

Pérez Carrillo, David Jacob; Álvarez Aranda, Nelly; Jiménez Vivas, Amparo  
**La *pareja pedagógica* como experiencia desde la práctica para el  
desarrollo de desempeños colaborativos orientados a la coenseñanza**  
Autoctonía (Santiago), vol. 7, núm. 2, 2023, Julio-Diciembre, pp. 1222-1262  
Universidad Bernardo O'Higgins, Centro de Estudios Históricos

DOI: <https://doi.org/10.23854/autoc.v7i2.323>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=737077437019>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

**La pareja pedagógica como experiencia desde la práctica  
para el desarrollo de desempeños colaborativos orientados  
a la coenseñanza**


**The teaching couple method as a practicum experience  
for the development of collaborative performance aimed  
at co-teaching**

David Jacob Pérez Carrillo

Facultad de Educación, Psicología y Familia

Universidad Finis Terrae, Chile

dperez@uft.cl


 <https://orcid.org/0000-0003-4111-3709>

Nelly Álvarez Aranda

Escuela de Educación Diferencial

Universidad Bernardo O´Higgins, Chile

nelly.alvarez@ubo.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-0511-5312>

Amparo Jiménez Vivas

Doctorado en Innovación en Ciencias Sociales

Universidad Pontificia de Salamanca, España

ajimenezvi@upsa.es

 <http://orcid.org/0000-0002-2739-6581>

## Resumen

El trabajo colaborativo es uno de los desafíos que se instala al interior de la Formación Inicial Docente a partir de las actualizaciones que ha sufrido la política pública en Chile. Para dicho propósito, el presente artículo sistematiza los resultados de un proyecto de investigación que recurrió al dispositivo *pareja pedagógica* a fin de promover el desarrollo de desempeños colaborativos que tributen en los procesos de identidad docente, en estudiantes que cursaron práctica profesional en las carreras de Pedagogía en Educación Diferencial e Historia y Geografía. Para ello, se analizaron sus respuestas a partir de dos instrumentos aplicados al inicio y al final de su práctica en dupla, concluyéndose que la *pareja pedagógica* favorece el desarrollo de procesos identitarios de carácter colaborativo, expresados en un reconocimiento del otro como un modelo a seguir; como una experiencia que amplía el conocimiento didáctico y pedagógico, y como una experiencia que permite generar mayores seguridades en el ejercicio de la profesión. Por otra parte, los resultados reclaman mayores instancias para la flexibilidad que se orienten a dismantelar posiciones de poder de los profesores de enseñanza regular sobre los profesores especialistas, posturas que se constituyen en obstaculizadores para la profundización de prácticas pedagógicas colaborativas e inclusivas.

**Palabras clave:** identidad profesional docente, trabajo colaborativo, codocencia, pareja pedagógica.

## Abstract

Collaborative work is one of the challenges that is installed within the Initial Teacher Education from the updates that the public policy in Chile has undergone. For this purpose, this article systematizes the results of a research project that resorted to the “pedagogical pair” device in order to promote the development of collaborative performances that contribute to the processes of teacher identity, in students who studied professional practice

in the careers of Special Education and History and Geography. For this purpose, their answers were analyzed from two instruments applied at the beginning and at the end of their practice in duo, concluding that the “pedagogical couple” favors the development of collaborative identity processes, expressed in a recognition of the other as a model to follow; as an experience that expands didactic and pedagogical knowledge; and as an experience that allows generating greater security in the exercise of the profession. On the other hand, the results call for greater instances of reflectivity aimed at dismantling positions of power of regular teachers over specialist teachers, positions that constitute an obstacle to the deepening of collaborative and inclusive pedagogical practices.

**Key words:** teaching identity, collaborative work, co-teaching, teaching couple.

**Recibido:** 2 de febrero de 2023 - **Aceptado:** 14 de junio de 2023

## 1. Introducción

El trabajo y desempeño colaborativo se constituye en un desafío aún por asumir al interior de la Formación Inicial Docente (FID). En efecto, tanto en los trabajos de Gaete, Gómez y Bascopé (2016) y Castillo (2021), como en los resultados nacionales de la evaluación docente disponibles para los períodos 2018 y 2019, el trabajo colaborativo expresa escaso desarrollo y niveles descendidos. A esta realidad se suman las demandas que se registran tras la

articulación reciente del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y Estándares de la Profesión Docente (EPD), donde el trabajo colaborativo cobra relevancia como experiencia a la que la FID debe orientar sus mejores esfuerzos, cobrando acá relevancia lo expresado por Marcelo (2006), cuando introduce la imagen del eslabón perdido para indicar la necesidad de construir un puente que asegure el pasaje, debidamente articulado y coordinado, entre la formación inicial del profesorado,

las políticas de inserción a la docencia y el desarrollo profesional.

A nivel de FID, y tras una mirada panorámica a las líneas de formación práctica de las universidades chilenas, no se aprecian experiencias prácticas colaborativas entre aspirantes a profesoras/es de enseñanza regular con profesoras/es de educación diferencial, por lo que la futura participación de estos en equipos de aula al iniciar el ejercicio de la profesión, no hará más que reproducir los cuestionamientos del sistema educacional en torno a la debilidad del trabajo colaborativo expresado en coenseñanza de las/los nuevos docentes, y que la teoría en Chile ha venido pesquisando desde hace más de una década. En efecto, y respecto del funcionamiento de los equipos de aula, la literatura consultada (Gaete, et al 2016; Rodríguez y Ossa 2014; Rodríguez, Mahias, Maira, González, Cabezas y Portigliati, 2016; Cabezas, Gómez, Orrego, Medeiros, Palacios, Suckel y Peri, 2021) da cuenta precisamente de observaciones que se relacionan con dificultades que van desde el predominio de un enfoque de coenseñanza expresado en apoyo, el que no transita a niveles más complejos y reflexivos

que se pueden asociar a esta metodología de trabajo docente. En efecto, el predominio de este enfoque no hace más que perpetuar una concepción más bien tradicional y discriminadora (Friend y Cook, 1996) que termina por comprometer la efectiva inclusión dentro del aula. Al respecto, los estudios realizados pesquisan que a nivel discurso, los miembros de los equipos de aula estudiados, mantienen el divorcio entre modalidad de educación regular y educación especial, comprometiendo con ello la inclusión y los aprendizajes de los niños del sistema escolar.

De esta manera, el propósito del presente artículo es compartir con la comunidad académica los resultados de un proyecto de investigación que recurrió al dispositivo *pareja pedagógica*, en un grupo de estudiantes que cursó práctica profesional en las carreras de Pedagogía en Educación Diferencial y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Bernardo O'Higgins, a fin de analizar el impacto del dispositivo en los procesos de construcción de la identidad docente en los participantes. Ello, a partir de los cuatro ámbitos de realización que le son propios: facilitador, apoyo,

informativo y prescriptivo (Fishbaugh, 1997; Pugach y Johnson, 2002).

## **2. Identidad profesional docente, trabajo colaborativo, codocencia y pareja pedagógica.**

Desde un punto de vista teórico, el presente artículo asume la concepción constructivista del concepto identidad profesional docente, seguida por Ávalos y Sotomayor (2012), y que en términos globales reconoce que los componentes identitarios se desarrollan en un aspirante a profesor a partir de su etapa de formación y se proyectan a lo largo de su vida profesional a partir de la construcción de significados en torno a tareas asignadas y asumidas “sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se les da prioridad por sobre otras fuentes de significación” (Ávalos y Sotomayor, 2012: 58).

A partir de lo anterior, se entiende que el concepto de identidad profesional docente posea los siguientes atributos: primero, que su expresión es el resultado de un marco sociocultural e ideológico que influye en

una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en el que se desarrollan (Marcelo y Vaillant, 2018); segundo, que su proceso de definición es tanto personal como colectivo (Marcelo, 2009), reconociéndose una dimensión subjetiva asociada fundamentalmente a cómo cada profesor organiza cognitivamente su experiencia social, y una dimensión intersubjetiva, vinculada a un proceso colectivo que requiere de una reflexión con otros en torno a representaciones, experiencias y saberes especializados; y tercero, que el concepto de identidad profesional es un constructo en sí mismo dinámico e inacabado, cuya pesquisa está vinculada a los trayectos formativos y profesionales (Ávalos y Sotomayor, 2012; Bolívar, 2006; Marcelo, 2009; Montero y Gewerc, 2018), y que en el caso de Chile, está asociada a la carrera profesional docente que se inicia en la FID con el ingreso a los estudios pedagógicos y que culmina con el retiro de un profesor (Ley N° 20.903, Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Para el estudio de la identidad profesional docente, Ávalos y Sotomayor (2012) proponen

un camino para su pesquisa en torno a tres dimensiones propias del concepto: *creencias* –asociadas fundamentalmente a cómo los profesores entienden el trabajo docente–; *emociones* –vinculadas a la evaluación de tareas y relaciones que se dan en el ámbito educativo–, y finalmente, *actitudes* –relacionadas con las posiciones que adoptan los profesores respecto de las demandas a su quehacer. Dimensiones todas que son factibles de conocer en los diferentes tramos de la carrera docente, expresándose estas al interior de la FID en preconcepciones identitarias, de acuerdo a Pérez, Ochoa y Rocha (2022).

De esta manera, y de acuerdo a Cantón y Tardif (2018), los procesos de construcción de identidad docente al interior de la FID ocurren tras procesos de socialización sucesiva a los que se somete un aspirante a profesor durante la etapa de formación y en las que sus creencias, emociones y actitudes se tensionan a partir de la influencia que reciben de sus profesores formadores y las experiencias prácticas que se les ofrecen, configurándose de esta manera un marco ideológico-valórico que gatilla

procesos de identidad en torno a la profesión que estudian y practican.

Respecto de los alcances que asume este proceso, Cantón et al. (2018) precisan que el conocimiento transmitido a través de la formación universitaria es portador de valores que tienen incidencia en las representaciones con la que los docentes dan sentido a su práctica, cobrando acá relevancia las concepciones transmitidas por los docentes que los forman, como el conjunto de valores que cultiva la disciplina en la que se forman, todas las cuales continuarán sufriendo ajustes a partir de las experiencias profesionales que recibe un docente novel al ingresar al sistema escolar.

Ahora bien, y de acuerdo a los procesos de decantamiento de carácter identitario que se dan en el marco de la FID, estos han de considerar los alcances que asume el trabajo colaborativo a partir de las actualizaciones que ha venido asumiendo la política pública. En efecto, y en el caso de Chile, tanto los decretos N°83 (2015) y N°67 (2018), además de la reciente articulación que se registra a nivel del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y Estándares

de la Profesión Docente (2021), impactan en el desempeño docente y por tanto en su identidad al exigir no sólo una mayor responsabilidad frente a todos los estudiantes, sino también, poner en práctica los conocimientos y competencias adquirida, y el despliegue de una serie de habilidades fundamentales para desenvolverse en contextos cambiantes, tales como: pensamiento crítico, pensamiento creativo y la colaboración con pares.

Es en este marco en que los docentes deben trabajar colaborativamente en el aula regular, para enseñar conjuntamente con el objeto de entregar una enseñanza más efectiva y satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, y de esta manera, dar respuestas apropiadas a un aula cada vez más diversa desde el enfoque inclusivo. Desde un punto de vista teórico, el trabajo colaborativo ha asumido diversas perspectivas, las que van desde “un modo de trabajar de dos o más personas, compartiendo recursos, para alcanzar unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado” (Antúnez, 1999. p. 95), como una estrategia de redes de cooperación y apoyo mutuo expresado en una cultura de

la colaboración al interior de una comunidad educativa (Echeita y Ainscow, 2011) o como una interacción en el que dos o más profesionales trabajan juntos persiguiendo un objetivo común (Murawski, 2005).

A partir de estas perspectivas teóricas, el trabajo colaborativo reclama, primero, la definición de propósitos u objetivos comunes tras los cuales se movilizan los saberes docentes que se colaboran; y segundo, la definición de una modalidad de trabajo que termine por expresarse en una cultura de la colaboración entre quienes de ella participan.

Una expresión de trabajo colaborativo que es de interés en esta investigación guarda relación con la coenseñanza, la que en Chile y de acuerdo a directrices MINEDUC (2013), se intenciona desde cuatro modalidades aquí a reseñar: enseñanza de apoyo, enseñanza paralela, enseñanza complementaria y enseñanza en equipo, siendo esta última la que Murawski (2005) define como aquella forma de enseñanza en la que dos o más educadores coplanifican, coinstruyen y coevalúan a un grupo diverso de estudiantes en una misma

sala de clases, y la que para efectos del presente trabajo se constituye en modelo de coenseñanza a estudiar.

Desde un punto de vista inclusivo, la coenseñanza en equipo emerge como una actividad compleja en la que se repiensen las prácticas educativas, y que de acuerdo a Pugach y Johnson (2002) impactan en al menos cuatro ámbitos o niveles de realización que le son propios: facilitador, apoyo, informativo y prescriptivo, todos los cuales tienen una incidencia en el proceso de construcción y reconstrucción de la identidad de un docente. Para una comprensión de estos niveles y su impacto, Fishbaugh (1997) ofrece la siguiente caracterización de cada uno de ellos: el nivel de apoyo opera en todas aquellas oportunidades en que el trabajo de codocencia reclama la ayuda e incluso el cuidado entre los coenseñantes involucrados en un propósito común. El nivel facilitador se presenta en todas aquellas instancias en que el trabajo de codocencia requiere del desarrollo de nuevas habilidades para uno de los coenseñantes, y donde el aporte del otro/a resulta clave para dicho fin. A nivel informativo, la coenseñanza opera a partir del compartimento

de información y asistencia directiva entre colegas para el logro del propósito compartido, ampliándose con ello el saber docente en el coenseñante que requiere esa información. Por último, el nivel prescriptivo se presenta en todas aquellas oportunidades en las que el trabajo en codocencia requiere de la definición de un camino a seguir para superar escollos o problemáticas en la enseñanza y en la que el soporte del coenseñante par resulta clave para superarlo.

A partir de lo hasta aquí referenciado, la coenseñanza en equipo se cristaliza tras la conformación de una pareja pedagógica que posea un fuerte compromiso e implicación para llevar a cabo sus propósitos. En términos teóricos, la *pareja pedagógica* es entendida como un dispositivo que se constituye en sí mismo en “un espacio potencial que da lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo de la educabilidad del sujeto, de la grupalidad y de los instituyentes” (Souto, Barbier, Cattaneo, Coronel, Gaidulewicz, Goggi y Mazza 1999). De esta manera, el concepto de *pareja* guarda un componente simbólico que se sostiene en una manera determinada de establecer la

relación entre los docentes que la conforman, esta es, el respeto y el reconocimiento mutuo (Bekerman y Dankner, 2010). Sobre esta base es que la enseñanza en conjunto se vuelve exitosa, al alero de la confianza (Vangrieken, Meredith, Packer y Kyndt, 2017), de la planificación consciente y consensuada, donde ambos docentes negocian e integran sus diferencias hacia un objetivo en común (Shin, Lee y Mckenna, 2016).

En términos de la FID, la *pareja pedagógica* es una estrategia de andamiaje que tributa en el desarrollo profesional e identitario de las y los aspirantes a profesores, partiendo con un trabajo de diseño e implementación de experiencias de aprendizaje que da paso a una reflexión compartida sobre la propia práctica que ayuda a transformar la identidad y la ejecución del propio currículum (Duran y Miguel, 2003; Kroegera, Embury, Cooper, Brydon- Miller, Laine & y Johnson, 2012; Akkerman y Bakker, 2011; Al-Saaideh y Al-Zyoud, 2015; y Pratt, 2014). Esto, porque de acuerdo con Rytivaara (2012), compartir conocimientos prácticos personales entre individuos puede ser beneficioso ya que permite

aprender nuevas perspectivas y formar nuevas perspectivas juntos.

De acuerdo con las directrices del MINEDUC ya referenciadas, si bien la coenseñanza y sus modalidades son una realidad que se lleva a cabo en los establecimientos del sistema escolar chileno, existe evidencia de la necesidad de capacitación sobre cómo usar eficazmente las habilidades de colaboración, y de manera particular, cuando dicha coenseñanza se ejecuta desde un enfoque en el que convergen disciplinas de distinto origen (Murawski, 2005; de Gaete et al., 2016; Castillo, 2021).

A partir de lo hasta aquí referenciado es razonable, entonces, que desde la educación superior se modelen habilidades y estrategias referidas al trabajo colaborativo, expresado en coenseñanza de equipo a partir de un ejercicio en *pareja pedagógica*, lo que implica ofrecer este tipo de experiencias a las/os estudiantes tanto de educación regular como en educación especial/diferencial para aprender entre sí e involucrarse con éxito en la innovación dentro de entornos reales. Por último, el entorno de aprendizaje debe tenerse en cuenta para

que los docentes en formación vivencien y comprendan el trabajo colaborativo, enriqueciendo su aprendizaje a través de experiencias auténticas que contribuyan a su desarrollo personal y profesional, entendiendo que el trabajo colaborativo no es sólo un conjunto de acciones intencionadas, sino también “una forma de ser” (Pugach y Johnson, 2002).

### 3. Metodología

El diseño metodológico del presente trabajo es de corte cualitativo, y se implementó a través de un estudio de caso único de naturaleza intrínseca (Stake, 1998; Yin, 2018), cuyo objetivo principal fue analizar los alcances que asumen los desempeños colaborativos a nivel facilitador, apoyo, informativo y prescriptivo que implementaron las y los estudiantes que conformaron *pareja pedagógica* y su impacto en el proceso de construcción de una identidad profesional, de acuerdo a los alcances colaborativos que asume la política pública y las exigencias propias del sistema escolar chileno.

El carácter intrínseco que asume este estudio de caso se explica a partir de las particularidades que comparten ambas carreras de pedagogías aquí en estudio: ambas con 9 semestres de duración, caracterizadas por un enfoque formativo centrado en el desarrollo de desempeños a partir de resultados de aprendizaje y una formación disciplinar y profesional que busca sintonizar a los requerimientos del medio social, siendo la experiencia práctica el eje central de la formación.

Por otra parte, el carácter intrínseco de este estudio de caso, se explica a partir de las características que asume el perfil de los profesionales en formación de ambas carreras en estudio: estudiantes de pedagogía con bajos puntajes de ingreso, provenientes de comunas periféricas de la Región Metropolitana y con experiencias de prácticas previas (iniciales e intermedias) enfocadas sólo en la disciplina que estudian. En lo que respecta a los centros de práctica, se trata de unidades educativas con las que existe vínculo formalizado vía convenio de cooperación mutua, ubicados en comunas periféricas de la Región Metropolitana y en

las que existe experiencia previa en torno a la conformación de equipos de aula.

El grupo de estudiantes que cursó la asignatura de práctica profesional en las carreras de Pedagogía en Educación Diferencial y

Pedagogía en Historia y Geografía, durante el año 2022, es una cohorte de 35 formados de los cuales 18 pertenecen a la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía y 17 a la de Pedagogía en Educación Diferencial.

**Tabla N° 1. Características de la población**

Pedagogía	Educación Diferencial		Historia y Geografía	
Total	17		18	
Sexo	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
	100%	0%	38,8%	61,1%

Fuente: Elaboración propia

Para la conformación de las parejas pedagógicas, en ambas carreras se procedió a invitar a los estudiantes que cursaron la asignatura de Práctica Profesional durante el año 2022 a conocer las características y alcances del proyecto. Para dicho fin se programó reunión informativa con los interesados, y posteriormente, una sesión de taller colaborativo de conocimiento mutuo a fin de que se conozcan y elijan como pareja. Con posterioridad, la coordinación de práctica de ambas carreras

procedió a instalar en las unidades educativas en convenio a las parejas pedagógicas conformadas, lo que implicó acordar los alcances de la implementación a realizar, y que se expresó en el diseño, planificación, ejecución, evaluación y reflexión de la implementación en torno a un objetivo de aprendizaje, quedando esta muestra conformada de la siguiente manera:

**Tabla N°2. Características de la muestra**

Carrera	Educación Diferencial		Historia y Geografía	
Total	4		4	
Sexo	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
	100%	0%	25%	75%

Fuente: Elaboración propia

A fin de dar cuenta de los desempeños colaborativos a nivel facilitador, apoyo, informativo y prescriptivo que expresaron las parejas pedagógicas, y su impacto en la construcción de su identidad profesional docente, se recurrió a la aplicación de dos instrumentos en el marco de la asignatura de Práctica Profesional. El primero de ellos consistió en la redacción de un relato narrativo de inicio en torno a sus expectativas para constituir *pareja pedagógica*, y que en lo concreto buscaba indagar en torno a sus preconcepciones identitarias para el desarrollo de esta experiencia. Para dicho fin, se entregó a cada estudiante participante un cuestionario con preguntas orientadoras de carácter abierto a fin de alentar sus relatos en torno de las dimensiones propias del

concepto *identidad profesional docente*, y que se expresan en *creencias, emociones y actitudes*, quedando el instrumento de la siguiente manera: ¿cuáles son sus creencias sobre el trabajo con un par? (dimensión *creencias*); ¿cuáles son sus fortalezas y debilidades para compartir el rol docente con un par? (*emociones*); y ¿cómo visualizas tus responsabilidades para decidir con un par docente qué y cómo enseñar? (*actitudes*).

El segundo instrumento, referido a la elaboración de un relato narrativo final, este formó parte del portafolio docente que cada estudiante elabora al concluir su experiencia práctica, y en lo particular de la tarea N°2 de dicho dispositivo, relativo a fortalezas y

debilidades pesquisadas tras la experiencia práctica en dupla. Para dicho fin se procedió a modificar las instrucciones y preguntas orientadoras asociadas a esta tarea, las que se intencionaron en torno a las siguientes dimensiones: mi *pareja pedagógica* como facilitadora en mis desempeños, como apoyo en mi actuar como docente, como informativa en mi actuar como docente y en un rol prescriptivo de mi actuar como docente.

De esta manera, se procedió más tarde a cotejar las respuestas a ambos instrumentos a fin de determinar si la experiencia de codocencia tuvo un impacto en sus preconcepciones identitarias de inicio, y de esta manera responder a los propósitos de la investigación. Así, los relatos iniciales de la dimensión *creencias*, se asociaron con los relatos finales de mi *pareja pedagógica* como facilitadora en mis desempeños y mi *pareja pedagógica* como apoyo en mi actuar como docente. Respecto de los relatos de inicio pesquisados para la dimensión *emociones*, se cotejaron con los relatos finales de mi *pareja pedagógica* como informativa en mi actuar docente, y finalmente, los relatos de inicio para la dimensión

*actitudes*, se asociaron a los relatos finales de mi *pareja pedagógica* en un rol prescriptivo, con lo que se procedió a confeccionar la matriz general de la investigación, cuya vista global se presenta a continuación:

**Tabla N°3. Matriz general de categorías de investigación**

Relato inicial Dimensiones	Relato final Dimensiones	Categorías
1. Creencias para el trabajo colaborativo desde la codocencia	<p>Mi <i>pareja pedagógica</i> como facilitadora en mis desempeños</p> <p>Mi <i>pareja pedagógica</i> como apoyo en mi actuar como docente</p>	<p>Apoyo</p> <p>Desarrollo Profesional</p>
2. Emociones expresadas en fortalezas y debilidades para el trabajo colaborativo desde la codocencia	Mi <i>pareja pedagógica</i> como informativa en mi actuar como docente	<p>Comunicación</p> <p>Colaboración</p> <p>Resolución de diferencias</p>
3. Actitudes: responsabilidades para el trabajo colaborativo desde la codocencia.	Mi <i>pareja pedagógica</i> en un rol prescriptivo de mi actuar como docente	<p>Coordinación</p> <p>Evaluación</p>

Fuente: Elaboración propia

La información recogida en ambos instrumentos fue analizada mediante análisis de contenido (Gibbs, 2019) para luego proceder a clasificar las respuestas siguiendo un proceso deductivo-inductivo, en el cual las categorías

iniciales provenientes de la teoría funcionaron como elementos de orientación y clasificación de los datos. A partir de lo anterior, es factible reconocer las siguientes dimensiones a categorizar en los casos en estudio.

## 4. Resultados y discusión

En este estudio, se analizaron los alcances que asumen los desempeños colaborativos a nivel facilitador, apoyo, informativo y prescriptivo implementados por las parejas pedagógicas, así como su impacto en el proceso de construcción de una identidad profesional de carácter colaborativo.

### 4.1 Alcances que asumen los desempeños colaborativos a nivel de apoyo, facilitador, informativo y prescriptivo implementados por las parejas pedagógicas

El análisis de los resultados obtenidos revela que la colaboración en la *pareja pedagógica* cumple con cuatro aspectos fundamentales: colaboración de apoyo, colaboración facilitadora, colaboración prescriptiva y colaboración informativa, siguiendo las orientaciones del Decreto 170 (Mineduc, 2013) y el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021).

En cuanto a la colaboración de apoyo, y de acuerdo al dominio D del MBE, asociado a responsabilidades profesionales con foco en el trabajo colaborativo y a los alcances

que asume la noción de apoyo descrita por Fishbaugh (1997), que expresa valoraciones positivas al contar con un respaldo mutuo entre los docentes a fin de brindarse ayuda y/o apoyo en el contexto del ejercicio de la profesión docente, los resultados para el relato de inicio indican importancia de los formados al contar con un docente par para apoyarse mutuamente: “contar en esta práctica con un docente en el que me apoye y que él se apoye en mí” (ED2); “al trabajar con un otro puedo apoyarme en él/ella y si presento alguna duda resolverlo de inmediato” (EH1).

Respecto de estas narrativas, ellas describen una relación en la que los docentes en formación valoran la posibilidad de contar con un otro/a demostrando con ello atención, integración y consideración hacia sus opiniones e ideas. Respecto de estas ideas previas hacia el apoyo que se da en el marco de una codocencia en *pareja pedagógica*, ellas son consistentes con las nociones que se desprenden del trabajo colaborativo presente en el dominio D del MBE. En efecto, este referente orienta el desempeño docente hacia prácticas de intercambio de perspectivas y experiencias, lo que incluye

la retroalimentación entre pares y discusión que tienen como foco el mejoramiento del ejercicio docente (Mineduc, 2021).

Esta noción inicial de apertura al apoyo se profundiza en los relatos finales a partir de la experiencia adquirida tanto en la fase de planificación como en la propia implementación. Al respecto, reflexiones como:

“fue un apoyo para mí, era súper atenta, siempre intentaba integrarme en las actividades y me preguntaba mi opinión en cada actividad que quería realizar en el aula común” (ED1); “el acompañamiento entre colegas es importante para la construcción del conocimiento y para el enriquecimiento del mismo. Aprender desde diferentes docentes, con diferentes especialidades nos nutre y nos hace ser mejores profesionales y personas” (EH2).

Estas narrativas son expresiones de que el nivel de apoyo del dispositivo, se terminó por expresar en valoraciones positivas respecto de la experiencia de contar con otro/a, la que incluso transita a nociones de afecto

y consideración por el/la docente par con el que se comparte un propósito común, lo que se explica a partir de lo que expresa en MBE, en su dominio D, cuando señala que “Cuando se colabora de manera efectiva se crea una base de conocimiento colectivo compartido” (Mineduc, 2021: 61).

Respecto de los alcances que asume el nivel facilitador del dispositivo *pareja pedagógica*, expresado en aquellas instancias en que el trabajo de codocencia requiere del desarrollo de nuevas habilidades para uno de los coenseñantes, y donde el aporte del otro/a resulta clave para dicho fin, estuvo presente en los relatos de inicio a partir de nociones previas, tales como: “trabajar con otra persona siempre trae beneficios y enriquece, ya sea para progresar de forma profesional y personal” (ED4); “estas prácticas permiten construirnos y fortalecernos mutuamente” (EH3).

Estas afirmaciones preliminares se profundizan en los relatos finales a partir de la experiencia vivida, y se expresan en nociones donde uno de los coenseñantes termina por reconocer el aporte de su par para adquirir una habilidad:

“desarrollé habilidades comunicativas que eran en mí una debilidad” (ED2); “mis ganas de crecer y de ayudar a los/as estudiantes fortalecieron mucho este proceso” (EH4).

Respecto de estas últimas afirmaciones, que se anclan tanto en el reconocimiento de nuevas habilidades como en la noción de efectividad docente, encuentran respaldo en las orientaciones técnicas para programas de integración escolar, en tanto que “compartir la idea (creencia) de que cada uno de los integrantes del equipo de co-enseñanza cuenta con una habilidad o pericia insustituible y necesaria[...] favorece que los co-enseñantes aprendan unos de otros” (Mineduc, 2013: 44). En este contexto, la colaboración facilitadora se convierte en una oportunidad para construir y fortalecerse mutuamente, al permitir que los participantes aprovechen las fortalezas y experiencias únicas de los demás para mejorar su propio desempeño y desarrollo. Esta noción de construirse y fortalecerse mutuamente en el marco de la colaboración facilitadora, se respalda ampliamente en la literatura científica. En efecto, investigaciones previas han resaltado cómo la colaboración efectiva puede

augmentar la confianza, la autoeficacia y la motivación de los participantes (Vangrieken et al., 2017; Friend y Cook, 2010).

En relación a los alcances que asume el nivel informativo del dispositivo *pareja pedagógica*, expresado en un compartimento de información y asistencia directiva entre los coenseñantes para el logro del propósito compartido, los relatos de inicio dan cuenta de nociones que se orientan hacia dicha descripción. En efecto, nociones previas tales como: “si las propuestas de mi compañero o compañera son mejores de las que propuse, [...] aceptaría totalmente” (EH1); “compartir la responsabilidad de diversificar la enseñanza y adaptaciones curriculares cuando se requieran” (ED4).

Respecto de estas narrativas, ellas son fieles expresiones de una inclinación a compartir información y de asistencia hacia el/la docente par, las que de acuerdo a los relatos revisados, se anclan en una intención de mejorar la práctica educativa satisfaciendo las necesidades de la totalidad de los alumnos, así como también, a responder a las necesidades y características individuales de sus

estudiantes en línea con lo establecido en el decreto 83 (Mineduc, 2015).

Junto a estas nociones, los relatos de inicio dan cuenta de la necesidad de asistencia frente a temáticas desconocidas para los miembros de las duplas en estudio. En efecto, mientras que para algunas estudiantes de Educación Diferencial el contenido disciplinar de su *pareja pedagógica* es visto como debilidad que requiere asistencia, para los estudiantes de la especialidad, la diversificación de contenidos se presenta como una barrera, todo lo que se expresa en nociones tales como:

“en cuanto a mis debilidades considero que en ocasiones no saber al 100% el contenido que estén pasando puede ser una desventaja para mí, pero cuando ocurra estoy dispuesta aprender” (ED1); “el no saber cómo hacer una eventual adaptación curricular y/o enseñanza diferenciada, es un desafío para mí, y sobre el que pretendo aprender” (EH4).

Al respecto, Wheatley (2002) denominó a este hecho eficacia del docente, que se refiere a la capacidad para abordar y superar las dudas y

la incertidumbre relacionadas con la enseñanza. Respecto a este fenómeno, Land, Meyer y Flanagan (2016) reconocen que la coenseñanza es un proceso complejo debido a las diferencias en conocimientos y habilidades entre los docentes, especialmente cuando uno de ellos tiene una disciplina diferente, por lo que este tipo de falta de información y requerimiento de asistencia no es de extrañar que estuviera presente en la experiencia que aquí se analiza.

Respecto de los tránsitos que ocurren para el nivel informativo tras la implementación de la experiencia en *pareja pedagógica*, los relatos finales dan cuenta de que el compartimento de información y asistencia directiva entre los coenseñantes se movilizó en torno a la diversificación de la enseñanza y contenidos de la especialidad. En efecto, nociones como:

“siempre estuve prestándole apoyo desde mi área, recordándole los tipos de diagnóstico que había dentro del curso y por medio de la impartición tips y/o sugerencias para que a él se le aclararan sus dudas y expandiera sus creencias y mirada hacia los alumnos y alumnas diagnosticados con NEE” (ED1);

“me siento mucho más seguro y asertivo en cuanto a la diversificación de los contenidos, así como también se me hace más fácil el realizar actividades y diseñar mi didáctica de una forma inclusiva” (EH4).

Respecto de estas narrativas, ellas se constituyen en expresiones en que el dispositivo *pareja pedagógica* termina por ampliar el saber docente de los coenseñantes a partir de la asistencia directiva y compartimiento de información. Al respecto, el MBE releva “la innovación tiene sentido cuando los/as docentes comprenden que las problemáticas o desafíos ya no pueden ser enfrentados con las respuestas de siempre, por lo que se hace necesario recurrir a nuevas formas de mirar la realidad” (Mineduc, 2021. pp. 62).

Respecto de dicho tránsito, Wheatley (2002) señala que cuando existe desconocimiento, pero también voluntad de aprender, se crea un desequilibrio psicológico que empuja al individuo a resolver tal sentimiento llevándolo a evaluar las propias prácticas, tomar decisiones y realizar cambios significativos en sus prácticas pedagógicas. De este modo,

para los coenseñantes el compartimiento de información y asistencia no sólo permitió mayor confianza a la hora de implementar, sino también ampliar sus saberes docentes.

En relación al impacto de la colaboración a nivel prescriptivo, entendida esta como la definición de un camino a seguir para superar escollos o problemáticas en la enseñanza, y en la que el soporte del coenseñante par resulta clave para superarlo, estuvo presente en los relatos de inicio a partir de nociones que apelaron a falta de experiencia para definir una necesaria coordinación para planificar y evaluar la puesta en escena de la clase, lo que en sí mismo fue visto por algunos coenseñantes como desafío. En efecto, nociones tales como:

“aunque no poseo mucha experiencia, me siento preparada para establecer reuniones de coordinación con otro con el fin de planificar, realizar codocencia o ya sea, para diversificar la enseñanza o también para compartir la responsabilidad de llegar acuerdos sobre adaptaciones curriculares” (ED4); “compartir la responsabilidad de decidir qué y cómo enseñar, establecer reuniones de

coordinación con un par a fin de planificar, definir los momentos de co-enseñanza, es un desafío que estoy dispuesto a asumir” (EH4).

Estas nociones previas de los participantes dan cuenta que perciben la experiencia del trabajo colaborativo como una oportunidad para crecer, datos que son coincidentes con otras investigaciones (Al-Saaideh y Al-Zyoud, 2015; Pratt, 2014), dado que ello provocaría un impacto positivo en la satisfacción laboral al contribuir a su desarrollo tanto personal como profesional construyendo nuevos aprendizajes.

Respecto de los tránsitos que ocurren para el nivel prescriptivo tras la implementación de la experiencia en *pareja pedagógica*, los relatos finales dan cuenta de logros y cuestionamientos respecto de caminos implementados. En relación a los primeros, se valora el haber orientado la reflexión en torno a las metodologías y materiales didácticos utilizados a fin de mejorar futuros desempeños:

“Consideramos que es importante en nuestra próxima planificación el estimular la participación activa de los estudiantes, para

lograr esto debemos crear clases novedosas, en donde pongamos retos a los estudiantes, de esta forma ellos se involucran en su aprendizaje.” (EH1);

Junto a ello, también se pesquisa que analizan el cumplimiento de los objetivos: “considero que fue muy favorable el uso de la aplicación quiz, ya que los estudiantes demostraron lo aprendido por medio de un juego” (ED1).

En dicho norte, la reflexión implementada para superar escollos y/o desafíos de la enseñanza tuvo el potencial de incorporar formas nuevas e innovadoras de enseñar y que se manifiesta a través de la implementación de la coenseñanza.

En relación a los cuestionamientos pesquisados para los caminos adoptados para superar dificultades en proceso de enseñanza-aprendizaje, se reconocen en los relatos finales dificultades para definir horarios y algunas dinámicas que se dieron en el proceso reflexivo. Estas nociones se reflejan en el siguiente relato: “faltó tiempo para analizar más nuestras prácticas educativas, teniendo en cuenta la

importancia de compartir entre docentes las visiones y creencias de lo realizado dentro de las clases” (ED4).

Al respecto, la teoría ha establecido que el no disponer de tiempo para planificar y reflexionar debido a la falta de compromiso del otro, genera desmotivación y falta de participación. En efecto, Härkki, Vartiainen, Seitamaa-Hakkarainen y Hakkarainen (2021) expresan que la falta de tiempo para planificar y reflexionar, así como la falta de recursos y materiales didácticos, se constituyen en las principales barreras estructurales para implementar la coenseñanza, lo que indudablemente termina por comprometer las prácticas inclusivas.

Junto a este cuestionamiento, algunos relatos finales dan cuenta de nociones que relevan dinámicas autoritarias de parte de uno de los coenseñantes a la hora de arribar a reflexiones de las implementaciones realizadas, y que se expresan en la siguiente noción: “a la hora de reflexionar, tuve diferencias con mi pareja pedagógica debido a que no cedía en sus puntos de vista, lo que me hizo desarrollar nuevas habilidades que me servirán cuando

sea docente, así que a pesar de ello no todo fue tan malo” (ED2).

Al respecto, y de acuerdo a Sadovsky, Itzcovich, Quaranta, Becerril y García (2016), el trabajo colaborativo contiene en sí un conjunto de tensiones y desafíos, destacando entre ellos la necesidad de construir una simetría en los intercambios colaborativos como una fase necesaria para superar posiciones de jerarquía que tienen una larga data al interior de los “equipos de aula” y que se termina por expresar en una suerte de división del trabajo secular que impera al interior de estos (Castillo, 2021).

En efecto, para Cantón et al. (2018), el origen de esta relación asimétrica que se registra entre un profesor/a regular y un profesor/a diferencial, forman parte de elementos biográficos y/o personales de los formandos, así como de una cultura docente que se transmite y decanta al interior la FID a partir de modelos teóricos y prácticos a los que asisten las/los aspirantes a profesores, por lo que resulta del todo necesario pesquisar y desinstalar dichas preconcepciones al interior de la FID.

## 4.2 Impacto de los desempeños colaborativos implementados por las parejas pedagógicas en el proceso de construcción de una identidad profesional colaborativa

**Tabla N°4. Dimensión creencias y mi pareja como agente facilitador/a y apoyo**

Definida como el conjunto de predisposiciones iniciales para realizar un trabajo de codocencia, y que durante su implementación se expresaron en un reconocimiento del otro/a como un agente facilitador y de apoyo en el desempeño docente.

Fuente: Elaboración propia

### 4.2.1 Apoyo

En cuanto a las creencias para el trabajo colaborativo desde la codocencia, y de acuerdo a los resultados pesquisados, los participantes destacan la importancia de contar con un compañero en quien apoyarse dado que les brinda la sensación de seguridad. Lo anterior se respalda teóricamente por la concepción constructivista de la identidad profesional docente (Ávalos y Sotomayor, 2012), la que resalta la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje, destacando que el conocimiento se construye a través de la interacción con otros, siendo el aprendizaje un proceso social. Así, por ejemplo, durante la fase de planificación, las parejas pedagógicas

proporcionaron un apoyo significativo para integrarse en las actividades y considerar la opinión de cada uno. En tanto, en la fase de implementación, el trabajo colaborativo aportó seguridad y enriqueció la práctica pedagógica en el aula. De esta forma, los docentes en formación encontraron que trabajar en pareja les permitía construir conocimientos y enriquecerse personal y profesionalmente. Lo anterior, aparece reflejado en la siguiente narrativa:

“al trabajar con otro puedo apoyarme en él/ella y si presento alguna duda resolverlo de inmediato” (EH1); “fue un apoyo para mí, era súper atenta, siempre intentaba integrarme

en las actividades y me preguntaba mi opinión en cada actividad que quería realizar en el aula común” (ED1).

Estos resultados se alinean con varios aspectos de las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (emitidas por el Mineduc, en 2013). Estas orientaciones son un conjunto de directrices que promueven el trabajo colaborativo como una estrategia para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje diversificados. Entre los aspectos destacados en la investigación se encuentran la colaboración, la participación activa y el aprendizaje conjunto entre los profesionales de apoyo y los docentes de aula común. Adicionalmente, diversos estudios empíricos han resaltado los beneficios del trabajo en *pareja pedagógica*, incluyendo una mayor satisfacción laboral, un mayor compromiso y un crecimiento profesional más significativo (Jeannin y Sing, 2018; Al-Saaideh y Al-Zyoud, 2015; y Pratt, 2014). Estas investigaciones respaldan la importancia de fomentar el trabajo en pareja en el ámbito educativo, destacando los beneficios tanto

para los profesionales involucrados como para los estudiantes.

#### 4.2.2 Desarrollo profesional

Los resultados también revelan que los participantes ven la experiencia de trabajar en parejas pedagógicas como una oportunidad para crecer y contribuir a su desarrollo profesional. Consideran que esta experiencia les brinda la posibilidad de construir nuevos aprendizajes, mejorar sus habilidades y fortalecerse mutuamente. El trabajo en *pareja pedagógica*, entendido como la colaboración entre docentes para mejorar su práctica profesional, puede considerarse una estrategia efectiva para el desarrollo profesional docente, y consecuentemente, en la promoción de la construcción de una identidad profesional. Esta idea se basa en teorías y enfoques que enfatizan la importancia del intercambio de conocimientos y la colaboración entre profesionales de la educación. En el ámbito de la formación docente, Cabezas et al. (2021) destaca la importancia de las comunidades de aprendizaje y la colaboración entre pares como estrategias efectivas para el desarrollo profesional docente. Estas comunidades

proporcionan un espacio donde los profesores pueden compartir, reflexionar sobre su práctica y recibir retroalimentación, lo que contribuye a un crecimiento profesional continuo. En relación con esto, Marcelo y Vaillant (2018) plantean que el desarrollo profesional requiere de un proceso no sólo individual, sino también, de un proceso colectivo de naturaleza compleja y dinámica, lo que se confirma en el relato de los participantes del estudio:

“El acompañamiento entre colegas, es importante para la construcción del conocimiento, para el enriquecimiento del mismo. Aprender desde diferentes docentes, con diferentes especialidades nos nutre y nos hace ser mejores profesionales y personas” (EH2); “desarrollé habilidades comunicativas que eran en mí una debilidad” (ED2).

De acuerdo a las orientaciones del programa de integración escolar (2013), el trabajo colaborativo implica trabajar en equipo, aprender de los demás y contribuir al aprendizaje de los demás. Por cuanto, valorar la diversidad de perspectivas y reconocer la interdependencia son elementos esenciales

para el éxito del trabajo colaborativo. Al trabajar de manera efectiva en equipo, se crea un conocimiento colectivo compartido que enriquece el aprendizaje y el rendimiento del equipo en su conjunto (Mineduc, 2021), tal como se refleja en la siguiente cita empírica: “El acompañamiento entre colegas es importante para la construcción del conocimiento, para el enriquecimiento del mismo. Aprender desde diferentes docentes, con diferentes especialidades nos nutre y nos hace ser mejores profesionales y personas” (EH2).

## Tabla N°5. Dimensión emociones expresadas en fortalezas, debilidades y mi pareja como agente informativo

Definida como el conjunto de emociones expresadas en habilidades y/o experiencias previas necesarias para el desarrollo de un trabajo de codocencia y que durante la implementación se expresaron en un reconocimiento del otro/a como agente informativo de su desempeño.

Fuente: Elaboración propia

### 4.2.3 Comunicación

La capacidad de percibirse como un buen oyente y considerar las ideas de los demás promueve la valoración de la diversidad de perspectivas y la colaboración entre los docentes. Asimismo, la expresión de opiniones permite que cada individuo aporte su punto de vista, enriqueciendo el proceso de toma de decisiones y fortaleciendo la participación activa de todos los miembros, como ilustran los siguientes relatos de los docentes en formación: “Soy buen oyente. Puedo oír tranquilamente propuestas de mis compañeros y, posteriormente, opinar acerca de ellas” (EH3); “Soy capaz de expresar mis opiniones. Pienso

que, si es un trabajo en pareja, es necesario manifestar mi punto de vista” (ED1).

Estas afirmaciones refuerzan los hallazgos coincidentes con los aportes de Shin et al. (2016), Vangrieken et al. (2017) y Ploessl, Rock, Schoenfeld y Blanks (2010). Estos estudios resaltan la importancia de la confianza y las habilidades de negociación en el trabajo colaborativo, las que se anclan en experiencias positivas previas que se expresan en emociones que, al cristalizarse, los habilitan para discutir sobre creencias respecto de prácticas educativas, negociar objetivos, roles y responsabilidades (Pérez, et al., 2022). Además, estas

declaraciones se alinean con las directrices del Ministerio de Educación (Mineduc, 2013), que resaltan que uno de los factores que fomenta la colaboración en los procesos educativos es el desarrollo de habilidades interpersonales, incluyendo la comunicación verbal y no verbal basada en la confianza y la confianza mutua. Por lo tanto, las declaraciones de los participantes en nuestro estudio no solo respaldan los hallazgos previos, sino que también están en consonancia con las directrices del Ministerio de Educación, destacando la relevancia de ser buenos oyentes, expresar opiniones y considerar las ideas de los demás en el contexto de la comunicación entre docentes y la promoción de la colaboración en los procesos educativos.

Estas fortalezas contribuyen a la construcción de una identidad profesional colaborativa sólida, donde se valora la diversidad de ideas y se busca el consenso para lograr resultados de calidad en equipo. En efecto, de acuerdo al Marco para la Buena Enseñanza (2021), el diálogo con otros juega un papel relevante en el proceso de reflexión. El intercambio de ideas y perspectivas con otros docentes permite obtener diferentes puntos de vista y

enriquecer la reflexión sobre la propia práctica. A través del diálogo, se pueden compartir experiencias, analizar desafíos comunes, identificar estrategias efectivas y colaborar en la búsqueda de soluciones.

No obstante, se observa la presencia de conflictos y desacuerdos en el entorno de trabajo colaborativo de algunas parejas pedagógicas, evidenciando cómo las diferencias de opiniones pueden afectar la comunicación y la relación en un contexto de trabajo colaborativo. Al respecto, se transcriben los siguientes relatos:

“Siento que estos meses estuvieron inmersos en desacuerdos y caras serias dentro de la sala donde nos reuníamos” (ED3); “Tuvimos diferencias de opiniones y esto hizo que hubiera un quiebre en nuestra relación, desde ese día en adelante hubo una mala comunicación entre las dos” (ED2).

Estas afirmaciones indican que la falta de comunicación o de un diálogo efectivo puede generar emociones que se expresan en tensiones y conflictos en algunas parejas, lo cual da lugar a un desequilibrio de poder:

actitudes autoritarias y de sumisión entre el docente en formación de aula regular y el docente en formación de educación especial, respectivamente. Al respecto, se han identificado situaciones específicas de exclusión en el proceso de coplanificación y coenseñanza en el aula. Es importante destacar que estos desafíos son comunes en cualquier proceso de colaboración, pero también representan oportunidades para fortalecer la identidad profesional colaborativa. Al superar las dificultades en la comunicación y buscar formas de conciliar las diferencias, se contribuye a construir una identidad profesional colaborativa sólida (Mineduc, 2013).

#### 4.2.4 Apertura al trabajo colaborativo

Los resultados destacan la disposición de los docentes para compartir responsabilidades, complementarse mutuamente y adaptar la enseñanza de acuerdo a las necesidades del grupo de estudiantes. Estas actitudes demuestran una apertura a la colaboración y al trabajo en equipo, lo cual es fundamental para construir una identidad profesional colaborativa: “si las propuestas de mi compañero o compañera son mejores de las que propuse,

[...] aceptaría totalmente” (EH1); “destaco mi buena disposición frente al trabajo con otro, feliz de complementar un trabajo con focos en común” (ED1).

Al estar dispuestos a aceptar propuestas mejores, compartir la responsabilidad de la enseñanza y planificar juntos, se fomenta un ambiente de trabajo en el que se valora la contribución de cada miembro y se busca el bienestar y el éxito del grupo curso. Por tal razón, y tal como se señala en las orientaciones técnicas de los Programas de Integración Escolar; “Es aconsejable que en la organización de los Equipos de Aula, se consideren las siguientes características de los profesionales que trabajarán juntos: apertura al trabajo en equipo, capacidad de empatizar con otros, valorización de la diversidad y respeto por las diferencias individuales” (Mineduc, 2013: 43).

Por otro lado, se resaltan situaciones en las que hubo dificultades en la colaboración debido a la falta de disposición o resistencia por parte de algunos docentes en formación. Estas experiencias pueden representar obstáculos en el proceso de construcción de una identidad

profesional colaborativa, tal como se aprecia en los siguientes relatos:

“yo siempre tuve una buena disposición, sin embargo [él] no, ya que yo era la que constantemente lo andaba buscando para planificar o para hablar sobre lo que haríamos en clases, nunca vi realmente una preocupación de su parte” (ED3); “En las siguientes reuniones trataré de ser más observador, como también empático con mi compañera ya que posiblemente me cueste el trabajo en equipo” (EH2).

Este hecho puede estar relacionado a las dificultades de comunicación encontradas en algunas parejas. En este sentido, otros estudios centrados en la cooperación entre docentes, relacionan la falta de cooperación o apertura a la colaboración con la falta de comunicación efectiva (Bray y Russell, 2018). Cuando no hay una comunicación abierta, los codocentes no ofrecen más allá de la contribución mínima. La pobre comunicación y la falta de confianza conducen a la renuencia para compartir experiencias, conocimientos e ideas, es decir, para el desarrollo y mejora de la colaboración entre

docentes. Estas dificultades de comunicación también pueden impactar negativamente en la experiencia de aprendizaje de los alumnos y en la construcción de la identidad profesional de los docentes. Sin embargo, el que reconozcan estas dificultades se vislumbra una disposición a aprender y mejorar en el trabajo colaborativo. Al ser observador, empático y estar dispuesto a superar los desafíos, se favorece el desarrollo de una identidad profesional colaborativa más sólida.

Junto a ello, y de acuerdo a Marcelo (2001), la escasa orientación a la colaboración y el predominio de un ejercicio docente no comunicativo y más bien aislado, se ha de entender como el resultado de lo que denomina como *aprendizaje por observación*, y que surge de una larga exposición escolar de la formación a docentes con una cultura profesional más bien aislada, por lo que resulta necesario revisar los modelos docentes a los que se asiste al interior de la FID, así como los referentes docentes previos al inicio de los estudios pedagógicos a fin de desinstalar comportamientos que no son consistentes con los desafíos que presenta la política pública.

#### 4.2.5 Resolución de diferencias

La resolución de diferencias es otro aspecto a destacar en los resultados. Para los participantes del estudio, la disposición a abordar conflictos y a colaborar en la resolución de problemas cobra relevancia siempre y cuando exista reciprocidad por parte de la otra persona; “Sí me siento capaz de poder intervenir en momentos de conflicto con otro, siempre y cuando el otro tenga la misma disposición a resolver el problema” (ED3).

Para Rytivaara et al. (2021), un elemento clave para resolver las diferencias es reconocer y valorar las diferencias culturales, perspectivas y enfoques éticos dentro del equipo, a fin de construir un entorno en el que se promueva la comprensión, la diversidad y el respeto entre todos, tal como se aprecia en el siguiente relato:

“En el caso que se presentara una diferencia de opinión dentro de un grupo de personas, trataría de escuchar ambas versiones y juntos llegar a una solución, sin pasar a llevar a nadie, preguntando a cada uno de

los integrantes si está de acuerdo con la decisión que se ha tomado” (ED1).

En este sentido, y tras la ejecución del trabajo en *pareja pedagógica*, se aprecian reflexiones que dan cuenta de esta apertura a la resolución de diferencias; “Tras revisar mis actitudes, logré ponerme en el lugar de mi compañera” (EH2).

En efecto, esta afirmación se asienta en el marco de la Ley N°20.903, que busca fortalecer la participación de los docentes en las iniciativas de mejora educativa. De acuerdo al MBE (Mineduc, 2021), y citando la Ley N°20.903, señala que esta ha ampliado el tiempo no lectivo para los docentes, con el propósito de potenciar su participación en las diversas acciones contempladas en el Plan de Mejoramiento Educativo, lo que implica que los docentes tienen la responsabilidad de cuidar las relaciones con la comunidad escolar y actuar desde un enfoque ético, contribuyendo a un ambiente laboral positivo. En ese sentido, la afirmación del docente en formación refleja una actitud de reflexión y autocrítica que favorece el proceso de construcción de

su identidad docente. Al revisar sus propias actitudes, ha logrado ponerse en el lugar de su compañera, lo que implica desarrollar empatía y comprensión hacia su situación o

perspectiva. Este acto de ponerse en el lugar del otro es fundamental para establecer relaciones empáticas y respetuosas con todos los miembros de la comunidad escolar.

---

### **Tabla N°6. Dimensión actitudes: responsabilidades y mi pareja como agente prescriptivo**

---

Definida como el conjunto de actitudes expresadas en responsabilidades propias de un trabajo de codocencia y que durante la implementación se expresaron en un reconocimiento del otro/a como un agente prescriptivo de su desempeño.

---

Fuente: Elaboración propia

#### **4.2.6 Coordinación**

Según el análisis de los resultados, se destaca la relevancia de la coordinación en el trabajo colaborativo, el establecimiento de reuniones de planificación y la responsabilidad compartida en la toma de decisiones sobre qué y cómo enseñar, y que se refleja en la siguiente narrativa: “Siempre es bueno dar a conocer lo aprendido y experimentado, ya sea conocimiento bibliográfico o conocimiento especializado en nuestra área, con el fin de construirnos y fortalecernos mutuamente” (ED1).

Estos aspectos están directamente relacionados con el desarrollo de habilidades y competencias profesionales, así como con la construcción de una identidad docente reflexiva. Junto a ella, algunas afirmaciones presentes en los relatos resaltan la importancia de considerar las necesidades educativas especiales (NEE) presentes en el grupo de estudiantes; “creo que es fundamental solucionar los conflictos y situaciones no deseadas a través de la comunicación” (ED4).

Esto se relaciona con las orientaciones técnicas para la implementación de programas de integración escolar (Mineduc, 2013), que buscan promover la inclusión de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales en el contexto escolar. La coordinación entre los docentes, la planificación conjunta y la diversificación de la enseñanza son elementos clave para garantizar una educación inclusiva y de calidad. Por otra parte, los participantes enfatizan la necesidad de la coordinación, la planificación conjunta y la creación de estrategias para el aprendizaje de todos los alumnos, lo cual se relaciona con los principios y prácticas promovidos en el MBE (Mineduc, 2021). Este proporciona pautas y recomendaciones para el diseño de experiencias de aprendizaje efectivas, el trabajo colaborativo entre docentes y la adaptación de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes; “Me siento capaz de trabajar colaborativamente con otra persona, lo que implica planificar en conjunto, crear estrategias para que todos los alumnos puedan aprender, elaborar material, diversificar la enseñanza y establecer reuniones semanales” (ED1).

Cabe señalar que la coordinación entre coenseñantes al momento de planificar, por sí sola no implica que se implementará la diversificación en el aula, no cuando de acuerdo a la percepción de los participantes del estudio se dejan de lado ideas y conocimientos de uno de los docentes, lo que crea un desequilibrio en el uso de la experiencia y las habilidades, lo que repercute negativamente no sólo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos (Moliner, Sales, Ferrández y Traver, 2011), sino también, en el desarrollo profesional de los coenseñantes (Akkerman y Bakker, 2011).

#### 4.2.7 Evaluación

En los relatos de las parejas pedagógicas esta categoría se expresó a partir de nociones tales como:

“Necesidad de discutir y reflexionar sobre nuestro trabajo” (EH1); “En esta etapa, es fundamental realizar reflexiones constantes para identificar nuestras fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar” (ED4); “Consideramos que es importante en nuestra próxima planificación estimular la participación activa de los estudiantes. Como docentes, debemos

crear clases novedosas que presenten retos a los estudiantes, de esta forma ellos se involucrarán en su aprendizaje” (EH1).

Respecto de estas narrativas, ellas dejan entrever la importancia de la reflexión de los formados para identificar fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar en sus prácticas. Esta reflexión se basa en el conocimiento disciplinario y pedagógico de los docentes, quienes evalúan críticamente su desempeño y toman medidas para abordar áreas de mejora, lo que es coherente con el estándar del MBE relacionado con el conocimiento disciplinario y pedagógico del docente (Mineduc, 2021).

Junto a ello, los relatos dan cuenta que para los participantes es importante la reflexión antes, durante y después de las clases, reconociendo la necesidad de estimular la participación activa de los estudiantes y crear clases novedosas que involucren desafíos. Al evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes pueden obtener información valiosa que les permita adaptar y mejorar las prácticas pedagógicas (Vangrieken et al., 2017; Mineduc, 2013) para satisfacer las necesidades individuales de

los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En el relato de las parejas pedagógicas, también se destaca la importancia de compartir entre docentes las visiones y creencias sobre las prácticas educativas: “Faltó analizar más nuestras prácticas educativas, teniendo en cuenta la importancia de compartir entre docentes las visiones y creencias de lo realizado dentro de las clases” (ED4).

Esta última narrativa promueve la colaboración y el desarrollo profesional (Mineduc, 2021), ya que enfatiza el aprendizaje profesional continuo con foco en el trabajo colaborativo entre los docentes.

## 5. Conclusiones y proyecciones

A modo de conclusión, los resultados sugieren que la *pareja pedagógica* tiene un impacto en los cuatro niveles propios de este dispositivo, los que a su vez expresan un correlato en los procesos de construcción de identidad profesional docente de los participantes.

En efecto, los resultados indican que el dispositivo *pareja pedagógica* se valora preliminarmente como una instancia de apoyo y facilitador que es vista como una oportunidad para el desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos y comprensiones de ser docentes de parte de los participantes. Estas nociones preliminares al trabajo en *pareja pedagógica*, transitan a nociones de afecto y consideración por el/la docente par, ello anclado en procesos de autoconfianza y autoeficacia que percibieron tras el ejercicio de la experiencia, al permitirles el dispositivo construir nuevos conocimientos y comprensiones que terminaron por constituirse en un enriquecimiento tanto personal como profesional.

Desde un punto de vista identitario, dicho tránsito revela creencias de mejora en la efectividad como docentes, existiendo en los relatos un claro predominio de creencias en torno a referentes más bien de carácter pedagógico por sobre los disciplinares, y que se terminan por expresar en nociones que relevan el aporte de la experiencia para el diseño y ejecución de sesiones de clases más diversificadas e inclusivas. En el caso de

las estudiantes de Educación Diferencial, se pueden apreciar creencias de mejora en torno al conocimiento disciplinar de Historia, las que, sin embargo, emergen subsidiadas por la necesidad diversificar la enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes.

Respecto del impacto del dispositivo *pareja pedagógica* a nivel informativo, los relatos iniciales dan cuenta de emociones que se orientan a la posibilidad de responder de mejor manera a las necesidades y características individuales de sus estudiantes, ello, al poder compartimentar temáticas desconocidas para los miembros de las duplas en estudio: en el caso de las estudiantes de Educación Diferencial acceder al conocimiento de Historia y Geografía y diversificación de la enseñanza en el caso de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía. Respecto de los tránsitos que experimentó este nivel tras la ejecución de la experiencia, los resultados profundizan un mayor conocimiento de los participantes en torno a la diversificación de la enseñanza y contenidos de la especialidad, ampliándose de esta manera el saber docente

de los coenseñantes a partir de la asistencia directiva y compartimiento de información.

Desde un punto de vista identitario, los resultados sugieren emociones positivas ancladas en experiencias previas, que al cristalizarse en creencias en algunos coenseñantes, refieren capacidades para la escucha, negociación de objetivos, roles y responsabilidades. Junto a estas emociones positivas, los resultados indican que hubo duplas donde el compartimiento de información y asistencia directiva, terminó por expresarse en tensiones y conflictos al amparo de actitudes autoritarias y de sumisión entre el docente en formación de aula regular y el docente en formación de educación especial, respectivamente.

De esta manera, es factible sostener que el componente *emociones* de la identidad profesional docente de los participantes, no tuvo un comportamiento homogéneo orientado a maximizar las posibilidades de compartimiento de información y asistencia directiva. En efecto, algunos resultados sugieren que hubo coenseñantes de adhieren a modelos de ser docente que no favorecen la colaboración y

que responden a una cultura profesional más bien aislada que resultan necesario revisar y desinstalar, siendo relevante que para futuras reediciones de este dispositivo –y de presentarse coenseñantes con estas características–, este se fortalezca a partir de modelos comunicativos y reflexivos que permitan profundizar en dichas comprensiones, a fin de ofrecer a los participantes oportunidades de mejora para el desarrollo de comportamientos colaborativos.

En relación al impacto de la *pareja pedagógica* a nivel prescriptivo, los resultados dan cuenta de actitudes previas orientadas a valorar la posibilidad de superar escollos y problemáticas a partir de la asesoría de un docente par, cuyo tránsito tras la implementación evidencia profundizaciones en torno a metodologías, materiales didácticos y la necesidad de contar con más tiempo para arribar a reflexiones más profundas en torno a la experiencia.

Desde un punto de vista identitario, los resultados indican el predominio de actitudes favorables en los participantes hacia la superación de escollos vía comunicación y definición de caminos de acción consensuados. Junto a ello,

se releva como necesario profundizar en las instancias de reflexión propias de este dispositivo, lo que termina por ser coherente con el aprendizaje profesional continuo con foco en el trabajo colaborativo entre los docentes.

En síntesis, los resultados aquí presentados evidencian que una experiencia en codocencia entre aspirantes a profesores de carácter regular y diferencial, expresada en *pareja pedagógica* e intencionada al interior de la FID, favorece el desarrollo de procesos identitarios de carácter colaborativo, expresados en un reconocimiento del otro como un modelo a seguir; como una experiencia que amplía el conocimiento didáctico y pedagógico, y como una experiencia que permite generar mayores seguridades en el ejercicio de la profesión

En materia de proyecciones, los hallazgos del estudio pueden servir como base para desarrollar recursos y materiales educativos que promuevan la colaboración (guías de buenas prácticas, estudios de casos, videos de capacitación y otras herramientas) que brinden orientación práctica, ejemplos concretos y

herramientas específicas para apoyar a las parejas pedagógicas en su trabajo conjunto.

Por otra parte, y ante futuras ediciones de este dispositivo, se sugiere intencionar el ejercicio del trabajo en *pareja pedagógica* desde modelos comunicativos y reflexivos a fin de potenciar alcances colaborativos y formativos de la experiencia; los hallazgos del estudio también pueden servir como base para desarrollar recursos y materiales educativos que promuevan la colaboración (guías de buenas prácticas, estudios de casos, videos de capacitación y otras herramientas) que brinden orientación práctica, ejemplos concretos y herramientas específicas para apoyar a las parejas pedagógicas en su trabajo conjunto.

**Agradecimientos:** Este proyecto formó parte de la XV convocatoria de Proyectos IDU que financió la Vicerrectoría de Investigación y Vinculación con el Medio de la Universidad Bernardo O'Higgins el año 2022. De manera especial, se agradece a Nelly Álvarez Aranda, coinvestigadora de este proyecto, por sus conocimientos desde la especialidad de la educación diferencial e inclusión educativa,

que permitieron enriquecer la discusión de resultados. Junto a ella, también agradecer el conjunto de comentarios y correcciones que nos hiciera Amparo Jiménez Vivas, desde el Doctorado en Innovación en Ciencias Sociales de la Universidad Pontificia de Salamanca. Por último, agradecer a los profesores tutores y estudiantes de ambos talleres de práctica que participaron de esta experiencia colaborativa: Carla Mella (PHyG) y Carlos Poblete (PEDIF).

### Referencias citadas

- Akkerman S. F., Bakker A. (2011): “Boundary crossing and boundary objects”, *Review of Educational Research*, 81, 2, pp. 132–169. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Al-Saaideh, M. A. y Al-Zyoud, M. (2015): “Benefits of teaching interdisciplinary subjects collaboratively in Jordanian pre-vocational education”, *Educational Research and Reviews*, 10, pp. 2702-2712. DOI: <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2462>
- Antúnez, S. (1999): “El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares”, *Revista Educar*, 24, pp. 89-110.
- Ávalos, B. Y Sotomayor, C. (2012): “Cómo ven su identidad los docentes chilenos”, *Perspectiva Educativa*, 51,1, pp. 77-95.
- Bekerman, D. y Dankner, L. (2010): “La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la Didáctica Colaborativa”, *Formación universitaria*, 3, 6, pp. 3-8.
- Bolívar, A. (2006): *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Bray, L. E. y Russell, J. L. (2018): “The Dynamic Interaction Between Institutional Pressures and Activity: An Examination of the Implementation of IEPs in Secondary Inclusive Settings”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40, 2, pp. 243–266.
- Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M., y Peri, A. (2021): “Professional Learning Communities in Chile: Dimensions and

Development Stages”, *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47, 3, 141-165. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>

Cantón, I. y Tardif, M. (2018): *Identidad profesional docente*, Madrid, Narcea.

Castillo, P. (2021): “Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20, 43, pp. 359-375.

CPEIP (2020): *Informe de Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2019*, Santiago de Chile. Disponible en web: [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/08/Informe-Nacional-END-2019\\_rect.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/08/Informe-Nacional-END-2019_rect.pdf)

CPEIP (2021): *Informe de Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2020*, Santiago de Chile. Disponible en web: [https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/10/Informe-Nacional-Cohorte-2020\\_compressed-1.pdf](https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/10/Informe-Nacional-Cohorte-2020_compressed-1.pdf)

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011): “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, pp. 26-46.

Fishbaugh, M. (1997): *Models of Collaboration*, Boston, Allun & Bacon.

Friend, M., y Cook, L. (1996): *Interactions: Collaboration skills for school professionals*, New York, White Plains, Longman.

Friend, M. y Cook, L. (2010): *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, Pearson.

Gaete, A., Gómez, V. y Bascopé, M. (2016): “¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile?”, *Temas de la Agenda Pública*, 11, 86, pp. 3-15. Disponible en web: <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Qu%C3%A9-le-piden-los-profesores-a-la-formaci%C3%B3n-inicial-docente-en-Chile.pdf>

- Gibbs, G. (2019): *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P. y Hakkarainen, K. (2021): “Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change”, *Journal of Teaching and Teacher Education*, 97, 103188. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188>
- Jeannin, L., and N. Sing. (2018): “Co-Teaching Within Diversity: A Disruptive Productive Source of Professional Development”, *South African Journal of Higher Education*, 32, 2, pp. 103-21. DOI: <https://doi.org/10.20853/32-2-2337>
- Kroegera, S., Embury, D., Cooper, A., Brydon-Miller, M., Laine, C. y Johnson, H. (2012): “Stone soup: using co-teaching and photovoice to support inclusive education”, *Educational Action Research*, 20, 2, pp. 183-200. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.676285>
- Land, R., Meyer, J. H. y Flanagan, M. T. (2016): *Threshold Concepts in Practice*, Rotterdam, Sense.
- Marcelo, C. (2001): “El Aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la Red Andaluza de profesionales en formación”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 5, 1, pp. 1-17.
- Marcelo, C. (2006): *Políticas de inserción a la docencia*, Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia Latinoamérica y el caso colombiano”, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia.
- Marcelo, C. (2009): “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, pp. 1-25.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018): “La formación inicial docente: problemas complejos- respuestas disruptivas”, *Cuadernos de Pedagogía*, 489, pp. 27-32.

Ministerio de Educación de Chile (2013): *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*, Santiago de Chile. Disponible en web: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Ministerio de Educación (2015): *Diversificación de la enseñanza. Decreto 83*. Disponible en web: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2016): *Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Disponible en web: <http://bcn.cl/2f72c>

Ministerio de Educación de Chile. (2018): *Decreto 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N°511 de 1997, N°112 de 1999 y N°83 de 2001*. Disponible en web: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>

Ministerio de Educación de Chile. (2021): *Estándares para Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*, Santiago, Chile, CPEIP.

Disponible en web: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R. y Traver, J. (2011): “Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: Teachers’ perceptions in ordinary and specific teaching contexts”, *International Journal of Inclusive Education*, 15, 5, 557–572.

Montero, L. y Gewerc, A. (2018): “La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años”, *RED. Revista de Educación a Distancia*, 18, 56, pp. 1-22. Disponible en web: [https://www.um.es/ead/red/56/montero\\_gewerc.pdf](https://www.um.es/ead/red/56/montero_gewerc.pdf)

Murawski, W. (2005): “Addressing diverse needs through co-teaching: Take baby steps”, *Kappa Delta Pi Record*, 41(2), 77-82. Disponible en web: <https://www.csun.edu/sites/default/files/Addressing-Diverse-Needs-Through-Co-Teaching.pdf>

- Pérez, D., Ochoa, A., Rocha, V. (2022): “Preconcepciones Identitarias de aspirantes a profesores de un programa de pedagogía media en la ciudad de Santiago de Chile”, *Perspectiva Educacional*, 61, 2, pp 68-89. Disponible en web: <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1184>
- Ploessl, D. M., Rock, M. L., Schoenfeld, N. A. y Blanks, B. (2010): “On the same page: Practical techniques to enhance co-teaching interactions”, *Intervention in School and Clinic*, 45, 3, pp. 158-168.
- Pratt, S. (2014): “Achieving symbiosis: Working through challenges found in coteaching to achieve effective co-teaching relationships”, *Teaching and Teacher Education*, 41, pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006>
- Pugach, M. C. y Johnson, L. J. (2002): *Collaborative practitioners, collaborative schools*, Love Publishing Company.
- Rodríguez, B., Mahias, P., Maira, M., González, C., Cabezas, H., y Portigliati, C. (2016): “La mirada de los profesores: debilidades que reconocen en su práctica y cómo proponen superarlas”, *Midevidencias*, 5. Disponible en web: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/rodriguez-mahias-y-portigliati-la-mirada-de-los-profesores-2016.pdf>
- Rytivaara, A. (2012): “Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom”, *International Journal of Educational Research*, 53, 1, 182–191.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J y Palmu, I. (2021): “Learning about students in co-teaching teams”, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878299>
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014): Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, M., Becerril, M. y García, P. (2016): “Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores

en didáctica de la matemática”, *Educación matemática*, 28, 3, 9-30. DOI: <https://doi.org/10.24844/em2803.01>

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, 91e107. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>

Souto, M., Barbier, J., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N. E. y Mazza, D. (1999): *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires.

Stake, R. (1998): *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Ediciones Morata.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. y Kyndt, E. (2017): “Teacher communities as a context for professional development: A systematic review”, *Teaching and Teacher Education*, 61, pp. 47-59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>

Wheatley, K. F. (2002): “The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform”, *Teaching and Teacher Education*, 18, 1, pp. 5–22. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00047-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00047-6)

Yin, R. (2018): *Case Study Research and Applications. Design and Methods*, Los Ángeles, SAGE.