jefa de UTP: Nos tuvimos que poner de acuerdo. Fue una discusión reflexiva bastante ardua. Los docentes deciden la matriz de planificación que me deben enviar. Sí o sí es la planificación semestral o anual, donde eso es, generalmente, copiar y pegar del programa.

Investigador: Por así decirlo, ¿la coconstruyeron entre todos?

Jefa de UTP: Exacto.

(Entrevista, jefa de UTP)

En el mismo espacio, la jefa de UTP da luces sobre el proceso:

Investigador: ¿Cómo definirías los roles que asumen los docentes?

Jefa de UTP: Yo creo que hay una mezcla, pero vamos más para el lado que somos dos profesionales de la educación (...) Al principio no era así. Al principio era: “Yo, educadora diferencial, soy la especialista en lenguaje y tú, el docente básico, no”. Y tenían esas luchas de larga duración.

(Entrevista, jefa de UTP)

4.2. La coinstrucción

Es posible señalar tres subcategorías respecto a la instrucción compartida: el rol de las docentes, la forma que asume el trabajo compartido y los elementos distintivos de esta dimensión.

4.2.1. Roles de las docentes

La modalidad de trabajo compartido no es única. Hay tendencia a un rol más preponderante de la PEGB por sobre la EDIF, pero también existe una enseñanza compartida de otras maneras. Esta asume un papel de ayuda en las tareas de la PEGB, por ejemplo:

EDIF: [Intencionalmente cumple un rol. Se equivoca de manera intencional al decir el trabalenguas para que los estudiantes la corrijan].

PEGB: [Cuando los estudiantes se dan cuenta] *¿Seguros? ¿Por qué?*

(Nota de campo, clase 3)

Lo que prevalece en la docencia conjunta, a diferencia de la labor conjunta de planificación, es que la PEGB lidera la mayoría de las actividades mientras que la EDIF cumple roles de apoyo:

PEGB: *Tía (---), ¿te acuerdas de qué niño o niña estaba cuando jugamos con esto?*

EDIF: *Sí, tía. ¿Qué debemos hacer hoy en la clase?*

[La PEGB nuevamente lidera y modela las instrucciones de la clase pasada.]

(Nota de campo, clase 4)

4.2.2. Formas que asume la colaboración

Los resultados revelan que hay un rol más predominante de una profesora por sobre la otras. Sin embargo, también asumen una enseñanza simultánea en algunos momentos:

Ambas docentes: [Juegan a que no saben lo que ha sucedido la clase pasada y les piden a los niños que atiendan esta situación].

PEGB: *Me llegó un correo, ¡es de Tulio!*

Estudiantes: [Los niños responden con entusiasmo] *¡Ehhhhhhh!*

PEGB: *Venía una carta, era para ustedes.*

Estudiantes: [Los niños nuevamente] *¡Ehhhhhhh!*

(Nota de campo, clase 2)

EDIF: [Escribe en la pizarra las sílabas ni – do en letra manuscrita y con dos colores distintos] *Niños, atención con estas sílabas.*

PEGB: [Hace un listado de los estudiantes con fotografías que tiene permanentemente en su pizarra].

(Nota de campo, clase 5)

4.2.3. Elementos distintivos de la práctica

Se aprecian varios elementos que surgen como distintivos de la enseñanza. Un primer elemento son las rutinas asociadas al juego. Esto se manifiesta en varios momentos de las clases:

PEGB: Buenos días.

EDIF: El que esté listo, deje su hoja en el puesto y se viene al escenario, hacia acá [En este momento, la profesora coloca un video de “Just Dancing” e invita a todos los estudiantes a bailar. Todos los estudiantes se hacen parte de esta actividad y participan haciendo la coreografía que se proyecta en el plasma].

(Nota de campo, clase 1)

Todo lo anterior genera que las interacciones con los alumnos se den desde varios espacios del aula. La dinámica de diálogos se da entre 3 grupos de estudiantes (una es la mesa de quienes leen y las otras dos son mesas para alumnos con niveles de avance distintos). Un ejemplo de esta dinámica se ve aquí:

PEGB: Oye, que son inteligentes [en conjunto, después de la actividad del trabalenguas] *al igual que la clase pasada y juntos, todos hemos construido el objetivo de clase en base al trabalenguas* [el objetivo está escrito con los aportes de los estudiantes].

(Nota de campo, clase 1)

Otro elemento es la valoración positiva del “error de las profesoras”, al igual que el de los estudiantes. No se aprecia punición. Un ejemplo de ello se ve en el siguiente diálogo:

PEGB: Ya, otra para el que terminó [un estudiante se da cuenta de un error en la palabra de la docente].

EDIF: Ah, verdad [le responde]. Entonces, tomate [sin mayor molestia o dificultad ante el error cometido].

(Nota de campo, clase 3)

Estas características antes descritas se comprenden mejor al obtener la visión de la jefa de UTP:

Investigador: ¿Cómo llevan a cabo su coenseñanza, su coinstrucción?

Jefa de UTP: Esta codocencia también ha sido un proceso de aprendizaje para ellos y, por lo tanto, como nunca nadie nos ha enseñado a hacer codocencia, damos por hecho que como lo estamos haciendo, es (...)

Investigador: ¿De qué manera lo hacen habitualmente? ¿O qué has visto tú?

Jefa de UTP: No sé. En Ciencias naturales, en sexto año, Cristina, la profesora también es nueva. La docente está interactuando con los alumnos y ocurre un silencio. [Ahí], la tía (---) dice: "Sí, tía (---), entonces...", por ejemplo. Otro momento, otro curso, octavo, Matemática. El profesor explica un procedimiento, una, dos, tres veces. Entonces ahí la educadora diferencial (...) "Profesor, ¿se acuerda cómo lo aprendimos nosotros?", aunque no sea cierto ese momento.

Investigador: Eso es en turnos.

Jefa de UTP: Claro (...)

(Entrevista, jefa de UTP)

4.3. La coevaluación

A diferencia del espacio de planificación conjunta en la que se observa un rol más especializado de la EDIF en comparación con la PEGB, y de la coinstrucción, donde la profesora básica lidera en gran parte, los espacios de evaluación conjunta muestran un trabajo en que se interactúa de

forma horizontal. Esto genera dinámicas de diálogos más intensos y que, de esta forma, impulsa escenarios más desafiantes para los estudiantes. Se pueden identificar tres subsecciones en esta dimensión: la planificación, la gestión de las estaciones y la flexibilidad del proceso.

4.3.1. Planificación

Los acuerdos entre profesoras muestran una dinámica de decisiones en que se toman decisiones de forma más equilibrada y horizontal:

PEGB: ¿Cómo lo van a hacer? Dictado, yo les doy la imagen.

EDIF: ¿Piensas evaluar la escritura de alguna forma?

[Discuten sobre cómo evaluar la escritura]

PEGB: Formar oraciones para la prueba de síntesis. Sí, esto es como más simple.

[Acuerdan un modelo de evaluación asociado a un mandala con la "n"].

PEGB: Ya, pero, además, debemos darle un desafío a la mesa 3, que es la de los lectores.

EDIF: Ya, prepararemos materiales para la evaluación, recortando juntas las imágenes a usar en la evaluación (...) Ya, vamos cerrando, metamos la "j" también.

PEGB: Yo metí la "j" en las horas que tú no estás.

EDIF: ¿Y qué vamos a evaluar de la "n"?

[Deciden qué sonido inicial, lectura silábica e identificación auditiva serán los elementos por evaluar y vuelven a escuchar las grabaciones de los estudiantes sobre sus avances para decidir.]

(Nota de campo, reunión de coevaluación 1)

4.3.2. Gestión de estaciones de evaluación

Otro elemento que surge es el uso del espacio, coherente con el espacio en que está organizada el aula, durante el desarrollo de la unidad:

[Ambas docentes separan a los estudiantes en dos grupos, según las mesas.]

PEGB: [Instruye a un grupo] *Deben sentarse en estos espacios* [los señala] *y comenzar a leer las instrucciones.*

EDIF: [Se dirige a otro grupo de estudiantes] *La mesa 3 tiene a los estudiantes sin apoyo, pueden comenzar.*

(Nota de campo, clase 8)

PEGB: [Está en la mesa 3] *Cambiamos de mesas.*

EDIF: *Vamos a trabajar las sílabas con ustedes* [trabaja la discriminación silábica con su grupo de niños]. *Les voy a dar palabras secretas a cada uno de ustedes* [lo hace en sus oídos como desafíos individuales].

[Ingresan dos estudiantes de recambio y salen dos compañeros más. A su vez, en la mesa 3 los niños se cambian a la mesa 2.]

PEGB: *Me cambio a la mesa 2.*

(Nota de campo, clase 8)

Nuevamente, los comentarios de la jefa de UTP del establecimiento permiten dar una mirada más compleja de lo que se observa. Comenta:

Jefa de UTP: *Ahora, los instrumentos evaluativos ya no se llaman pruebas, son evaluaciones.*

Investigador: *¿Sientes que eso está como institucionalizado?*

Jefa de UTP: *Sí, nos esforzamos.*

(...)

Investigador: *¿Me puedes explicar cómo llegaron ustedes a esa decisión?*

Jefa de UTP: *Es que era obvio, si estábamos cambiando o queríamos cambiar. Si estamos considerando los estilos de los alumnos, no podíamos evaluarlos como lo hacíamos antes.*

(Entrevista, jefa de UTP)

4.3.3. Flexibilidad del proceso

Un elemento final de los resultados dice relación con la flexibilidad en su aplicación. Lo que podría asumirse como desorden, está pensado con un horizonte de flexibilidad:

[Suena el timbre para salir al recreo. Aún quedan dos estudiantes que reclaman por qué aún no han salido. Las docentes dialogan sobre el orden de los instrumentos, finalmente encuentran algunos que creían perdidos.]

Estudiante: Tía, recién llegué [aún no ha comenzado su evaluación a esta altura].

PEGB: No te preocupes, puedes hacerlo luego [no se les dan mayores instrucciones].

(Nota de campo, clase 8)

Nuevamente son relevantes las observaciones de la jefa de UTP para comprender este tipo de flexibilidad en el registro de clases, comenta lo siguiente:

Investigador: (...) ¿No es necesario que se ciñan el espacio del aula?

Jefa de UTP: Sí, esa es la idea. Lo más importante es que el alumno sepa que su prueba de Ciencias sí va a durar tres a cuatro clases, por ejemplo.

(Entrevista, jefa de UTP)

Se está frente a una modalidad de trabajo evaluativo consistente con creencias de la comunidad escolar que dan forma a un proceso flexible de evaluación:

Jefa de UTP: Por ejemplo, acá se trabaja la unidad cero en marzo. Esa unidad que no se alcanzó a pasar el año anterior, la cual sirve de diagnóstico. Hay más formativas. Sí, hay una final, es tan poco atractiva que, si fuera por mí, no la pondría a estas alturas del año, la pondría durante [el año] (...) No es necesario angustiar al alumno para que venga para esa prueba de Matemática, qué horror. ¡No! la puedes dar antes ¿Por qué tienes que hacerla ahora, en este tiempo?

(Entrevista, jefa de UTP)

Este extracto revela una lógica de la comunidad que lleva a que la evaluación se comprenda desde una perspectiva diferente, coherente con la modalidad de coevaluación desarrollada por las profesoras.

5. Discusión y conclusiones

5.1. Ejecución de la coenseñanza en sus tres dimensiones

En primera instancia, los resultados muestran que la coplanificación de las docentes se instala como un proceso de diálogo profesional intenso. Resulta relevante mencionar que esta se muestra como un espacio de encuentro profesional que incluye la posibilidad de poder discutir sobre su enseñanza y hace evidente la negociación de su actividad docente. Además, la coplanificación se configura como un sitio institucionalizado, donde las y los docentes comparten roles, en coherencia con el trabajo en el que se ha involucrado a toda la escuela.

En esta misma dimensión, lo desarrollado por ambas docentes les ha permitido generar habilidades de responsabilidad conjunta sobre la base de compartir objetivos en común y posibilidades sobre sus estudiantes. Tanto sus diálogos como sus decisiones compartidas ratifican hallazgos de investigaciones que señalan que los beneficios de las prácticas de coenseñanza impactan en la dupla de docentes que las realizan, en especial cuando comparten creencias pedagógicas similares (Grant, 2014). En relación con esto, los roles asumidos por ambas docentes confirman hallazgos internacionales respecto a la tendencia o forma de relación pedagógica en que “uno guía, otro apoya” (Scruggs et al., 2007; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Sin embargo, es importante señalar que hay matices en la coplanificación. Esto es uno de los aportes relevantes de los resultados de esta investigación. En la coplanificación, el rol ocupado por la EDIF es más preponderante que el de la PEGB, lo que muestra un matiz con los estudios nacionales e internacionales en esta línea.

Sin embargo, en la segunda dimensión de los resultados, la coinstrucción confirma lo señalado por la literatura internacional, que menciona la existencia de una fuerte tendencia a compartir roles y generar turnos en la enseñanza compartida. Cabe destacar que lo planteado por la investigación internacional no necesariamente confirma que las docentes se vean a sí mismas como iguales dentro de su relación profesional, lo genera la siguiente pregunta: ¿Qué razones guían el trabajo conjunto de las profesoras?

En este sentido, es relevante resaltar que los roles más horizontales en la coplanificación cambian de forma notoria en esta segunda dimensión. Por ejemplo, en el progreso de las clases se muestra con mayor intensidad que la PEGB es quien dirige las clases, mientras que la EDIF cumple el papel de brindar apoyo a los estudiantes con NEE. A pesar de ello, se destaca la diversidad de opciones de enseñanza que se les brinda a los estudiantes.

Es interesante el modelo en el que una profesora enseña y la otra tiene un grado de participación menor. Esto es característico en codocentes que se conocen poco, que no es la realidad de las profesoras que participaron en la investigación. Las docentes del estudio llevan años compartiendo roles en su enseñanza compartida, por ello, el desarrollo de sus clases es más complejo y asume diversas formas que van más allá del que una docente apoye a la otra. Se desprende de los resultados que el tiempo de trabajo conjunto las ha llevado a una gama más amplia de acciones compartidas.

Sumado a lo anterior, la coevaluación asume la forma más compleja y desafiante. Fue posible observar una instrumentalización instalada en la comunidad, la que ha tenido un proceso de desarrollo extendido durante varios años y que se relaciona con cambios en la gestión y equipo humano del establecimiento. Lo anterior genera un escenario más desafiante para las docentes, tanto en su planificación como en su implementación. Además, los resultados sobre la coevaluación reportan hallazgos que no se han trabajado en Chile, lo que abre nuevas preguntas y oportunidades de investigación a explorar en las formas de evaluación compartida por docentes.

Sobre la relación de las docentes durante la coevaluación, aparecen disposiciones a una estrategia compartida y con una mayor presencia de ambas docentes, es decir, contrario a los roles asumidos en la coinstrucción y más cercano a lo desarrollado en los espacios de coplanificación. En este espacio, relacionado con la evaluación conjunta de los aprendizajes, no se advierte la forma de guía/apoyo, sino que se observa un trabajo equilibrado en su planificación y desarrollo en el aula, lo que confirma el desafío en esta forma de trabajo para las profesoras.

A partir de la discusión antes expuesta surge la necesidad de responder a la forma como la investigación entiende la coenseñanza. Al revisar el apartado teórico que se ha expuesto en las primeras secciones, no es posible responder esta inquietud de una manera convergente. Persiste el modelo de guía/apoyo, pero se muestra de una manera más diversa. La mayor presencia de la EDIF en la coplanificación o la guía de la PEGB en la coinstrucción se equilibran y se hacen más horizontales en la coevaluación. En términos de las modalidades de coenseñanza

trabajadas en el marco teórico, es un espacio de trabajo en equipo con menor presencia de la enseñanza en estaciones, junto con la de rotación entre los grupos.

5.2. La relevancia del contexto y el rol de la coenseñanza en el proceso

Dada la centralidad del contexto del caso de estudio, cobra sentido referirse al mismo para poder discutir los resultados expuestos. Varias son las resistencias que han ocurrido en el proceso de instalación de las prácticas de coenseñanza en esta escuela. La intensa relación asociada a la pareja de profesoras investigada no pasa tan solo por las decisiones de las docentes. Sus convicciones pedagógicas compartidas son relevantes, pero, más allá de esto, los espacios provistos para la planificación, el ordenamiento de las parejas de docentes y la flexibilidad que se necesita para el desarrollo de la coenseñanza, se explican por el tránsito de la comunidad escolar, arraigado en los cambios desarrollados y que se hacen visibles desde la mirada de una líder del establecimiento escolar.

Por lo tanto, es importante comprender que las prácticas a las que se pudo acceder en el estudio están íntimamente relacionadas con el desarrollo e instalación de un estilo de trabajo pedagógico de la comunidad escolar y que, además, permite discutir los resultados desde la forma en que se asume la política pública y sus implicancias sobre la coenseñanza desplegada. Resulta importante, por lo anterior, la lectura y análisis de las políticas públicas propuestas o impulsadas por los decretos 170 de 2009 y, en especial, el decreto 83 del año 2015 que implica mayores desafíos para la docencia y un mayor espacio para la coenseñanza y las metodologías que transforman la propuesta curricular nacional (MINEDUC, 2015).

Las tensiones entre la comunidad y la coenseñanza desplegada resultan relevantes, ya que la escuela se aleja de la prescripción de la política pública. Ha desarrollado, además, un proceso propio de autoformación con miras a la inclusión educativa. Debido a esto, las docentes que coenseñan se alejan de la lectura e interpretación de las políticas. En este proceso de desarrollo interpretativo en que se implementa la coenseñanza, el contexto del caso estudiado cobra relevancia porque entiende la política pública como “en acomodo”, es decir: lo importante es el proceso de cambio implementado en la historia de este establecimiento escolar.

Finalmente, los resultados de este estudio cobran importancia en dos ámbitos. El primero de ellos remite a los estudios sobre las prácticas de coenseñanza y de colaboración entre docentes. En Chile, la producción de estudios sigue siendo baja, lo que ha provocado que no sean visibles las prácticas en los establecimientos educacionales públicos del país. Frente a esta situación, es posible proponer algunas posibles preguntas para futuras investigaciones: ¿Qué es una buena práctica de coenseñanza? ¿Cuán efectiva es esta práctica en las aulas? ¿Qué

elementos hacen que la coinstrucción no sea efectiva? ¿Qué tipos de prácticas e interacciones son las más comunes? ¿Cuál es la voz de los estudiantes en estos contextos?

En segundo lugar, la ausencia de un trabajo que modele la coenseñanza y que surja en la formación inicial de los profesores impide muchas veces que este tipo de experiencias entre docentes lleguen a desarrollarse en las aulas escolares y en el trabajo diario de los profesores, lo cual genera una tensión que se pone en juego cuando se trata de coenseñar. Al igual que en el primer ámbito, surgen algunas preguntas: ¿Qué forma(s) de colaboración asumen las y los docentes? ¿Qué tensiones surgen en torno a la colaboración docente como discurso de la política y las prácticas individuales de los profesores? ¿Qué elementos (saberes disciplinarios, su experiencia laboral, su formación inicial, entre otros) son los más relevantes para explicar las relaciones de trabajo entre docentes? En esta línea, los resultados de este estudio son relevantes y aportan una mirada específica a los momentos que forman parte de la coenseñanza, develando la intensidad de su proceso y las tensiones que se presentan en ellas. Esto abre un abanico de posibilidades de estudio para las prácticas de coenseñanza en su conjunto o por separado en cada una de las dimensiones investigadas: la planificación conjunta, la docencia compartida o la evaluación conjunta de los aprendizajes.

6. Referencias

- Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Arriagada, C., Venegas, N., & Calzadilla-Pérez, O. (2021). La evaluación de las prácticas profesionales de coenseñanza. *Praxis & Saber*, 12(31), e10795. doi: 10.19053/22160159.v12.n31.2021.10795
- Atkinson, P. (2015). *For ethnography*. Los Angeles: SAGE.
- Bawens, J., & Hourcade, J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, Texas: 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. Recuperado desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847468.pdf>
- Beninghof, A. (2012). *Co-teaching that works. Structures and strategies for maximizing student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Braun, V., & Clarke, V. (2014). What can “thematic analysis” offer health and wellbeing researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 9(1), 26152. doi: 10.3402/qhw.v9.26152
- Conderman, G., & Hedin, L. (2012). Purposeful assessment practices for co-teachers. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 19-27. Recuperado desde <http://studentimpact.wmwikis.net/file/view/Assessment%20for%20Coteachers.pdf/43300452/Assessment%20for%20Co-teachers.pdf>
- Conderman, G., & Hedin, L. (2017). Two co-teaching applications: Suggestions for school administrators. *Kappa Delta Pi Record*, 53(1), 18-23. doi: 10.1080/00228958.2017.1264815
- Cook, L. (2004). *Co-teaching: principles, practices, and pragmatics*. Albuquerque, NM: New Mexico Public Education Department. Recuperado desde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>

- Cox, C., & González, P. (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 & F. Soto (Eds.), *160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación* (pp. 101-180). Santiago, Chile: MINEDUC.
- Cramer, E., Liston, A., Nerven, 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. Recuperado desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ912017.pdf>
- Figueroa Céspedes, I., Sepúlveda Guajardo, G., Soto Cárcamo, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 57(1), 1-15. doi: 10.7764/PEL.57.1.2020.1
- 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*. Greensboro, NC: 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
- Grant, D. (2014). *A Tale of Two Teachers: An Analytical Look at the Co-Teaching Theory Using a Case Study Model*. Online Submission: Primary Beginnings Speech Therapy & Early Intervention Services. Recuperado desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563448.pdf>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Barcelona. Grupo Editorial Norma.
- 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
- Hammersley, A., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. New York: Taylor & Francis.
- 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
- 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: 10.1177/1053451214536045
- Inostroza, F. (2021). Relaciones de poder en tareas de co-enseñanza: un estudio de casos entre pares de profesores en Chile. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e08. doi: 10.23913/ride.v11i22.828
- 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 C. Murphy & K. Scantlebury (Eds.), *Coteaching in International Contexts. Research and Practice* (pp. 349-367). Springer: New York.
- Kroegera, S., Embury, D., Cooper, A., Brydon-Miller, M., Laine, C., & Johnson, H. (2012). Stone soup: using co-teaching and photovoice to support inclusive education. *Educational Action Research*, 20(2), 183-200. doi: 10.1080/09650792.2012.676285
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., & 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
- Magiera, K., Simmons, R., Marotta, A., & Battaglia, B. (2005). A co-teaching model: A response to students with disabilities and their performance on NYS assessments. *School Administrators Association of New York Journal*, 34(2), 9-12. Recuperado desde <https://www.seniainternacional.org/wp-content/uploads/2011/02/Co-Teaching-Model.pdf>

- Mikyung, S., Lee, H., & McKenna, J. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91-107. doi: 10.1080/13603116.2015.1074732
- Ministerio de Educación. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Recuperado desde <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc> *Antecedentes Ed Especial.pdf*
- Ministerio de Educación. (2005). *Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Recuperado desde <http://www.fonadis.cl/descargas/centro/tematicos/PoliticaNacionalEducacion-Especial.pdf>
- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto 270*. Recuperado desde <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
- Ministerio de Educación. (2012). *Orientaciones para la implementación de los programas de integración escolar*. Recuperado desde <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Decreto 83*. Recuperado desde <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015*. Recuperado desde https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf
- 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

- 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
- 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. Recuperado desde <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
- 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 de magíster). Recuperado desde http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2135/1/Rodriguez_Rojas_Felipe.pdf
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 219-233. Recuperado desde <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art11.pdf>
- Rodríguez, F., & Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319. doi: 10.4067/S0718-07052014000300018

- Rosas, R., & Palacios, R. (2021). La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE). *Centro de Políticas Públicas UC. Temas de la Agenda Pública*, 16(142), 1-11.
- 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
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. doi: 10.1177/001440290707300401
- Shin, M., Lee, H., & McKenna, J. W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91-107.
- Sileo, J. M. (2011). Co-Teaching: Getting to Know Your Partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38. doi: 10.1177/004005991104300503
- 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
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una facultad de educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. Recuperado desde <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- 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/S0718-07052017000200019

Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Weiss, M. P., Pellegrino, A., & Brigham, F. J. (2017). Practicing Collaboration in Teacher Preparation: Effects of Learning by Doing Together. *Teacher Education and Special Education, 40*(1), 65-76. [doi: 10.1177/0888406416655457](https://doi.org/10.1177/0888406416655457)

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* (pp. 11-24). Dubuque, IA: Kendall-Hunt Publishing.