PEL
Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoarmericana
Abril 2025, Vol. 62, N° 1, pp. 1-10
DOI: 10.7764/PEL.62.1.2025.3
© 2025 PEL, CC BY-NC, ISSN 0719-0409
www.pensamientoeducativo.uc.cl

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE

Codocencia y roles profesionales en situaciones de crisis educativa: tensiones entre el individualismo y el profesionalismo colaborativo para responder a la diversidad

Co-Teaching and Professional Roles in Educational Crisis Situations: Tensions Between Individualism and Collaborative Professionalism in Responding to Diversity

Constanza San Martín-Ulloa[1], Catherine Troncoso Barrias[2], Ignacio Figueroa-Céspedes[1], Chenda Ramírez-Vega[3]
[1] Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. Chile.
[2] Centro de Innovación Educativa, Universidad Mayor. Chile.
[3] Centro Regional de Inclusión e innovación Social, Universidad Viña del Mar, Campus Recreo. Chile.

RESUMEN

Este estudio exploró la experiencia de cuatro duplas docentes durante la situación de crisis educativa producto del confinamiento por COVID-19 en Chile. Se realizaron entrevistas grupales e individuales con el propósito de comprender el fenómeno de la codocencia y el papel que juegan el entendimiento e implementación de los roles profesionales en su puesta en práctica a partir de la identificación de tensiones entre docentes de educación primaria y educación especial. Por medio de un análisis temático reflexivo, se identificaron tres temas recurrentes de tensión: la percepción del rol profesional en función de las características del estudiantado destinatario de la acción docente, la disposición personal y profesional para trabajar en codocencia, y el nivel de protagonismo de cada codocente. Estas tensiones revelan desafíos en la delimitación de roles, resistencias al trabajo colaborativo y demandas de participación equitativa intervenidos por lineamientos de la política educativa y dinámicas de poder. El estudio permite visualizar elementos a considerar en posibles escenarios futuros de crisis y resalta la necesidad de una mayor colaboración profesional para enriquecer la experiencia educativa, el desarrollo profesional y el avance hacia una educación más inclusiva.

PALABRAS CLAVES:
codocencia; educación inclusiva; roles profesionales; COVID-19; educación a distancia

KEYWORDS:
co-teaching; inclusive education; professional roles; COVID-19; distance education

Fecha Recepción
19 agosto 2024
Fecha Aceptación
27 diciembre 2024

ABSTRACT

This study explored the experience of four teaching pairs during the educational crisis resulting from the COVID-19 lockdown in Chile. Group and individual interviews were conducted with the aim of understanding the phenomenon of co-teaching and the role that the comprehension and implementation of professional roles played in its practice, based on the identification of tensions between primary education and special education teachers. Through a reflexive thematic analysis, three recurring themes of tension were identified: the perception of the professional role according to the characteristics of the students targeted by the teaching action, the personal and professional willingness to work in co-teaching, and the level of protagonism of each co-teacher. These tensions reveal challenges in the delimitation of roles, resistance to collaborative work, and demands for equal participation, influenced by educational policy guidelines and power dynamics. The study highlights elements to consider in potential future crisis scenarios and emphasizes the need for greater professional collaboration to enrich the educational experience, professional development, and progress towards a more inclusive education.

AUTOR DE CORRESPONDENCIA: Constanza San Martín-Ulloa / constanza.sanmartin@mail.udp.cl
Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. Chile.

INTRODUCCIÓN

El confinamiento y distanciamiento social resultantes de la pandemia por COVID-19 determinaron las experiencias cotidianas familiares y laborales (Hirmas & Cisternas, 2020). Esta realidad desafió a los sistemas educativos a adaptarse para seguir generando oportunidades de aprendizaje (UNESCO, 2020; Uribe & Sáez, 2020) en un escenario que demandó la suspensión obligatoria de la educación presencial y la adopción abrupta de una educación a distancia: aquella en la que docentes y estudiantes, estando separados (en el espacio y, en ocasiones, también en el tiempo), desarrollan procesos de aprendizaje conjunto (García, 2020; Jonassen & Driscol, 2013).

En Chile, las escuelas estuvieron cerradas durante 77 semanas en el curso de 2020 (UNESCO, 2022). En este contexto, se realizaron esfuerzos por dar continuidad a los procesos educativos en una modalidad a distancia. Al mismo tiempo, los Programas de Integración Escolar (PIE) —creados para dotar a las escuelas de recursos para apoyar las trayectorias escolares de una población de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en un entorno que intenta ser inclusivo— siguieron operando para cumplir con sus propósitos. Esta incertidumbre demandó una búsqueda de sentido y de alternativas para habitar el *ser docente*, para lo cual la colaboración entre miembros de las comunidades educativas jugó un rol fundamental (Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile, 2020).

La pandemia también modificó profundamente las prácticas de codocencia en los PIE, especialmente en la modalidad de educación a distancia, pues intensificó las tensiones y dificultades en la definición de roles y en la colaboración entre docentes de educación general y especial (Hirmas & Cisternas, 2020; Norambuena et al., 2022; UNESCO, 2020). En el contexto presencial, la literatura ya identificaba que la efectividad de la codocencia en los PIE depende de factores que pueden facilitar o limitar el trabajo colaborativo, como la claridad en los roles y la coordinación entre los docentes (Uribe & Sáez, 2020). Sin embargo, con la transición a la educación a distancia, estos límites tradicionales se desdibujaron y se generó una brecha en el conocimiento sobre las experiencias y aprendizajes que emergieron con el trabajo colaborativo virtual (Rogovsky & Chamorro, 2020).

La crisis planteó la necesidad de comprender cómo las duplas de codocencia redefinen y negocian sus roles en este entorno virtual, con el fin de mantener prácticas inclusivas y equitativas en medio de tensiones y dinámicas de poder emergentes (Rogovsky & Chamorro, 2020). Por ende, es importante indagar sobre las barreras y ajustes necesarios en las estrategias colaborativas dentro del aula virtual, así como en la adaptación a situaciones de crisis educativa (Bruggeman et al., 2022; Riley-Lepo et al., 2023).

Este estudio busca dar un paso en esa dirección, dando voz a duplas de docentes de educación primaria y de educación especial quienes, en el marco del PIE, han vivido la experiencia de trabajar por medio de la codocencia durante un periodo de confinamiento y distanciamiento social. En este escenario, se desarrolló una investigación cualitativa, que analiza cómo se desarrolla y configura la codocencia de estas duplas, con especial énfasis en la comprensión e implementación de los roles profesionales de ambos docentes durante la pandemia.

La codocencia: una herramienta para la educación inclusiva

Una educación inclusiva es aquella que, considerando y valorando la diversidad humana, promueve el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado por medio de procesos de transformación y mejora de las culturas, políticas y prácticas (Booth & Ainscow, 2015; Finkelstein et al., 2019). Para que este proceso de transformación y reestructuración educativa se lleve a cabo, la colaboración es fundamental (Calvo et al., 2016; Krichesky & Murillo, 2018). Así, se requiere que el profesorado, además de trabajar directamente con los estudiantes, desarrolle procesos de colaboración profesional dentro de los cuales se sitúa la codocencia (Jurkowski et al., 2023), conceptualizada por Friend et al. como:

> La asociación de un profesor de educación general y un profesor de educación especial u otro especialista con el fin de impartir conjuntamente la enseñanza a un grupo diverso de alumnos, incluidos aquellos con discapacidades u otras necesidades especiales, en un entorno de educación general y de una manera que satisfaga de forma flexible y deliberada sus necesidades de aprendizaje (2010, p.11).

La codocencia ha sido internacionalmente objeto de estudio en los últimos años. Al respecto, se han realizado investigaciones en contextos de educación presencial que indican beneficios para el estudiantado al recibir apoyo de dos profesores, así como la contribución a la educación inclusiva y al desarrollo profesional docente (González-Laguillo & Carrascal, 2022; Jurkowski et al., 2023; Scruggs et al., 2007). Otros estudios se han centrado en la implementación de distintos enfoques de codocencia, sus beneficios y desafíos (Kokko et al., 2021).

Recientemente, se cuenta con evidencia respecto a la codocencia desarrollada a distancia en el contexto del COVID-19. Estos estudios destacan la relevancia de la codocencia durante la crisis para la superación de dificultades asociadas al uso de la tecnología e implementación de estrategias variadas de enseñanza (Norambuena et al., 2022), para el apoyo emocional entre docentes en este tiempo (Bruggeman et al., 2022; Riley-Lepo et al., 2023) y para las estrategias implementadas (Kim & Marie Pratt, 2024). Sin embargo, con relación a este periodo particular de la historia, poco se sabe respecto al análisis de elementos referidos al modo como se relacionan profesionalmente los docentes implicados tanto en función de la comprensión de los roles asumidos como de los conferidos, lo cual se ha señalado como un aspecto clave para la colaboración profesional, en general, y para la codocencia, en particular, entre formadores de educación general y especial (Abellán et al., 2021; Gayol et al., 2023).

Codocencia: relaciones y roles profesionales

El desarrollo de la codocencia implica la construcción de una relación profesional en la que cada docente ponga en juego sus roles complementariamente, conjugando su *expertise* (Weiss & Glaser, 2021) desde una perspectiva colaborativa (Pesonen et al., 2020) en la que se comparte de modo simétrico la responsabilidad por el proceso de aprendizaje del estudiantado (Chitiyo, 2017; Williamson et al., 2019). Para que esto suceda, un elemento clave se refiere a las concepciones sobre los propios roles profesionales y su puesta en práctica, así como sobre los roles de los otros profesionales con quienes se espera trabajar en codocencia (Abellán et al., 2021; Gayol et al., 2023; Pizana, 2022).

Al respecto, la investigación da cuenta de tensiones por los roles asumidos o asignados tanto a docentes de educación especial (Gómez-Zepeda et al., 2017; Rogers-Adkinson & Fridley, 2016) como de educación regular en la codocencia (Friend, 2008). Se evidencia que estas tensiones se generan en el encuentro de límites (Fitzgerald et al., 2020) de personas con diferentes identidades disciplinarias, paradigmas, experiencias e historias en un contexto social y cultural particular. Estas tensiones y las propias demandas de un trabajo colaborativo profesional dan cuenta de la necesidad de negociación para organizar la codocencia y determinar tanto las tareas a desarrollar como su modo de implementación (Jurkowski et al., 2023). Así, la presencia de tensiones revela comprensiones, negociaciones y aproximaciones personales que surgen como oportunidades para el cruce de fronteras que implica un trabajo interdisciplinario (Akkerman & Bakker, 2011; Colton et al., 2022) y colaborativo como lo es la codocencia.

Codocencia en los Programas de Integración Escolar (PIE) en Chile

La codocencia se instala en Chile, principalmente, desde los PIE. A partir de la promulgación del Decreto 170/2009, se promueve que los equipos de aula trabajen colaborativamente y en codocencia (Ministerio de Educación de Chile, 2019). Dichos equipos se conforman por docentes de aula regular, de educación especial y otros profesionales de apoyo, como psicólogos o logopedas, entre otros (Ministerio de Educación de Chile, 2013). Según las orientaciones de la política nacional, estos equipos deben desarrollar tareas asociadas a la identificación de necesidades de apoyo del estudiantado, diagnósticos, planificación e implementación de apoyos y evaluaciones, entre otros; para lo cual se estipulan tiempos semanales específicos de trabajo conjunto.

En Chile, estudios han analizado la codocencia en los PIE e indican la presencia de factores que inciden en su implementación y en la prevalencia de un modelo de apoyo por sobre uno colaborativo —donde el docente de educación especial se torna en ayudante— (Figueroa et al., 2020; Gayol et al., 2023). Entre estos factores, se destaca la disposición, o no, de tiempo para el trabajo conjunto (Rodríguez & Ossa, 2014; Urbina et al., 2017), las desigualdades en saberes pedagógicos y de contenidos entre docentes, y las brechas en el conocimiento de estrategias que respondan a la diversidad (Rufinelli, 2013). Así, se cuenta principalmente con estudios que señalan factores que en una educación presencial limitan o facilitan la codocencia.

En este escenario reciente configurado por la experiencia de la pandemia, el propósito de este estudio es explorar las experiencias de codocencia de duplas docentes en el marco del PIE, específicamente en lo relativo a la comprensión, ejercicio y/o puesta en práctica de sus roles profesionales durante la pandemia.

El estudio se ha llevado a cabo por medio del relato de docentes que trabajaron en conjunto durante este periodo de pandemia en el año 2020 y busca comprender el fenómeno de la codocencia y el papel que juegan la comprensión e implementación de los roles profesionales en su puesta práctica a partir de la identificación de posibles tensiones entre docentes convocados a trabajar colaborativamente como codocentes durante la pandemia. De este modo, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tensiones surgen en el trabajo colaborativo de codocencia entre duplas docentes de educación primaria y educación especial en la adaptación a situaciones de crisis educativas como el confinamiento por COVID-19?

MÉTODO

El estudio adoptó un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo-interpretativo, llevando a cabo entrevistas con duplas de codocentes. Este diseño permitió comprender y analizar las perspectivas de los y las participantes sobre el fenómeno en estudio, lo cual facilitó una interpretación contextualizada de los resultados, con un enfoque específico en la experiencia durante la pandemia.

Participantes

Los criterios de inclusión de las personas participantes fueron dos: declarar haber trabajado por medio de codocencia durante el año 2020 en una dupla de educadores en una escuela pública (municipal) o concertada con PIE en educación primaria de escuelas y participar en el estudio con el compañero de dupla con quien trabajó en 2020.

Participaron 8 personas con un promedio de edad de 29 años. De estas (organizadas en cuatro duplas), 4 son docentes de educación especial y 4 de educación primaria, y se desempeñaban en centros ubicados en la región metropolitana (N=3) y la sexta región de Chile (N=1) (ver tabla 1). Los participantes recibieron información sobre el objetivo del estudio y sus procedimientos, los cuales fueron aprobados previamente por el comité de ética de la universidad de la primera autora del estudio. Todos dieron su consentimiento informado por escrito.

Tabla 1
Información de las personas participantes

Dupla	Nombre ficticio (código)	Edad	Profesión	Género	Años de experiencia docente	Tiempo de trabajo como dupla	Ubicación y dependencia administrativa de la escuela
1	Rosa (DEGB-D1)	29	Profesora de educación primaria	Femenino	4 años	Menos de 1 año	Región metropolitana
	Violeta (EDI-D1)	27	Profesora de educación especial	Femenino	4 años		Concertado

Dupla	Nombre ficticio (código)	Edad	Profesión	Género	Años de experiencia docente	Tiempo de trabajo como dupla	Ubicación y dependencia administrativa de la escuela
2	Horacio (DEGB-D2)	32	Profesora de educación primaria	Masculino	6 años	Entre 1 y 2 años	Región metropolitana
	Alicia (EDI-D2)	24	Profesora de educación especial	Femenino	1 año		Municipal
3	Victoria (DEGB-D3	37	Profesora de educación primaria	Femenino	13 años	Entre 1 y 2 años	Sexta región
	Irene (EDI-D3)	25	Profesora de educación especial	Femenino	1 año		Municipal
4	Camilo (DEGB-D4)	31	Profesora de educación primaria	Masculino	6 años	Más de 3 años	Región metropolitana
	Inés (EDI-D4)	30	Profesora de educación especial	Femenino	5 años		Concertado

Recogida de información

En un primer momento, a inicios de 2021, se realizaron dos entrevistas grupales *online* de 60 minutos. En cada entrevista participaron dos duplas invitadas a referirse abiertamente sobre su experiencia como codocentes en el contexto de pandemia. Para ello, se les pidió la elaboración conjunta de un texto narrativo breve que diera cuenta de elementos considerados por ellos y ellas como centrales de esta experiencia.

Posteriormente, entre mayo y junio del 2021, se desarrolló una entrevista individual en profundidad con cada participante. La definición de los temas para abordar en las entrevistas individuales se determinó después de realizar un preanálisis de los textos escritos por cada dupla. Esto, con el propósito de indagar y profundizar en aspectos señalados previamente o bien para invitar a las personas participantes a referirse a temáticas específicas, como lo relativo a la comprensión y ejercicio de sus roles profesionales como codocentes.

Análisis de la información

Se llevó a cabo un análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2013; 2019; 2021) que se focalizó en la construcción de temas por medio del reconocimiento de patrones recurrentes de significado. Esta aproximación se diferencia del análisis temático original propuesto por Braun y Clarke (2006), en el cual se consideraba que el papel de los investigadores era descubrir temas que *están* o que *emergen* de los datos y esperan ser recuperados. Desde el análisis temático reflexivo, los temas se conciben como resultados analíticos; es decir, como creados a partir de la vinculación activa del investigador con los datos (Braun & Clarke, 2019; 2021). Se utilizó un enfoque inductivo, generando un análisis por medio de seis fases: transcripción y familiarización con los datos; generación de códigos iniciales; generación de temas iniciales; desarrollo y revisión de temas; refinamiento, definición y denominación de temas; y redacción del informe (Braun & Clarke, 2021).

Los tres primeros pasos fueron desarrollados de manera individual por las dos primeras autoras. Además, dos ayudantes de investigación participaron de estas fases de análisis iterativo y discusión, con el propósito de triangular visiones y desarrollar un proceso riguroso (Nowell et al., 2017; Yardley, 2007). Posteriormente, el tercer autor y la cuarta autora participaron en las tres fases finales de análisis y redacción del artículo. De este modo, se construyeron tres temas que representan patrones recurrentes de tensiones que permiten visualizar y, por tanto, hacer más explícitas la comprensión e implementación de los roles profesionales como duplas de codocentes durante el periodo de confinamiento por COVID 19. Estos tres temas se desarrollan a continuación, en el apartado de resultados.

RESULTADOS

Tensión inmune al COVID 19: *¿mis* estudiantes, *tus* estudiantes o *nuestros* estudiantes y sus familias?

Esta tensión surge en el encuentro de distintas formas de comprender e implementar el rol profesional según las características del estudiantado destinatario de la acción profesional de la que cada una de las personas de la dupla docente es responsable. Al respecto, desde su voz se aprecian tensiones entre roles asumidos, conferidos o disputados. Por una parte, hay una mirada individualizada para entender el rol y la responsabilidad profesional de los apoyos que requiere cierto tipo de estudiantado. Desde esta perspectiva, se refleja una disputa por la propiedad del estudiantado o, más bien, de quiénes son los beneficiarios de la acción de cada docente: ¿son *tus* o *mis* estudiantes? El otro enfoque da cuenta de la presencia de una mirada más contextual y colectiva para entender los procesos de aprendizaje, tomando una perspectiva más equitativa desde donde se otorgan los apoyos a quienes lo requieran, independientemente de sus categorías diagnósticas. Es decir, el discurso y la acción se centran en un enfoque colaborativo donde el proceder docente beneficia al estudiantado en su totalidad.

Los aspectos anteriormente mencionados no solo se observan en el trabajo directo con estudiantes, sino que también repercuten en el grupo de familias con las que cada profesional se involucra. Así, la disputa radica en la percepción y delimitación del rol que asume o se le otorga al docente de educación especial dentro del contexto de la educación a distancia. Por una parte, se enfrenta a la visión limitada de algunos docentes regulares, que lo consideran responsable únicamente de los y las estudiantes del PIE (quienes cuentan con diagnósticos clínicos específicos desde la mirada del déficit). Al respecto, Violeta (EDI-D1) indica que experimenta esta tensión en su trabajo cotidiano con profesores de distintas asignaturas, ya que algunos docentes conciben su rol como un apoyo destinado exclusivamente a estudiantes de ese programa:

> es difícil a veces llegar a eso [trabajar con todo el curso] con los profes de asignatura, porque la educadora diferencial está muy vista como alguien que tiene que ver solo a sus niños y sus cosas (Violeta, EDI-D1).

En el relato de Camilo también se evidencia una visión de que el rol de la docente de educación especial se limita a estudiantes PIE. Esto tensiona la codocencia, por cuanto se restringen los espacios de trabajo colaborativo profesional a acciones específicas con estudiantes específicos:

> —Entrevistadora: Ah okey, y en ese proceso ¿ella da más atención a los niños que son parte del programa PIE o a cualquier niño que lo requiera?
> —Camilo: No, a los niños PIE (Camilo, DEGB-D4).

Esto difiere de la experiencia de la dupla 2 y 3, donde el ejercicio del rol se solía dar en colaboración por medio de un actuar focalizado en todo el estudiantado del curso. Frente a esto, los docentes de educación primaria dan cuenta de que, aun cuando se tiene conciencia de que solo algunos estudiantes reciben de manera formal el apoyo del PIE, el actuar de la profesora de educación especial supera esos límites y genera interacciones con todos y todas. En este sentido, docentes de educación regular manifiestan un reconocimiento a la profesional de apoyo cuando esta genera instancias de trabajo para todo el estudiantado. Así, valoran su aporte en los procesos de enseñanza-aprendizaje y lo asocian a un mayor nivel de compromiso profesional:

> Alicia se comprometió con todos los estudiantes, no había una distinción solamente del grupo; por ejemplo, creo que el programa de integración lo conformaban seis estudiantes, siete estudiantes, no recuerdo bien, pero sin embargo Alicia trabajaba con todos (Horacio, DEGB-D2).

Lo anterior no implica desatender las necesidades particulares de apoyo del estudiantado del PIE. Al respecto, se evidencia un trabajo colaborativo activo en la dupla 3, en cuyo contexto se han llevado a cabo instancias de refuerzo para todos los estudiantes durante el periodo de confinamiento y se han entregado apoyos adicionales por medio de material pedagógico solo para estudiantes del PIE:

> (...) ayer o antes de ayer yo les compartí a las colegas un Word y les dije 'esto es para el grupo curso en general; igual lo pueden resolver los estudiantes, pero además ellos [estudiantes del PIE] tienen otro refuerzo y ese lo envío yo personalmente' (Irene, EDI-D3).

La repercusión que tiene esta tensión y comprensión de los roles profesionales de las duplas en las relaciones con las familias de estudiantes se observa en el nivel de implicancia y accionar de los distintos profesores en las instancias de reuniones y trabajo con las familias durante el confinamiento. Se identifican experiencias distintas entre participantes del estudio: en algunos casos, como el de la dupla 1, no hay una participación de la docente de educación especial en las reuniones con las familias de todos los estudiantes, sino que su actuar se remite solo a instancias particulares de estudiantes del PIE. Esto da cuenta de la tensión entre la noción de *mis* estudiantes (mis entrevistas) versus *nuestros* estudiantes:

> Ella netamente tiene contacto con las familias de los alumnos PIE y no es como un conjunto. Hemos tenido reuniones, por ejemplo, con estas familias PIE donde hay entrevistas; y, sí, estamos las dos presentes. Pero en mis entrevistas, en general, de los demás alumnos estoy generalmente sola o con la psicóloga del curso, dependiendo del caso de la entrevista (Rosa, DEGB-D1).

La codocencia y participación equitativa de ambos profesionales —tanto en el aula virtual como en las reuniones con las familias por medio de internet— ha permitido, como en el caso de la dupla 2, una mayor visibilidad del rol de la docente de educación especial por parte de familias de estudiantes de todo el grupo curso. Así, este profesional especialista se transforma en un docente de apoyo a quienes todos pueden acudir para resolver dudas, conflictos o requerimientos específicos:

> Ahora los padres están más acostumbrados a ver que el trabajo de la educadora diferencial es en conjunto con los otros profesores y no la ven como una profesora que se lleva aparte a los niños (Alicia, EDI-D2).

Sumado a lo anterior, las educadoras diferenciales de las duplas 2 y 4 destacan positivamente la oportunidad que entrega la virtualidad instaurada por la pandemia, ya que facilita su participación en reuniones con familias del curso completo. La flexibilidad horaria en la que estas se llevan a cabo les permite asistir a más de una, puesto que las docentes de educación especial suelen proporcionar apoyos en distintos niveles y clases:

> no sé tampoco si estando en presencial tendría tantas oportunidades como *online*, porque en presencial todas las reuniones de apoderados son a la misma hora, el mismo día, en el mismo lugar; y, en cambio, *online* no siempre es así, entonces quizás he tenido más oportunidades *online*, pero trataría de seguir haciendo lo mismo en presencial (Alicia, EDI-D2).

Tensión entre resistencias y aperturas hacia la codocencia: ¿queremos (o no) trabajar en codocencia?

Esta tensión se evidencia cuando el profesorado se enfrenta a una relación profesional que requiere de un trabajo colaborativo promovido y orientado desde la política educativa asociada al PIE, así como desde la política chilena de desarrollo profesional docente donde la colaboración profesional se concibe como parte intrínseca del rol formador. Así, esta tensión da cuenta de cómo se comprende el rol, y se ve reflejada en la disposición que tienen, o no, las personas para colaborar. Esto cobra gran relevancia en el contexto de la pandemia, cuando los espacios de comunicación e intervención se dieron de manera virtual. Por ello, la voluntad e intención de las personas involucradas constituyen un eje clave que puede abrir o cerrar posibilidades de una intervención efectiva por medio de la codocencia, particularmente en un contexto de confinamiento. El profesorado participante del estudio señala que la posibilidad de establecer un trabajo por medio de la codocencia depende, en gran medida, de la disposición que tengan sus pares. Esta disposición requiere ser aún más visible en un contexto virtual y de educación a distancia, por cuanto están ausentes aquellas conversaciones cotidianas y espontáneas dentro del espacio de la escuela:

> ha sido difícil porque en otro curso que hago lenguaje, y ahí trabajo con dupla también, ha sido tener que buscar, porque depende mucho de la disposición de las personas (Alicia, EDI-D2).

> antes no se trabajaba de manera colaborativa, los profes se acostumbraron a trabajar de manera lejana con el programa de integración (Horacio, DEGB-D2).

Según Horacio y Violeta, la edad del docente es un factor que puede influir en la disposición para la codocencia. Desde su experiencia, las personas de mayor edad se muestran menos flexibles a cambios e innovaciones a desarrollar en las clases y presentan mayores resistencias:

> pero uno se topa con resistencias, porque en el colegio en que estoy hay profes que llevan treinta y cinco años haciendo clases. Yo no he podido entrar todavía, en ningún aspecto (...), te encuentras con esa resistencia que es como... 'sí, entiendo lo que tú me dices, pero yo llevo treinta y cinco años haciendo clases y no voy a dejar de hacerlo como lo estoy haciendo', y se acaba la conversación (Violeta, EDI-D1).

Esta resistencia se ve directamente influenciada por los sistemas de creencias del profesorado en cuanto a la percepción del rol que cumple cada profesional. En este sentido, Horacio relata que algunos profesores de su escuela creen que el rol de la profesora de educación especial no se vincula a una colaboración profesional como la codocencia, sino que consiste en completar documentos o una participación en las clases que solo implicaría supervisión:

> la crítica que a veces surge es 'oye, pero un poco me están mandando alguien para que supervise mis clases, alguien que va a venir a criticar'. Porque muchas veces hemos tenido reuniones como: 'Ah ya, pero si ellas solo llenan papeles'. Nos ha pasado en reuniones y, bueno, pasó por lo que te comentaba antes, el hecho de que 'Ah ya, pero ustedes hacen eso porque tienen tiempo' (Horacio, DEGB-D2).

> me encantaría que todos los profes se dieran el tiempo de trabajar de manera colaborativa; en el fondo, es abrirse a alguien que en verdad tiene las mejores intenciones (Horacio, DEGB-D2).

En cuanto a las experiencias que evidencian una mayor apertura y disposición a la codocencia, se observa un proceso individual y colectivo de adaptación y aprendizaje. En este, por medio de una negociación, se establecen acuerdos que permitan ejecutar los cambios esperados:

> Soy profesora tutora hace dos años. Siento que mi experiencia ha sido basada en la pandemia; entonces, quizás en ese sentido he ido aprendiendo justo en pandemia, así que no se me ha hecho tan difícil, y es como lo que he ido conociendo; no tengo conocimiento anterior de trabajar tan colaborativamente. Con Violeta, en este caso, hasta llegar a la jefatura, la verdad, ha sido entretenido, algo nuevo. De hecho, con mi educadora, en este momento tenemos como tres reuniones a la semana, casi todos los días hablando, todo el rato modificando cosas, nos motivamos; es algo muy de decisión personal de nosotras, porque queremos hacer muchos cambios (Rosa, DEGB-D1).

Esta apertura a la codocencia implica que los equipos reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas, sobre todo en contextos de educación a distancia, que suponen otro tipo de experiencias y exigencias. En ese sentido, Camilo relata que con su dupla generan instancias de reflexión tanto del alcance de sus clases como de sus decisiones pedagógicas. Esto permite observar un proceso reflexivo sistemático, en el que se valora el aporte para lograr un trabajo colaborativo eficiente. También, la manera como se comprenden y ejercen los roles de ambos codocentes da cuenta de la relevancia de la disposición a la colaboración:

> A veces nos preguntamos si estamos haciendo cosas fuera del ministerio o cosas de más, pero sentimos que lo hacemos bien, sentimos que las cosas funcionan, que los papás aprecian el trabajo, que los niños nos buscan y que nuestro jefe de departamento nos pone la estrellita cada vez que hacemos un proyecto de intervención... parece que vamos por buen camino. Después de las clases nos ponemos estrellitas o nos sentamos a reflexionar qué fue lo que hicimos mal (Camilo, DEGB-D4).

Al respecto, Irene señala que la pandemia generó un cambio positivo al fortalecer el trabajo colaborativo, y que hubo un giro en la disposición personal y profesional donde la voluntad de generar un proceso en conjunto es bidireccional. Esto da cuenta de posibles modificaciones en la comprensión del rol como docentes y como duplas o equipos de aula:

> la pandemia ayudó a fortalecer algunos tipos de trabajo, con algunas colegas (...) hay otra chica, que igual es joven, que hemos tenido, no sé si la capacidad, la disposición de hacer un curso y enseñarles a los colegas. Entonces, por ese lado nos ganamos a los colegas que eran más reticentes al trabajo con el docente PIE (...), hay un cambio positivo (Irene, EDI-D3).

Tensión por nivel de protagonismo en el accionar de la codocencia: *¿tu* clase, *mi* clase o *nuestra* clase?

Esta tensión se genera cuando se encuentran distintas perspectivas o expectativas respecto del nivel de protagonismo de cada uno de los docentes de las duplas en el diseño e implementación de clases. Esto da cuenta de las comprensiones referidas a los roles profesionales tanto propios como de las personas con quienes se conforman duplas de trabajo. Los hallazgos muestran la presencia de elementos asociados al poder y al estatus en función del cargo; por ejemplo, la propiedad del espacio o del curso con el que se está trabajando. Esta tensión hace presente la distinción entre *mi* clase y *nuestra* clase, e influye en la puesta en acto de los roles y acciones profesionales de las personas implicadas en cada equipo de aula:

> Es difícil a veces porque piensan que la clase es suya y no me dan espacio, como que tengo que ganarme ese espacio para poder hacer algo en la clase, con toda la clase (Alicia, EDI - D1).

El contexto de enseñanza a distancia parece tener un efecto en el ejercicio del rol. Al respecto, la dupla 1 señala que existe una diferencia entre el modo de implementar la codocencia previo a la pandemia y la dinámica de la educación a distancia. Así, Rosa señala que en lo presencial se daba una participación paralela de ambas docentes, mientras que en el aula virtual las interacciones son más limitadas. Violeta comparte esta experiencia, señalando que la intervención en el contexto virtual es más difícil, por cuanto se limita a acciones puntuales en algún momento de la clase, la cual también es considerada por su dupla como de su propiedad:

> en realidad, en lo *online* igual es más difícil intervenir, de repente es solo con juegos de algunas páginas en línea en el cierre (Violeta, EDI-D1).

> cambia la forma de lo presencial a *online*, porque lo presencial es otra cosa. Violeta está al lado del niño (...), entonces estábamos haciendo una misma actividad, pero ella por un lado y yo por el otro. Ahora, en lo *online*, lo que pasa es que no podemos hacer esa diferencia, sino que lo único que puede hacer es aportar en mi clase con alguna idea; por ejemplo, ella ahora me dice: 'Miss, podríamos utilizar tal cosa'. Entonces se está volviendo como una ayuda para todos (Rosa, DEGB-D1).

Desde otra perspectiva, los docentes enfatizan en que su actuar profesional debe estar focalizado en el proceso de enseñanza hacia el estudiantado, lo que implica dejar de lado el ego para favorecer el aprendizaje de cada uno:

> no buscábamos resaltar uno sobre el otro, no se veía el rol del profesor tutor y la profesora del PIE. Los dos trabajábamos a la par, los dos teníamos los mismos roles en el colegio (Horacio, DEGB-D2).

Los hallazgos también indican que, en el contexto de emergencia, esta tensión ha disminuido gracias a la comunicación constante que permite dialogar y negociar el modo de actuar individual y colectivo, dando a conocer las expectativas en cuanto al accionar de cada profesional. Al respecto, docentes señalan que la comunicación es más fluida en un contexto virtual, donde los reportes entre profesionales son más constantes y precisos, lo que ayuda a la codocencia. Otro proceso que facilitó la superación de esta tensión durante la pandemia fue valorar los aportes que realiza el otro docente. Este reconocimiento genera mayor confianza por el trabajo que lleva a cabo el otro. En este sentido, Camilo relata que esta complicidad con su dupla ha sido un trabajo constante, que ha generado una confianza en la labor que ella realiza, y es consciente del aporte de su experiencia:

> hemos ido puliendo nuestro trabajo colaborativo, nuestro *partnerismo*. Dentro de la sala, en la misma planificación, en la misma ejecución de la planificación al momento de enseñar, los dos estamos enseñando lo mismo en mediación, pero con líneas diferentes; pero al final es lo mismo, o sea, yo tengo la seguridad de que I. va a hacer todo lo posible por enseñarlo y, si se equivoca, lo veremos después (Camilo, DEGB-D4).

Los elementos mencionados anteriormente permiten una distribución equitativa del trabajo, por ejemplo, al momento de planificar y de distribuir las intervenciones en cada momento de la clase, donde uno puede ir guiando y otro apoyando en el chat de la clase virtual. Además, hay una sensación de acompañamiento entre pares, pues hay otro con quien dialogar y tomar decisiones a partir de lo que cada uno ha podido observar en las instancias donde ha acompañado a los estudiantes:

> Estructura así como 'tú el cierre y yo el inicio, el desarrollo...', no, no existe esa división formal, es como todo el rato juntos, o a veces inicia él o a veces inicio yo. Si hay un texto, lo lee una vez él, una vez yo; o un párrafo tú, un párrafo yo. Mientras yo voy viendo si yo tengo el protagonismo del discurso de la clase y necesitamos, no sé, la intervención o la pregunta dirigida, él elige; si él está guiando, elijo yo. Las felicitaciones de por medio, cuando uno está exponiendo, el otro responde el chat (Inés, EDI, D4).

DISCUSIÓN

A partir del análisis de la experiencia de codocencia de cuatro duplas del PIE en Chile, esta investigación profundiza en la comprensión y el ejercicio de los roles profesionales a partir de la identificación de tensiones específicas generadas en el contexto de confinamiento. El análisis de los relatos de las personas participantes permitió identificar tres patrones de tensiones, los cuales ofrecen un marco para analizar tanto la comprensión como la práctica de la codocencia en contextos de emergencia. Estas tensiones revelan conflictos y negociaciones que moldean la visión e implementación de cada rol profesional, y evidencian cómo los docentes interpretan y ajustan sus funciones para responder a los desafíos del contexto pandémico.

En relación con la tensión referida a la comprensión del rol docente en función de las características del estudiantado a quienes se debe dirigir el actuar profesional, se observa que la discrepancia entre la percep-

ción individualista de mis o tus estudiantes y la perspectiva colaborativa de nuestros estudiantes influye en la delimitación no solo del rol de la docente de educación especial, sino también del docente de educación primaria. Esta tensión se sitúa en el contexto de una política educativa de discriminación positiva que se ha configurado en los PIE, en función de un enfoque clínico de categorías diagnósticas del estudiantado en quienes los profesionales de apoyo deberían centrar su actuar (Gómez-Zepeda, et al., 2017).

Este encuentro de límites (Fitzgerald et al., 2020) condiciona el alcance del trabajo conjunto, la negociación (Jurkowsky et al., 2020) y la apertura hacia una práctica pedagógica más inclusiva por medio de la codocencia. En aquellos casos en los que la docente de educación especial amplía su radio de acción a todo el estudiantado, sin considerar estas categorías diagnósticas, se da cuenta de una negociación que visibiliza la injusticia de una política pública que identifica ciertos sujetos en condición de ser apoyados y otros no.

Esta situación refleja lo que Akkerman y Bakker (2011) y Colton et al. (2022) definen como un cruce de fronteras en relación con los roles profesionales. Sin embargo, aun cuando algunas duplas implementan sus roles de manera amplia y equitativa con todo el estudiantado, llama la atención que, cuando esto ocurre, se atribuye un mayor compromiso a la docente de educación especial. Esto da cuenta de la creencia de que no sería su rol trabajar con todos y, por lo tanto, es un adicional que se valora positivamente por ir más allá del rol estipulado desde la normativa o comprendido por ellas mismas u otras personas de la comunidad escolar.

En cuanto a la tensión que se genera por la disposición o no de trabajar en codocencia, se evidencian distintas comprensiones respecto al papel de la colaboración profesional docente. Es decir, se observa que para algunas personas la colaboración, por ejemplo, por medio de la codocencia, constituye parte del rol de todo docente; o bien, en particular, de docentes de apoyo. En contraposición, se visualiza también una comprensión del rol docente que no incluye de manera relevante o explícita la colaboración profesional por medio de una codocencia como parte del actuar profesional cotidiano. Esto evidencia la presencia de una resistencia determinada por un sistema de creencias limitante respecto del tipo de acciones que puede o no hacer cada profesional, o por una falta de flexibilidad ante los cambios que puede generar la participación del otro docente al configurarse como equipo de aula.

En contraparte, se observa una apertura a la codocencia que se nutre de la reflexión pedagógica, de una relación mutua y de características individuales (Pesonen et al., 2020). Al respecto, el estudio da cuenta de la presencia de una cultura y habituación que ha fomentado el desempeño individual por sobre el colaborativo en el ejercicio profesional en la escuela (Vaillant, 2016). Este se transforma, en algunos casos, en el contexto de educación a distancia y emergencia sanitaria.

De este modo, se evidencian tensiones entre el mandato de la política educativa; las características del rol de un docente de apoyo que, para poder ejercerlo, requiere inevitablemente de otro con quien colaborar (Gayol et al., 2023); y el modo cotidiano (incluso histórico) de ejercer el rol docente desde lo individual. Así, las experiencias de las personas participantes del estudio reflejan el desafío de transformar las creencias sobre el rol profesional que cumple cada uno para el desarrollo de la codocencia.

Finalmente, la tensión referida al protagonismo de las personas implicadas en el proceso de codocencia revela distintas formas de comprender el rol docente, sobre todo del profesorado de educación diferencial, quienes (como se observó en el relato de algunas participantes) comprenden e intentan ejercer su papel desde una mirada más inclusiva y profesionalizante. Esto da cuenta de una demanda de mayor participación y protagonismo por parte de los docentes de educación especial, en un espacio que ha sido conceptualizado históricamente como de propiedad del docente de educación primaria. Esto se ve influenciado por elementos como el poder y el estatus asociado a cada profesional, que llevan a un profesor a desempeñar un papel subordinado a otro (Nápoles, 2024).

Así, se hace patente el desafío de una desprivatización del aula (Murillo & Duk, 2014) y del actuar profesional que se permite o no en ese contexto. La comunicación y el uso de la tecnología en la educación a distancia (Norambuena et al., 2022) emergen como recursos que permiten abordar y suavizar esta tensión, así como definir los alcances y expectativas del rol en el entorno virtual.

La superación de la tensión implica la valoración y resignificación de los conocimientos disciplinares y aportes del otro, así como la comprensión de la validez de diferentes enfoques de acción y del trabajo colaborativo (Calvo et al., 2016; Krichesky & Murillo, 2018) en beneficio del aprendizaje del estudiantado. De esta manera, se trasciende la contingencia y se fortalece la codocencia como estrategia pedagógica inclusiva y transformadora. Esto supone comprender que la codocencia es una co-construcción entre los profesionales implicados en el diseño, implementación y evaluación de experiencias de aprendizaje para todo el estudiantado.

Desde la visibilización de los relatos de las duplas del estudio y la profundización en las tensiones que emergieron durante su trabajo en pandemia, las limitaciones del estudio se centran en la representatividad territorial de las duplas, ya que solo muestra la experiencia de docentes de escuelas urbanas de la zona central del país. Otra limitación es la diversidad de contextos educativos, ya que esto podría influir en las tensiones y negociaciones identificadas. Asimismo, el análisis se concentra en las subjetividades de las parejas docentes, dejando otros factores sin explorar, como la legislación local o la micropolítica educativa en lo relativo a los roles profesionales de los equipos de aula para el trabajo por medio de la codocencia.

Esta investigación aporta resultados respecto a cómo se comprenden e implementan los roles en la codocencia. Los hallazgos contribuyen a la construcción de la historia educativa de un periodo específico cuando el aislamiento obligatorio se transforma en una oportunidad para desarrollar conocimientos que benefician la codocencia. Además, permite nutrir tanto las orientaciones de la política educativa como la formación profesional docente en materias de colaboración y codocencia en contextos presenciales y a distancia.

CONCLUSIONES

Esta investigación concluye que las tensiones en la codocencia, como las observadas durante la pandemia en el contexto chileno, no solo evidencian desafíos, sino

que también actúan como vehículos para comprender y redefinir los roles de los docentes en situaciones de emergencia. Las discrepancias sobre la delimitación de responsabilidades, la disposición a trabajar colaborativamente y la distribución del protagonismo reflejan una oportunidad para renegociar los roles profesionales, cuestión que puede proyectarse más allá de la situación de la pandemia.

Estas tensiones, lejos de obstaculizar el proceso, impulsan una resignificación de las prácticas pedagógicas, al exigir una revaloración de la justicia educativa y la inclusión. En este sentido, las tensiones configuradas en este artículo no solo evidencian la vulnerabilidad del sistema educativo ante la pandemia, sino también su capacidad de transformación a través de la negociación y la colaboración entre los docentes; quienes, al enfrentar estos desafíos, son capaces de redefinir su rol y su práctica profesional. La codocencia, en este sentido, se constituye como una práctica transformadora que favorece el desarrollo de una cultura de colaboración, aspecto crucial en un contexto de emergencia como el vivido.

REFERENCIAS

Abellán, J., Arnaiz, P., & Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 24(3), 237-249. https://doi.org/10.6018/reifop.486901

Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research,* 81(2), 132-169. https://doi.org/10.3102/0034654311404435

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE.

Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health,* 11(4), 589-597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE.

Bruggeman, B., Garone, A., Struyven, K., Pynoo, B., & Tondeur, J. (2022). Exploring university teachers' online education during COVID-19: Tensions between enthusiasm and stress. *Computers and Education* Open, 3, 100095. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100095

Calvo, M., Verdugo, M. A., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva,* 10(1), 99-113. https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006

Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55-66.

Colton, J., Mignone, J., & Newport-Peace, D. (2022). Nodes of tension: negotiating epistemic fluency in interdisciplinary co-teaching. *The Australian Educational Researcher*, 49(3), 511-527. http://doi.org/10.1007/s13384-022-00522-7

Decreto 170 de 2009. Por medio del cual se fijan normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 14 de mayo de 2009. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.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*, 57(1), 1–15. https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1

Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education,* 25(6), 1-28. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232

Fitzgerald, A., Parr, G., Williams, J., Wellam, R., Howard, B., Zandes, S., & Diug, B. (2020). Interfaculty collaboration for improving international mobility experiences: Sustaining a dialogue across difference. *Teaching in Higher Education,* 28(1), 51-65. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1769056

Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19. https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9-19

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 Consultation*, 20(1), 9–27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380

García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning…? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495

Gayol, L., Sandoval, M., & de Pablo, G. (2023). Del apoyo dentro del aula a la codocencia: La visión de los docentes de apoyo en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 111-122. https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100111

Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D., & Puigdellívol, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127-138. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002

González-Laguillo, B. & Carrascal, S. (2022). La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, 37, 123-147. https://revistaprismasocial.es/article/view/4689

Hirmas, C. & Cisternas, T. (2020). *Resignificando la escuela en el contexto de pandemia: principios, recomendaciones e ideas para la acción*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/resignificando-la-escuela-en-el-contexto-de-pandemia-principios-recomendaciones-e-ideas-para-la-accion-3/

Jonassen, D. & Driscol, M. (2013). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Routledge.

Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27, 54-71. http://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449

Kim, E. & Marie-Pratt, S. (2024). Co-Teaching Goes Online: The Impact of Virtual Co-Teaching on the Practices of a Co-Teaching Partnership During COVID. *Studying Teacher Education*, 20(1), 107-127. https://doi.org/10.1080/17425964.2023.2250361

Kokko, M., Takala, M., & Pihlaja, P. (2021) Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48(1), 112-132. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348

Krichesky, G. J. & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135–156.

Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar* (PIE). https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Orientaciones acerca del rol y funciones de las y los profesionales asistentes de la educación que participan en los programas de integración escolar* (PIE). https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/01/Profesionales-asistentes-de-la-educacion-002.pdf

Murillo, F. J. & Duk, C. (2014). Desprivatizar las aulas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 13-15. https://www.rinace.net/rlei/numeros/-vol8-num2/editorial.pdf

Nápoles, J. (2024). Co-Teaching: A Review of the Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*. https://doi.org/10.1177/87551233231226131

Norambuena, I., Galloso, E., Castillo, P., & Miranda, C. (2022). Prácticas de coenseñanza en contexto de pandemia: Estudio de caso de una escuela básica pública chilena. *Revista Convergencia Educativa*, 11, 37-55. https://doi.org/10.29035/rce.11.37

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). https://doi.org/10.1177/1609406917733847.

Pesonen, H., Rytivaara, A., Palmu, I., & Wallin, A. (2020). Teachers' Stories on Sense of Belonging in Co-Teaching Relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 425-436. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902

Pizana, R. F. (2022). Collective Efficacy and Co-Teaching Relationships in Inclusive Classrooms. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3(9), 1812-1825. https://doi.org/10.11594/ijmaber.03.09.22

Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile (2020). *PROPUESTAS EDUCACIÓN: Trabajo interuniversitario Mesa Social 3B COVID 19*. https://www.lidereseducativos.cl/recursos/propuestas-educacion-trabajo-interuniversitario-mesa-social-covid-19/

Riley-Lepo, E., Pollitt, A., Tarsitano, S., Barnes, N., & Fives, H. (2023). Together and apart: co-teaching in the time of COVID-19. *Educational Review*. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2176467

Rodríguez, F. & Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos,* 40(2), 303-319. https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000300018

Rogers-Adkinson, D. & Fridley, D. (2016). Preparing Teachers for Inclusive Education in General and Special Education Inclusion in an Age of Change: Roles of Professionals Involved. *Advances in Special Education*, 32, 1-19. http://dx.doi.org/10.1108/S0270-401320160000032002

Rogovsky, C. & Chamorro, F. (2020). *Cómo enseñar a aprender: educación, innovación pedagógica y tecnología en tiempos de crisis*. La Crujía.

Rufinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, 39, 117-154. http://dx.doi.org/10.4067/s0718-45652013000200005

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225–235. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013

Scruggs, T. E., Mastropieri, M.A., & McDuffi, K.A. (2007). Co-teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children*, 73(4) 392–416. https://doi.org/10.1177/00144029070730040

UNESCO. (2020). *Respuesta del ámbito educativo al COVID-19: Preparación para la reapertura de las escuelas: documento de trabajo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373401_spa

UNESCO. (2022). *Monitoring of school closures*. https://webarchive.unesco.org/web/20220629024039/https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/

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. https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000200019

Uribe, M. & Sáez, M. (2020). *Cuidarse para seguir educando: Un imperativo en tiempos de crisis*. Centro LÍDERES EDUCATIVOS PUCV y Fundación Educacional Arauco. https://www.lidereseducativos.cl/recursos/ciclo-de-conversaciones-para-directivos-y-sostenedores-en-tiempos-de-pandemia/

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13.

Weiss, M. P. & Glaser, H. (2021). Instruction in co-teaching in the age of *Endrew F. Behavior Modification*, 45(1), 39–65. https://doi.org/10.1177/0145445519836071

Williamson, R., Jasper, A., Novak, J., Smith, C., Hunter, W., Casey, L., & Reeves, K. (2019). Re-examining Evidence Based Practice in Special Education: A Discussion. *Journal of International Special Needs Education*, 22(2), 54-65. https://doi.org/10.9782/17-00022

Yardley, L. (2007). Demonstrating validity in qualitative psychology. En J. A. Smith (ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 235–251). SAGE.

Declaración de conflictos de interés
Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Fuentes de financiamiento
Fondo Académicas 2021, Universidad Diego Portales. Proyecto: Trabajo colaborativo y co-enseñanza en procesos de educación a distancia: experiencia vivida por duplas docentes en el marco de Programas de Integración Escolar en contextos de emergencia.

Agradecimientos
En memoria y agradecimiento a Rocío Rojas Flores, amiga y coinvestigadora, quien tuvo un rol central en el desarrollo de la investigación. Sus palabras y reflexiones son parte del presente artículo. Asimismo, los autores agradecen la disposición y apertura de los y las docentes que participaron en el estudio.

AUTORES

Constanza San Martín-Ulloa
constanza.sanmartin@mail.udp.cl Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. Vergara 210, Santiago, Chile
ORCID https://orcid.org/0000-0001-5948-1329

Catherine Troncoso Barrias
catherine.troncoso@umayor.cl Centro de Innovación Educativa, Universidad Mayor. Manuel Montt 367, Providencia, Chile
ORCID https://orcid.org/0000-0003-0235-6660

Ignacio Figueroa-Céspedes
ignacio.figueroa@mail.udp.cl Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. Vergara 210, Santiago, Chile
ORCID https://orcid.org/0000-0002-2756-1831

Chenda Ramírez-Vega
chenda.ramirez@uvm.cl Centro Regional de Inclusión e innovación Social, Universidad Viña del Mar, Campus Recreo. Viña del Mar, Chile
ORCID https://orcid.org/0000-0002-0438-2398