

# La Pareja Pedagógica como experiencia práctica para el desarrollo de desempeños colaborativos desde la interdisciplina en el ejercicio de la profesión docente

*The Teaching Couple as a practical experience for the development of collaborative performances from interdisciplinarity within the exercise of the teaching career*

DAVID JACOB PÉREZ CARRILLO  
Universidad Fines Terrae, [dperez@uft.cl](mailto:dperez@uft.cl)  
[<https://orcid.org/0000-0003-4111-3709>]

BLANCA HERNÁNDEZ ROJAS  
Universidad Diego Portales, [blanca.hernandez@mail.udp.cl](mailto:blanca.hernandez@mail.udp.cl)  
[<https://orcid.org/0000-0003-1429-8533>]

## RESUMEN

La co-docencia desde el dispositivo *Pareja Pedagógica* al interior de la Formación Inicial Docente es un tema escasamente desarrollado en Chile. El artículo comparte hallazgos pesquisados tras la implementación de un proyecto de carácter interdisciplinario en un grupo de estudiantes del Programa de Pedagogía Media UDP, que concentra las carreras de Pedagogía Media en Lengua Castellana y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales, cuyo propósito fue estudiar los alcances que asumen los desempeños docentes tras una experiencia colaborativa a partir del análisis de los cuatro niveles básicos de colaboración: facilitador, apoyo, informativo y prescriptivo. Para ello, se siguió un enfoque de investigación de corte cualitativo, expresado en un estudio de casos de naturaleza intrínseca, en el que se analizaron las respuestas a dos instrumentos aplicados al inicio y al final de su práctica. Este trabajo se realizó con fondos de la Vicerrectoría Académica de Pregrado de la UDP.

**Palabras clave:** Desempeño colaborativo, co-docencia, interdisciplina, Pareja Pedagógica.

## ABSTRACT

Co-teaching from the Pedagogical Couple device within the Initial Teacher Training is a subject that is scarcely developed in Chile. The article shares research findings after the implementation of an interdisciplinary project in a group of students from the UDP Media Pedagogy Program, which concentrates the Media Pedagogy in Spanish Language and Communication and History and Social Sciences careers, whose purpose was to study the scope assumed by teaching performances after a collaborative experience based on the analysis of the four basic levels of collaboration: facilitator, support, informative and prescriptive. For this, a qualitative research approach was followed, highlighted in a case study of an intrinsic nature, in which the responses to two instruments applied at the beginning and at the end of their practice were analyzed. The present study has been funded by the vice presidency for academic affairs of UDP.

**Key words:** Collaborative Work, Co-teaching, Interdisciplinarity, Teaching Couple.

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo busca responder uno de los desafíos que tanto estudios internacionales (OCDE, 2011) como nacionales (Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005) han exigido a la Formación Inicial Docente (FID), expresados en el desarrollo de innovaciones curriculares que sintonicen con los requerimientos de la política pública y el Sistema Escolar chileno.

En dicho marco, y de acuerdo con Gaete, Gómez y Bascopé (2016), uno de los temas que el sistema educacional solicita se relaciona con la escasa preparación que evidencian los egresados de la FID en lo concerniente al trabajo colaborativo expresado en actividades interdisciplinarias. Esta debilidad también aparece mencionada en las respuestas de los egresados de Pedagogía en el marco de la rendición Evaluación Nacional Diagnóstica (END) actualmente disponible. (CPEIP, 2020 y 2021) Ciertamente, en el cuestionario complementario, los estudiantes de las carreras de Pedagogía Media en Lengua Castellana y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales evidencian coincidir con esa debilidad en las aplicaciones realizadas entre los años 2019 al 2021, al considerarse poco preparados para la realización de trabajos colaborativos con profesores de su especialidad y otras áreas.

Junto a estos vacíos formativos, el actual escenario laboral coincide en reclamar estos ámbitos del saber desde las políticas públicas que regulan su quehacer. En efecto, tras la puesta en marcha de la Ley 20.903 (2016) y su respectiva articulación con la evaluación docente, una de las áreas más descendidas, de acuerdo con los resultados nacionales disponibles para los períodos 2018 y 2019, es, precisamente, el trabajo colaborativo. (CPEIP, 2019) A esta realidad se suman las demandas que emergen desde el Decreto 67 (2018) y la reciente

articulación que se registra a nivel de Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y Estándares de la Profesión Docente (EPD), en que el trabajo colaborativo cobra relevancia como experiencias a la que la FID debe orientar sus mejores esfuerzos. (MINEDUC, 2021)

En relación con esto último, resulta importante 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.

De esta manera, el proyecto, cuyos resultados aquí se comparten, surge tras un proceso reflexivo al interior del Programa de Pedagogía Media UDP que reúne a las carreras de Pedagogía Media en Lengua Castellana y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales, que definió una práctica de carácter colaborativo, recurriendo al dispositivo Pareja Pedagógica como experiencia piloto con la que se buscó aproximarse a una instancia en torno al trabajo interdisciplinar, a fin de innovar en un futuro su línea de formación práctica y, de este modo, sintonizarla con las demandas que provienen tanto del Sistema Escolar como desde la Política Pública en el ejercicio y formación docente.

Así, el propósito del presente artículo es compartir con la comunidad académica los hallazgos tras la implementación que buscó innovar la experiencia práctica profesional que se ofrece al interior del Programa de Pedagogía Media UDP, cuyo objetivo principal fue analizar los alcances que asumen los desempeños colaborativos a nivel facilitador, de apoyo, informativo y prescriptivo que implementaron las y los participantes de la Pareja Pedagógica, y que pertenecen a las dos carreras del mencionado Programa.

## ASPECTOS TEÓRICOS

### *Trabajo colaborativo*

Desde una perspectiva teórica, el trabajo colaborativo se aborda como “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). Asimismo, como un proceso compartido de resolución de problemas detectados a nivel escolar (Rodríguez, 2012) o como una estrategia de redes de cooperación expresada en una cultura de la colaboración al interior de una comunidad educativa (Echeita y Ainscow, 2011). En ese sentido, el trabajo colaborativo a nivel educacional reclama, en primer lugar, la definición de una estrategia organizacional y curricular que se oriente a la resolución de una problemática común. En segundo lugar, un consenso y reflexión previa en torno a los objetivos compartidos. Y, por último, que dichas definiciones se despliegan en beneficio de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Pero más allá de dichas orientaciones, la implementación del trabajo colaborativo también se constituye en:

*una fuente de aprendizaje para cualquier docente. A través de éste, los profesores pueden compartir no sólo experiencias exitosas, sino también aquellos procesos o ideas que no están resultando bien. El hecho de compartir esas experiencias y escuchar a otros, permite crecer profesionalmente y aunque en todas las áreas es importante, en la profesión docente es particularmente relevante pues estos procesos de trabajo en equipo, además de favorecer el desarrollo profesional, impacta de forma positiva los aprendizajes de los estudiantes (Gutiérrez, 2020, p. 9).*

A partir de lo anterior, se comprende la insistencia de la teoría respecto de la necesidad de ofrecer experiencias de trabajo colaborativo desde la FID, siendo el espacio de formación práctica una instancia proclive para el desarrollo de este tipo de comportamientos (Marcelo y Vaillant, 2009). Sin duda, la definición de un ejercicio colaborativo se constituye en un escenario para la acumulación de experiencias generadas desde y para la práctica, permitiendo que las y los docentes en formación evidencien desde la recuperación crítica de las propias experiencias sus errores y aciertos (Baquero, 2006.)

En Chile, el trabajo colaborativo ha sido intencionado desde directrices provenientes del MINEDUC, cuyo enfoque, a través de las concepciones de Vaillant (2016) y Calvo (2014), se intenciona como un estudio y análisis de prácticas pedagógicas en un contexto social e institucional determinado o bien como una instancia para orientar la solución de un problema común al interior de un equipo de aula o de trabajo (MINEDUC, 2019), siendo esta última una de las acepciones más exploradas al interior del Sistema Educacional chileno.

### *Co-docencia interdisciplinaria*

Según lo hasta aquí expresado en relación con el trabajo colaborativo, la co-docencia o co-enseñanza es una de sus manifestaciones más recurrentes, existiendo diversos enfoques para su implementación. De acuerdo con Friend, Cook, Hurley-Chamberlain y Shamberger (2010), se reconocen a lo menos ocho enfoques de co-enseñanza: 1) co-enseñanza, en la que uno enseña y el otro observa; 2) co-enseñanza de apoyo; 3) co-enseñanza por estaciones; 4) co-enseñanza con rotación entre grupos; 5) co-enseñanza alternativa; 6) co-enseñanza con grupos simultáneos; 7) co-enseñanza complementaria, y 8) co-enseñanza en equipos.

A partir de los alcances que asume cada una de ellas, y de acuerdo con las características de este proyecto de investigación cuyos resultados aquí se presentan, este último enfoque se aproxima al propósito del trabajo realizado, en el sentido de que este tipo de perspectiva ha sido pesquisado como recurrente en la enseñanza secundaria, y se ha orientado preferentemente a experiencias educativas de carácter interdisciplinario en las que dos docentes combinan sus conocimientos y prácticas en torno a un tema en común (Castillo, 2021; Friend, 2008; Friend *et al.* 2010).

Junto a los enfoques de co-enseñanza ya señalados, en Chile, y de acuerdo con las orientaciones de MINEDUC (2013), la co-enseñanza aparece intencionada desde cuatro modelos: 1) co-enseñanza de apoyo, consistente en un ejercicio docente en el que uno de ellos lidera la clase y el otro circula y ayuda a los estudiantes que requieran apoyo; 2) co-enseñanza paralela, consistente en la subdivisión del grupo curso entre dos docentes, pudiendo rotar los grupos entre docentes; 3) co-enseñanza complementaria, consistente en un ejercicio en que cada docente desde su rol realiza un aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter complementario; y 4) co-enseñanza en equipo, en que dos o más docentes asumen tareas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellas, la planificación y ejecución de la clase, en las que se comparte el liderazgo y responsabilidades, aproximándose este enfoque a los propósitos del trabajo que aquí se presenta. Sin embargo, y de acuerdo con las conclusiones a las que llegan Murawski (2005), Beamish, Bryer y Davies (2006), para que dicho proceso decante es fundamental que al interior del equipo se comparta la creencia de la experticia del otro/a, se ejerza un liderazgo distributivo de funciones y que la tarea de la co-docencia se asuma como una colaboración voluntaria, a fin de aceptar o rechazar las ideas que surjan dentro del equipo. Registrándose aquí lo que Bruffee (1999) reconoce como un proceso de aculturación y reaculturación en los participantes que exige dejar, modificar o renegociar lenguajes, valores y discursos de la comunidad de la cual procede para adquirir lo nuevo en la comunidad a la que pertenecerá.

Desde la perspectiva hasta aquí revisada, y siguiendo lo que establecen Beamish y colaboradores (2006), la co-enseñanza en equipo de trabajo favorece la integración interdisciplinaria entre los profesionales, pues en ella los profesores complementan y combinan sus competencias curriculares y metodológicas en función de una meta para todos los alumnos.

Desde un punto de vista curricular, la co-docencia interdisciplinaria se encuentra intencionada en los programas de asignatura actualmente vigentes, formando parte del acápite integración y aprendizaje profundo, en el que el MINEDUC orienta la interdisciplinariedad a partir de la integración de asignaturas para que “los y las estudiantes potencien y expandan sus conocimientos y acceden a nueva información y a diversos puntos de vista” (MINEDUC, 2016, p. 16) y desde donde es factible evidenciar desempeños que reclaman conocimientos, habilidades y actitudes de diferentes áreas tal como ocurre en circunstancias propias de la vida cotidiana.

A partir de lo anterior, se puede colegir que en la concepción curricular que propone el MINEDUC, la co-docencia interdisciplinaria requiere, por una parte, de un objeto común a partir del cual articular la integración, y por otra, que dicha experiencia de enseñanza-aprendizaje ha de expresarse en una metodología innovadora que sea capaz de articular saberes, habilidades, actitudes y roles de los participantes (profesores y estudiantes) en una experiencia de enseñanza-aprendizaje (Blanco y Corchuelo, 2014)

En este sentido, se apuesta a que el educando sea capaz de tener una visión amplia orientada hacia la interrelación interdisciplinar, que le ayude a dar sentido a los aprendizajes enlazados de las diversas áreas de estudio para que sean útiles en cuanto a cómo aportan

en la comprensión del mundo, siendo, además, consciente del quehacer pedagógico y de la planificación consensuada de los docentes (Arenas, 2012)

A partir de lo anterior, se comprende que Zavala y Ramón (2017), parafraseando a Apostel (1983), expresen que la co-enseñanza interdisciplinaria:

*consiste en la coordinación, prevista de antemano, de dos o más disciplinas para estudiar un área o concepto determinado. Supone, por tanto, la interacción de estas disciplinas a través de diversos canales de comunicación. Éstas pueden ir desde el simple intercambio de ideas hasta la integración mutua de leyes, teorías, hechos, conceptos, habilidades, hábitos, normas de conducta, sentimientos, valores a desarrollar, metodologías, formas de organización de las actividades y de las investigaciones (Zavala y Ramón, 2017, p. 282).*

Así, la co-docencia interdisciplinaria implica, aludiendo a Blanco y Corchuelo (2014), un enfoque integral pensado en solucionar dificultades, establecer nexos con el fin de conseguir objetivos afines, cooperar e interrelacionarse, dialogar maneras de pensar y puntos de vista para potenciar las disciplinas diversas con el propósito de llegar a acciones comunes.

### *Pareja Pedagógica*

De acuerdo con lo hasta aquí revisado en torno a la co-docencia interdisciplinaria, uno de los dispositivos que favorece su concreción es la Pareja Pedagógica, la que se inscribe dentro de las experiencias de trabajo colaborativo y co-enseñanza interdisciplinaria. El concepto emerge bajo el nombre de pareja educativa en Italia, cuando con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, Malaguzzi propone un modelo de innovación pedagógica de carácter cooperativo para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Civarolo y Pérez, 2013) y tras cuya implementación en la educación infantil se abrió paso a reediciones en otros niveles visibilizándose como un dispositivo dentro de los enfoques colaborativos y de co-enseñanza.

Según Bekerman y Dankner (2010), la Pareja Pedagógica se define como un trabajo en equipo que realizan dos docentes en relación con un curso, considerando en ello el diseño, planificación, definición de turnos de habla y roles en la ejecución, evaluación, preparación de material de clase y reflexión.

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, es decir, el respeto como reconocimiento mutuo (Bekerman y Dankner, 2010). De hecho, la literatura revisada valora a la Pareja Pedagógica como un dispositivo que se constituye en sí mismo como un espacio potencial que propicia el cambio, la innovación y, sobre todo, el progreso de la educabilidad del individuo y del grupo participante (Souto, 2019; Souto, Barbier, Cattaneo, Coronel, Gaidulewicz, Goggi y Mazza, 1999).

En términos de la FID, la Pareja Pedagógica es una estrategia de andamiaje que tributa

al desarrollo profesional, partiendo con un trabajo de diseño 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 (Durán y Miguel, 2003; Kroegera, Embury, Cooper, Brydon-Miller, Laine y Johnson, 2012). Desde un punto de vista colaborativo, la Pareja Pedagógica, expresada en co-enseñanza, emerge como una actividad compleja desde la que se repiensen las prácticas educativas, y que, de acuerdo con Pugach y Johnson (2002), impactan en, al menos, cuatro ámbitos de realización propios de la Pareja Pedagógica en el aula: facilitador, de apoyo, informativo y prescriptivo.

## METODOLOGÍA

El diseño metodológico del presente trabajo es de corte cualitativo, el cual se implementó a través de un estudio de casos de naturaleza intrínseca (Stake, 1998; Yin, 2018), cuyo objetivo principal fue analizar los alcances que asumen los desempeños colaborativos a nivel facilitador, de apoyo, informativo y prescriptivo que implementaron las y los estudiantes que conformaron Pareja Pedagógica y que pertenecen a las dos carreras del Programa de Pedagogía Media UDP, a partir de la aplicación de dos instrumentos, uno previo al inicio del trabajo en pareja y el otro al final de la experiencia, con el propósito de determinar eventuales cambios de perspectivas después de participar de una experiencia colaborativa.

La información recogida en ambos instrumentos fue estudiada mediante un análisis de contenido dirigido (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.

El carácter intrínseco que asume este estudio de caso se explica a partir de las particularidades que tiene el Programa de Pedagogía Media, una carrera de prosecución de estudios de un año de duración, orientada a Licenciados en Comunicación y Letras y a Licenciados en Historia. Este programa tiene doce años de existencia y se caracteriza por un enfoque formativo centrado en la experiencia práctica docente como eje central y una formación didáctica y evaluativa disciplinaria, además, por acoger a una población estudiantil heterogénea en términos de universidades de procedencia, tal como se aprecia en la Tabla 1.

### *Muestra*

El grupo de estudiantes que cursó el Programa de Pedagogía Media durante el año 2021 es una cohorte que, al igual que años anteriores, se caracteriza por la heterogeneidad. En números totales, se trata de una cohorte de 46 estudiantes, de los cuales 28 pertenecen a la carrera de Pedagogía Media en Historia y Ciencias Sociales y 18 a la carrera de Pedagogía Media en Lengua Castellana y Comunicación.



Para la conformación de las Parejas Pedagógicas, el Programa de Pedagogía Media procedió a invitar a estudiantes de ambas carreras a conocer las características y alcances del proyecto. Para dicho fin, se programó una reunión informativa con los interesados y posteriormente una sesión de taller colaborativo de conocimiento mutuo a fin de que se conocieran y eligieran como pareja, quedando, finalmente, la muestra conformada por cuatro duplas, tal como se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1. Características de la muestra.

Programa	Lengua Castellana y Comunicación				Historia y Ciencias Sociales			
Total	4				4			
Sexo	Femenino		Masculino		Femenino		Masculino	
	2		2		3		1	
Procedencia	U. privada (CRUCH)	U. pública no estatal (Red G9)	U. estatal (UE)	U. privada	U. privada (CRUCH)	U. privada	U. estatal (UE)	U. pública no estatal (Red G9)
	2	0	2	0	1	0	2	1

Fuente: Elaboración propia.

Con posterioridad, la coordinación de práctica del Programa procedió a instalar en las unidades educativas en convenio a las Parejas Pedagógicas conformadas, lo que implicó acordar los alcances de la implementación interdisciplinaria a realizar a nivel de duplas y centros de práctica, y que se expresó en el diseño, planificación, ejecución, evaluación y reflexión de la implementación en torno a objetivos de aprendizajes de cada especialidad, a partir de la definición y ejecución de una meta de aprendizaje de carácter interdisciplinar para una sesión de clase, tal como se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 2. Síntesis de planificación interdisciplinaria.

Parejas Pedagógicas	Nivel	Objetivo de Aprendizaje	Meta de Aprendizaje	Contenidos
<i>Pareja 1</i>	Tercero Medio	LE3M OA3 EC OA6	Analizar y reconocer distintos puntos de vista en editoriales periodísticas a partir de ejemplos audiovisuales.	Editorial. Habilidades del S. XXI. Pensamiento Crítico.
<i>Pareja 2</i>	Tercero Medio	LE3M OA3 y OA9 EC OA6	Dialogar sobre la labor periodística tanto en la Historia como en la actualidad a partir de los desafíos que tiene el periodismo.	Labor periodística. Periodismo político. Periodismo moderno y contemporáneo. Desafíos del periodismo.
<i>Pareja 3</i>	Segundo Medio	LE2M OA 08 HI2M OA 06	Reflexionar acerca de los antecedentes de la migración a partir de la trama de un capítulo de El Ataque de los Titanes.	Contexto histórico. Análisis de personajes y trama. Movimientos migratorios. Saturación urbana. Círculos de pobreza.



<i>Pareja 4</i>	Tercero Medio	LE3M OA4 HI-CHDP-3 y 4 OA3	Evaluar la condición actual de los derechos digitales en Chile.	Derechos humanos. Derechos digitales. Nueva Constitución.
-----------------	---------------	-------------------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia.

### *Instrumentos*

A fin de dar cuenta de los desempeños colaborativos a nivel facilitador, de apoyo, informativo y prescriptivo que expresaron las Parejas Pedagógicas en estudio, el Programa de Pedagogía Media recurrió a la aplicación de dos instrumentos en el marco de la asignatura de Taller de Práctica y Reflexión Docente II. El primero de ellos consistió en la redacción de un relato narrativo de inicio en torno a sus fortalezas y debilidades respecto de constituir Pareja Pedagógica. Para dicho fin, se entregó a cada estudiante participante un cuestionario con preguntas orientadoras de carácter abierto con el objetivo de intencionar sus relatos en torno a las siguientes dimensiones: creencias sobre el trabajo con un par, fortalezas y debilidades para compartir el rol con un par, y responsabilidades al decidir cómo y qué enseñar con un par.

El segundo instrumento formó parte de la muestra de desempeño docente N°6 que se aplica al interior del Programa al concluir cada experiencia práctica y, en lo particular, en la tarea N°2 de dicho dispositivo relativo a fortalezas y debilidades, las que se intencionaron en torno a las siguientes dimensiones: Mi Pareja Pedagógica como facilitadora en mis desempeños, Mi Pareja Pedagógica como apoyo en mi actuar como docente, Mi Pareja Pedagógica como informativa en mi actuar como docente, y por último, Mi Pareja Pedagógica como prescriptiva de mi actuar docente.

Finalmente, se procedió a cotejar las respuestas a ambos instrumentos a fin de analizar eventuales tránsitos que ocurrieron tras la experiencia de carácter colaborativo. De esta manera, las respuestas de los relatos iniciales para la dimensión Creencias, se cotejaron 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 Fortalezas y Debilidades, se cotejaron con los relatos finales de Mi Pareja Pedagógica como informativa en mi actuar como docente, y, por último, los relatos de inicio para la dimensión Responsabilidades, 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 en la Tabla 3.

Tabla 3. Matriz general de categorías de investigación.

Relato Inicial Dimensiones	MDD6 Dimensiones	Categorías
a. Creencias para el trabajo colaborativo desde la co-docencia.	Mi Pareja Pedagógica como facilitadora en mis desempeños.	Valoración
	Mi Pareja Pedagógica como apoyo en mi actuar como docente.	Resultados

<i>b. Fortalezas y debilidades para el trabajo colaborativo desde la co-docencia.</i>	Mi Pareja Pedagógica como informativa en mi actuar como docente.	Comunicación
		Resolución de diferencias
c. Responsabilidades para el trabajo colaborativo desde la co-docencia.	Mi Pareja Pedagógica en un rol prescriptivo de mi actuar docente.	Interés
		Coordinación

Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS

A continuación, se presentarán los resultados para cada una de las dimensiones y categorías pesquisadas, correspondiendo presentar primero aquellas categorías asociadas a la dimensión Creencias y de mi Pareja pedagógica como agente facilitador y de apoyo, y que se sintetizan en la tabla 4:

### A. DIMENSIÓN CREENCIAS Y MI PAREJA COMO AGENTE FACILITADOR/A Y APOYO

Tabla 4. Categorías asociadas a la dimensión Creencias y Pareja pedagógica como facilitador y apoyo

Dimensiones	Categorías
<i>Creencias y agente Facilitador/a y Apoyo</i>	a.1 Valoración
Definida como el conjunto de predisposiciones iniciales para realizar un trabajo de co-docencia, y que durante su implementación se expresaron en un reconocimiento del otro/a como un agente Facilitador y de Apoyo en el desempeño docente.	a.2 Resultados

Fuente: Elaboración propia.

#### *a.1 Valoración*

En relación con las respuestas obtenidas para la categoría Valoración en el relato inicial, éstas se orientaron en torno a tres aspectos: 1) Valoraciones positivas ante la posibilidad de ser partícipes de una experiencia de este tipo, y que se expresan en nociones que ponderan la co-docencia como una instancia que “siempre reportará puntos de vistas diferentes que resultarán enriquecedores...” (EH2). Además, “si se planifica y ejecuta correctamente, sólo podemos ver beneficios de tener voces y opiniones divergentes en las figuras docentes” (EL2), lo que debiera expresarse en la espera de beneficios profesionales. 2) Valoraciones positivas ante la posibilidad de que la instancia les permita autoevaluarse y recibir críticas de un par, y que se expresan en relatos que relevan de este ejercicio el “poder recibir críticas y comentarios” (EL4), así como que visualizan de esta instancia “un buen ejercicio para autoevaluarse y mejorar” (EH3). 3) Valoraciones positivas de la instancia que les permitirá aprender su ejercicio y habilitarlas/os para su desempeño profesional futuro. Dentro de

éstas, se pudieron hallar relatos que valoran la experiencia como una instancia que permite adquirir saberes, ya que “dentro de las prácticas de los profesores es esencial el aprender a compartir los espacios dentro del aula” (EH4).

Respecto de estas valoraciones, el relato final muestra que ya no están situadas en la creencia de lo que podría reportar la experiencia, sino más bien desde la experiencia de haberlo vivido. En dicho norte, se reconoce un primer tránsito en las valoraciones positivas de apoyo que se recogieron en el relato inicial en torno a la expectativa de participar en un ejercicio docente junto a otro/a, que se manifiesta en nociones de autoexigencia y autovalidación que implicaron trabajar con otro/a par, expresado en la siguiente reflexión: “Al trabajar con un par me tuve que exigir más que en el trabajo previo” (EH3). Junto a ella, también se consideran valoraciones no positivas hacia el ámbito de realización de la Pareja Pedagógica expresada en apoyo, que se grafica en la siguiente reflexión: “...tender a tomar el poder y el control de la sala de clases sin muchos miramientos por mi compañero al tomar él una posición más pasiva” (EL1).

Un segundo tránsito se aprecia en lo referente a las posibilidades de autoevaluación y recepción de críticas de un/a par, la que tras la experiencia se expresa en nociones relativas a la necesidad de convencer y negociar con el/la otro/a par, demostrado en nociones tales como: “Tras la implementación, entendí el proceso como un espacio en donde debía convencer a alguien del valor de mi trabajo y de mi propuesta” (EH3), dando cuenta precisamente de este tipo de inseguridades propias de un/a docente en formación.

De acuerdo con las valoraciones relativas al aprendizaje para un desempeño profesional futuro, los relatos de cierre continúan con una evaluación positiva, asociada a un aprendizaje de ser docente a partir de la oportunidad de conocer de cerca otras didácticas y propuestas de evaluación, y que, en términos globales, se observa en la siguiente noción: “...oportunidad de conocer y discutir didácticas y las evaluaciones propuestas desde otro punto de vista, enriqueciendo las mismas” (EH2).

Junto a estas valoraciones, emerge en el relato final una valoración no positiva centrada en la escasez de tiempos para coordinar tareas propias de la fase de planificación de la clase, más que a la ejecución misma de la experiencia, y que se expresa en nociones tales como: “...fue un poco más difícil de desarrollar, no en la implementación de la clase, pero sí en la planificación y elaboración del material, ya que con mi compañero nos costaba coordinar horarios en los que pudiéramos juntarnos” (EL1). Cabe indicar que efectivamente el segundo semestre 2021 estuvo marcado por un proceso de enseñanza-aprendizaje híbrido, con cuarentenas intermitentes y que se expresó en los ajustes propios del calendario escolar, a lo que se añade las características propias de un segundo semestre, que, por lo general, es más acotado, y que, sin embargo, también da cuenta de una limitante que caracteriza al trabajo docente, lo que guarda relación con el tiempo y el conjunto de tareas que convergen en la figura del docente.

## *a.2 Resultados*

En relación con los resultados obtenidos para la categoría Resultados en el relato inicial, éstos giraron en torno a tres aspectos: 1) Se esperaba que tras la instancia se fortaleciera su desempeño docente, lo que se observa en: “El apoyo y el trabajo colaborativo son fundamentales para el aprendizaje de la docencia” (EH1). 2) Se esperaba un fortalecimiento y diversificación de sus desempeños a nivel didáctico: “Los ciclos didácticos que podrían ser más creativos y alcanzar una profundidad” (EH3). 3) Se esperaba generar mejores beneficios para los estudiantes a fin de alcanzar “un aprendizaje más integrado y motivador” (EH2).

Al respecto, en el relato final los resultados evidencian que se mantienen las tres expectativas para la Pareja Pedagógica como agente facilitador, con reflexiones que dan cuenta de aprendizajes concretos que emergen tras la experiencia de haber trabajado en dupla, lo que se grafica a partir de reflexiones finales que expresan ideas en torno a: “Creo que supe autorregularme para no acaparar la dirección de la clase, otorgando a mi pareja espacios” (EL2); o nociones que relevan un fortalecimiento en relación al manejo de herramientas y perspectivas didácticas que tributan al acervo docente: “Mi compañera tenía un manejo de TICS asociado a su especialidad de Lenguaje y Comunicación notable, conociendo y manejando plataformas nuevas que terminaron siendo parte también de mi repertorio de herramientas” (EH1). Considerando lo anterior, llama la atención del equipo investigador, el tránsito que asume la expectativa que se orienta al fortalecimiento del desempeño docente y que se expresa en nociones de autorregulación como uno de los aprendizajes adquiridos tras la experiencia del trabajo colaborativo en Pareja Pedagógica, el que tributa a los desempeños esperados por el Sistema Escolar expresados en equipo de aula y trabajo colaborativo.

En cuanto a las expectativas en torno a un fortalecimiento y diversificación de sus desempeños a nivel didáctico, de los relatos finales se concluye que esta experiencia sí fortaleció y diversificó su desempeño a partir del descubrimiento de recursos, métodos y perspectivas para integrar ambas asignaturas tras la experiencia del trabajo en pareja y ponerlas al servicio de los aprendizajes de sus estudiantes. En efecto, reflexiones tales como: “Nuestras fortalezas fueron hallar recursos y métodos de integrar ambas asignaturas...” (EL4) y nociones que expresan que el trabajo en Pareja Pedagógica les permitió “conocer e incorporar elementos que tributen a ambas asignaturas, entregando clases con distintas miradas y más elaboradas al estudiantado” (EH3), se constituyen en fieles expresiones de lo antes mencionado.

Por último, respecto de aquellas expectativas referidas a generar mejores beneficios para los estudiantes, se asiste a nociones de respaldo y seguridad al momento de concretar las implementaciones. En efecto, reflexiones como: “Creo que esta instancia de trabajo me ayudó a expresarme de manera más amigable hacia los/as estudiantes” (EH2) o nociones que expresan que “me sentí respaldada por mi dupla, por lo que no sentía sobre mí la presión de ser la única persona a cargo del desarrollo de la clase y el cumplimiento de las metas”

(EL3), son fieles expresiones que terminan por fortalecer su sentido de efectividad docente, en una etapa en la que precisamente la seguridad ante una propuesta de clase y clima de aula se constituyen en dominios en los que las/los profesoras/es en formación sienten las mayores inseguridades.

## B. DIMENSIONES FORTALEZAS, DEBILIDADES Y MI PAREJA COMO AGENTE INFORMATIVO

Tabla 5: Categorías asociadas a la dimensión Fortalezas, Debilidades y Pareja pedagógica a nivel Informativo

Dimensiones	Categorías
<i>Fortalezas, Debilidades y agente Informativo</i>	
Definida como el conjunto de habilidades y/o experiencias previas necesarias para el desarrollo de un trabajo de co-docencia y que durante la implementación se expresaron en un reconocimiento del otro/a como agente Informativo de su desempeño.	b.1. Comunicación b2 Resolución de diferencias

Fuente: Elaboración propia.

### *b.1 Comunicación*

Respecto de la categoría Comunicación, el relato inicial reconoció la existencia de fortalezas y debilidades en la comunicación al interior del grupo que conformó la Pareja Pedagógica. En efecto, se pesquisaron relatos en los que se dio cuenta, por una parte: 1) de habilidades para comunicar ideas y ceder posiciones, que se expresan en nociones tales como: “Siempre trato de demostrar una buena disposición ante el trabajo colaborativo tanto dentro como fuera del aula” (EL3). Y, por otra de: 2) falta de estructura para comunicar ideas y/o retraimiento, lo que se expresa en las siguientes reflexiones: “Considero que quizás me hace falta un poco más de orden para poder comunicarme de mejor manera; me cuesta comunicar libremente mis opiniones a mis pares, debido a que no soy muy comunicativo y poseo una personalidad introvertida” (EH2).

Considerando los alcances que asume esta categoría, en el relato final, es factible reconocer el predominio de dichas fortalezas y debilidades. En materia de habilidades para comunicar ideas y ceder posiciones, se aprecia en los relatos finales profundizaciones, expresadas en valoraciones de dichas habilidades con el fin de generar un espacio para evaluar y reflexionar respecto del desempeño ejecutado a fin de establecer mejoras futuras, que se manifiestan en la “identificación de los puntos que podíamos ajustar en nuestra planificación para mejorar la próxima clase, así como el tema de las dinámicas de autoridad y el acaparamiento de la sala, que nos permitieron mejorar las clases que estábamos ejecutando sin necesidad de cerrar el ciclo antes de ello” (EL3).

Junto a ello, la categoría Comunicación transita a nociones que la valoran como una instancia que permitió un mayor conocimiento de los estudiantes a los que se orientaban las clases: “El trabajo en co-docencia me permitió conocer otra visión del curso en el que estaba implementando. Mi dupla conocía otras facetas de algunos/as estudiantes, que yo no

conocía, lo que me sirvió bastante para modificar mis decisiones en favor de mis estudiantes con esta nueva información” (EL4).

Respecto de las reflexiones iniciales que dan cuenta de debilidades en la categoría de Comunicación, que se expresaban en torno a falta de estructura para comunicar ideas y retraimiento de parte de algunos miembros que conformaron Pareja Pedagógica, los relatos finales dan cuenta de que se tensionó a partir de variables de contexto propias del segundo semestre: “Fue la desorganización con mi compañero (algo inevitable dado el calendario escolar del establecimiento educacional, puesto que se perdieron varios días de clase por diversos motivos) lo que no permitió un trabajo mejor” (EL1).

### *b.2 Resolución de diferencias*

En torno a la categoría Resolución de diferencias, el relato inicial pesquisó tres manifestaciones aquí a sincerar: 1) Predisposición positiva en los participantes para el trabajo en equipo: “Me gusta el trabajo en equipo, por lo que no se me haría difícil ceder ciertas cuestiones si es necesario” (EH4), expresión que da cuenta de que la resolución de las diferencias arranca desde la postura personal con la que se asume este tipo de instancias. 2) Expectativas hacia el producto generado tras un trabajo en pareja, que se expresan en nociones que apelan a: “Las diferencias se pueden resolver comprendiendo el ciclo como un todo, en el que cada uno debe aportar diferentes cosas” (EL2). Junto a estas nociones positivas, el relato inicial también recogió 3) dificultades en torno a la generación de confianzas para negociar posiciones, que se expresan en nociones como la siguiente: “Evito generar situaciones de conflicto y/o problema, aunque esto no sea muy bueno para mi trabajo de co-docencia” (EH2).

De acuerdo con estas manifestaciones, el relato final profundiza en torno a ellas. Sobre la predisposición positiva de los participantes para el trabajo en equipo, reflexiones del relato final dan cuenta de que la experiencia se terminó por constituir en aprendizajes que fortalecieron saberes entre los participantes: “Fue muy provechoso conocer las motivaciones que mi compañero evaluaba al momento de diseñar una clase, pues me hizo pensar desde perspectivas diferentes a las que yo utilizaba” (EH3).

En relación con las expectativas hacia el producto generado, los relatos finales aportan valoraciones hacia las tareas realizadas en las diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, señal de ello es que los participantes expresan que este tipo de instancias “permite el perfeccionamiento en la realización de planificaciones a partir de la previa discusión y retroalimentación de un trabajo en común” (EL4). Por último, y en relación a dificultades en torno a la generación de confianzas para negociar posiciones, el relato final también las reconoce, y que en lo concreto se expresaron en la cesión de espacios temporales para acordar fechas para la debida planificación y reflexión de la experiencia: “Nos costaba coordinar horarios en los que pudiéramos juntarnos, además de que a él se le solía olvidar realizar su parte del trabajo, por lo que debía yo de estar pendiente y recordándole que lo hiciera” (EL1).

## C. DIMENSIONES RESPONSABILIDADES Y MI PAREJA COMO AGENTE PRESCRIPTIVO

Tabla 6: Categorías asociadas a la dimensión Responsabilidades y Pareja pedagógica a nivel Prescriptivo

Dimensiones	Categorías
Responsabilidades y agente Prescriptivo	
Definida como el conjunto de responsabilidades propias de un trabajo de co-docencia y que durante la implementación se expresaron en un reconocimiento del otro/a como un agente Prescriptivo de su desempeño.	c.1 Interés c.2 Coordinación

Fuente: Elaboración propia.

### *c.1 Interés*

Respecto de la categoría Interés, en el relato inicial se hallaron tres perspectivas expresadas en: 1) Interés hacia el trabajo colaborativo gatillado en motivaciones personales: “Me interesa trabajar en equipo para generar un producto innovador” (EL4). 2) Interés ante la posibilidad de conocer los alcances que asume otra disciplina para el trabajo docente: “Conocer diferentes métodos para organizar una clase” (EL3). 3) Interés a partir de las reflexiones a las que se puede arribar tras un ejercicio de co-enseñanza, que se expresó en las posibilidades de “compartir y reflexionar el trabajo en pareja tras la creación y ejecución de un ciclo didáctico” (EH3).

De acuerdo con esta categoría, el relato final evidencia reflexiones que tributan a cada una de las perspectivas antes descritas. En efecto, y en lo concerniente a motivaciones personales, el relato final da cuenta de que los participantes valoran como una fortaleza haber tenido “la apertura suficiente para permitir que las interacciones con mi Pareja Pedagógica de cierta forma definieran mi actuar docente” (EL3).

En relación con la perspectiva de interés de conocer los puntos de vista que asume la otra disciplina, se recogen reflexiones en las que se valora positivamente la gestión del currículum que se logra tras su implementación: “Una clase bien pensada interdisciplinar permite asociar contenidos y asimilarlos de formas más efectivas que estudiándolos desde una sola disciplina” (EH4). Respecto de la perspectiva de interés anclada en la posibilidad de arribar a reflexiones profundas, se recogen nociones que la valoran como un aprendizaje para el desarrollo profesional: “Compartir el aula con otras asignaturas potencia el aprendizaje de los estudiantes, más allá del contenido en sí mismo, sino más bien de las habilidades que se esperan desarrollar en la enseñanza media” (EH3).

### *c.2 Coordinación*

En la categoría de Coordinación, los relatos iniciales permiten reconocer tres nociones: 1) Capacidades para coordinar espacios y perspectivas con otro/a: “Me siento capaz de



coordinar y entablar reuniones con mi par” (EH3). 2) Dificultades para decidir qué y cómo enseñar compartiendo puntos de vista con un compañero/a: “No me considero totalmente capaz de compartir la responsabilidad de decidir qué y cómo enseñar con mi compañero de Historia, debido a la poca comunicación que he tenido con él” (EL3). 3) Dificultades de tiempo asociadas a la demanda que ha de implicar un ejercicio de práctica colaborativa: “Las tareas por realizar tanto para la universidad como para la práctica profesional son bastantes, y un trabajo colaborativo realizado de buena forma va a requerir de una gran cantidad de tiempo” (EH1).

Respecto de estas tres perspectivas, los relatos finales dan cuenta de reflexiones que profundizan en torno a dichas capacidades y/o dificultades. De esta forma, para quienes expresaron capacidades para coordinar espacios y perspectivas, el relato final releva que ellas se expresaron en la “definición de los quehaceres de cada quien y nos los recordábamos mutuamente” (EL3).

En relación con las aprehensiones para decidir qué y cómo enseñar, se fundaron en creencias y desconfianzas sobre las capacidades del par para arribar a un diseño y planificación consistente de una clase: “Sólo funciona y vale la pena implementarla si eres capaz de desprenderte del control y te dispones a confiar en el otro” (EL2). En cuanto a las dificultades de tiempo, éstas aparecen asociadas a la estrechez del calendario propio de un segundo semestre, lo que, sin embargo, no impidió la concreción de la experiencia, pero sí la calidad de la misma: “Con mi compañero nos costaba coordinar horarios en los que pudiéramos juntarnos, a eso se suman los feriados y otras tareas de la universidad.” (EL1).

## DISCUSIÓN

De acuerdo con lo hasta aquí expuesto, los resultados para la dimensión Creencias y, en lo particular, para el ámbito de realización facilitador del dispositivo Pareja Pedagógica, evidencian tránsitos que van desde valoraciones positivas de inicio a nociones de que un trabajo con otro par implica autoexigencia, autovalidación, capacidad de convencimiento, autorregulación y negociación; tránsitos que, de acuerdo a Bruffee (1999), se explican porque tras elegirse, a veces, sin conocerse, se registra un descubrirse en la misión de enseñar, cuya intencionalidad los compromete a generar una relación de confianza que demanda de cada miembro autovalidaciones y negociaciones de perspectivas en pro del objetivo compartido. Es decir, los tránsitos recogidos sugieren que se registran procesos que tensionan las habilidades relacionales y comunicativas en los co-docentes (Pugach y Johnson, 2002), obligando a cada miembro a ponerlos en ejercicio en vista de un propósito compartido, lo que de acuerdo con Murawski (2005) y Beamish y coautores (2006), explicaría los roces que se registran al interior de algunas duplas en torno a la distribución de tareas y funciones.

Junto a este tránsito, los resultados evidencian valoraciones que apuntan a un fortalecimiento del acervo docente expresado en el manejo de herramientas y perspectivas didácticas,

lo que, según Durán y Miquel (2003), Bekerman y Dankner (2010) y Kroegeera y colaboradores (2012), se explica a partir de la orientación hacia un andamiaje que posee en sí mismo el dispositivo Pareja Pedagógica. En efecto, para estos autores, los procesos reflexivos que se dan al interior de estas duplas no sólo se expresan en nuevas formas de abordar los temas desde diferentes puntos de vista, utilizando diferentes lenguajes, ejemplos y aplicaciones, previamente consensuados, sino que también se expresan en maneras de enseñar-aprender (didácticas) que asumen del otro/a, nuevas perspectivas de cómo gestionar e implementar el currículum, (Pugach y Johnson, 2002), en las que se repiensen las prácticas educativas, las que terminan por constituirse en sí mismas en lo que Souto y colaboradores (1999) reconocen como procesos de educabilidad para los participantes.

Un segundo tránsito que sugieren los relatos para la dimensión Creencias y, en lo particular, para el ámbito de realización de apoyo, está referido a los resultados esperados y vividos tras la experiencia. En efecto, en la fase inicial se esperaba que la experiencia permitiera generar mayores beneficios para los estudiantes y la posibilidad de comunicar ideas y ceder posiciones. La experiencia vivida reporta nociones de efectividad docente en materia de resultados, mayor seguridad en los desempeños como docente a partir del respaldo del otro/a par, profundización en las habilidades reflexivas y definición de aspectos a mejorar, aspectos todos que, de acuerdo a Gutiérrez (2020) y Baquero (2006), se dan en un marco de recuperación crítica en y tras la experiencia, y que, según Friend (2008), son propios de un dispositivo que se orienta a la mejora de la efectividad de la enseñanza, los aprendizajes de las y los estudiantes, las relaciones y roles entre docentes participantes, además de la organización y tiempos del trabajo docente.

En relación a los resultados para la dimensión Fortalezas y Debilidades, y, específicamente, para el ámbito de realización de la Pareja Pedagógica como agente informativo, aquéllos sugieren en materia de fortalezas que en algunas duplas se registran cambios de perspectivas de alguno de sus miembros en torno a los estudiantes y el curso, lo que, a juicio de Souto (2019), se explicaría desde la acepción grupal que asume el dispositivo, que en tanto espacio intersubjetivo, pone en juego lo emocional a nivel individual y grupal, gatillando procesos conscientes e inconscientes que operan a nivel de creencias y relaciones. Sumado a lo anterior, los resultados sugieren una mayor apropiación en materia de planificación y un enriquecimiento didáctico, lo que a juicio de Blanco y Corchuelo. (2014), Zavala y Ramón (2017) y Arenas (2012), se explica a partir de la diversidad de enfoques que convergen tras un ejercicio de co-docencia de carácter interdisciplinar, que se expresan en la definición de una perspectiva innovadora capaz de articular saberes, habilidades y actitudes tras una experiencia de enseñanza-aprendizaje.

En materia de debilidades para esta dimensión, los relatos iniciales relevan dificultades en algunas duplas para la generación de confianzas a fin de negociar posiciones, las que en el relato final se expresaron en la cesión de espacios temporales y constantes recordatorios de fechas para una debida planificación y reflexión de la experiencia, lo que sin duda se puede

explicar a partir de las características personales del otro par o desde las debilidades que asumió el modelo comunicativo entre las partes que terminó por inhibir la comunicación (Härkki, Vartiainen, Seitamaa-Hakkarainen y Hakkarainen, 2021; Pugach y Johnson, 2002), lo que finalmente se expresó en una falta de implicación y creencia en la efectividad del otro. Al respecto, Murawski (2005) expresa que el potencial de una co-enseñanza de calidad se puede perder si uno de los maestros no cumple con las expectativas.

Por último, en lo concerniente a los resultados para la dimensión Responsabilidades y, específicamente, para el ámbito de realización prescriptivo, los resultados sugieren que dicha función del otro generó mejoras en la gestión del currículum y nuevas comprensiones que terminaron por valorar la interdisciplinariedad no sólo de la implicación de contenidos, sino que también a partir del desarrollo de habilidades puestas al servicio de los estudiantes, aspectos todos que son relevados tanto en los trabajos de Blanco y Cochuelo. (2014), Zavala y Ramón. (2017) como Arenas (2012) a propósito de las bondades que implica un ejercicio de co-docencia. Junto a estas valoraciones, se asiste a reformulaciones en el actuar docente que fueron provocadas por el otro par, lo que, a juicio del trabajo de Bruffee (1999) y Souto (2019), se explicaría desde el enfoque intersubjetivo en el que descansa el trabajo de Pareja Pedagógica, que en estos casos se expresaron en interacciones que terminan por moldear el quehacer docente al interior de aquella comunidad-dupla.

Pero más allá de estos hallazgos positivos, el rol prescriptivo también evidenció desconfianzas iniciales sobre las capacidades del otro/a y del factor tiempo como condicionante para el logro del propósito, las que para algunas duplas transitan a nociones de confianza y de co-protagonismo docente, y para otras, en reafirmaciones de desconfianza que terminan por comprometer un genuino ejercicio de co-docencia. A juicio de Murawski (2005), los tránsitos y/o permanencias se inscriben en la profundidad de los procesos reflexivos internos que se dan al interior de cada dupla, los que pueden permitir ampliar la comprensión idiosincrásica del rol docente en una comunidad de práctica.

## CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados hasta aquí presentados, se concluye que, a nivel general, la Pareja Pedagógica ejerce un impacto en las cuatro funciones colaborativas básicas, expresados en los niveles: facilitador, apoyo, informativo y prescriptivo, relevados por Pugach y Johnson (2002).

En efecto, y a nivel facilitador, los resultados evidencian que el dispositivo desencadena procesos de autoexigencia y negociación al interior de las duplas. A nivel de apoyo, el dispositivo Pareja Pedagógica contribuye al desarrollo de nociones de efectividad y flexibilidad en docentes en etapa de formación. A nivel informativo, la experiencia de trabajo con un par de otra especialidad termina por lograr mayores niveles de apropiación en la fase de planificación y conocimiento didáctico de cómo trabajar un contenido al compartimentarse

tras la experiencia diferentes enfoques y perspectivas de cómo abordar un contenido, ampliándose con ello el conocimiento en torno a la gestión propia del currículum escolar. A nivel prescriptivo, el dispositivo Pareja Pedagógica muestra que en los participantes se termina por valorar la interdisciplinariedad más allá de la implicación de contenidos, que se expresa en reformulaciones del actuar docente a partir de modelos adquiridos por el otro/a par.

Junto a estos hallazgos, la ejecución del proyecto evidencia que la implementación del dispositivo Pareja Pedagógica reclama, por una parte, mayores instancias de conocimiento mutuo entre las duplas participantes a fin de generar mejores oportunidades de implicación en el trabajo colaborativo, y, por la otra, la necesidad de definir previamente un modelo comunicativo y reflexivo que permita contrarrestar estructuras previas entre los miembros de las duplas participantes, a fin de que éstas no se constituyan en barreras para el logro de desempeños colaborativos que es propio de este dispositivo.

En términos de proyecciones, los resultados aquí presentados evidencian que una experiencia en co-docencia interdisciplinar en Pareja Pedagógica e intencionada al interior de la FID, amplía los horizontes curriculares y didácticos, mejora el sentido de autoeficacia docente, profundiza la reflexibilidad al interior de los equipos y se constituye en un ejercicio que, a nivel de FID, permite moldear desempeños colaborativos que tanto el Sistema Educativo como la política pública vigente reclaman.

Para futuras ediciones de este dispositivo, los resultados también sugieren la generación de mayores instancias de conocimiento mutuo entre las duplas participantes a fin de generar mejores oportunidades de implicación en el trabajo colaborativo. Junto a ello, se estima necesario intencionar modelos comunicativos entre las duplas participantes y, en particular, en aquellas que traen estructuras previas al inicio de sus estudios pedagógicos que pudieran condicionar el logro de desempeños colaborativos.

## REFERENCIAS

- 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), 89-110.
- Apostel, L. (1983). Las ciencias humanas: muestra de relaciones interdisciplinarias. En T. Bottomore (Ed.), *Interdisciplinariedad y ciencias humanas* (pp. 71-164). Madrid:Tecnos.
- Arenas, C. (2012). Lo Narrativo y Visual de *Voces en el parque*: una propuesta didáctica interdisciplinar en el aula secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación OEI/CAEU*, (59), 207-222.
- Baquero, P. (2006). Práctica pedagógica, investigación y formación de educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 49, 9-22. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/956/95604902.pdf>
- Beamish, W., Bryer, F., y Davies, M. (2006). Teacher reflections on co-teaching a unit of work. *International Journal of Whole Schooling*, 2(2), 3-18.

- Bekerman, D., y Dankner, L. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la Didáctica Colaborativa. *Formación universitaria*, 3(6), 3-8.
- Blanco, M., y Corchuelo, B. (2014). La Interdisciplinariedad como estrategia metodológica para la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. *Anales de ASEPUMA*, 22, 1-25.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En: OREALC/UNESCO *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- 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), 359-375.
- Civarolo, M., y Pérez, M. (2013). 1+1 = pareja educativa. *Nodos y Nudos*, 4(34), 14-24. <https://doi.org/10.17227/01224328.2277>
- Comisión sobre Formación Inicial Docente. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Serie Bicentenario, MINEDUC.
- CPEIP. (2019). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2018*. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/08/Resultados-Evaluaci%C3%B3n-Docente-2018.pdf>
- CPEIP. (2020). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2019*. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/07/Resultados-Evaluaci%C3%B3n-Docente-2019.pdf>
- CPEIP. (2020). *Informe de Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2019*. Santiago de Chile. Recuperado de: [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. Recuperado de: [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)
- Durán, D., y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73-76.
- 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. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Friend, M. (2008). Co-teaching a simple solution That isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., y Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (2), 9-27.
- 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*. Villarrica: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gibbs, G. (2019). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Gutiérrez, L. (2020). Trabajo colaborativo y co-docencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-14.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188>
- 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), 183-200. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.676285>
- Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia. *Documento elaborado para el Taller Internacional "Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia Latinoamérica y el caso colombiano"*. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Recuperado de: <http://bcn.cl/2f72c>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio séptimo básico. Santiago de Chile. Recuperado de: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34940\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34940_programa.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). Lengua y Literatura. Programa de Estudio séptimo básico. Santiago de Chile. Recuperado de: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18966\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18966_programa.pdf)
- 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*. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Recuperado de: [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo\\_marzo2019.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). Estándares para Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile: CPEIP. Recuperado de: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Murawski, W. (2005). Addressing diverse needs through co-teaching: Take baby steps. *Kappa Delta Pi Record*, 41(2), 77-82.



- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. OCDE (2011). *Mejores políticas para el desarrollo: Perspectivas OCDE sobre Chile*. Editorial OCDE. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095755-es>
- Pugach, M. C. y Johnson, L. J. (2002): Collaborative practitioners, collaborative schools. Denver: Love Publishing Company.
- Rodríguez, C. (2012). Un estudio sobre la Pareja Pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la educación media en Uruguay. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 12, 38-65.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI(16), 1-16.
- Souto, M., Barbier, J., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N.E., y Mazza, D. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, (60), 7-13.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Zavala, M., y Ramón, J. (2017). La Interdisciplinariedad en el Área de la Educación Secundaria: Una Investigación a Través de la Opinión del Profesorado de las Áreas de Música, Lengua Castellana y Literatura, y Ciencias Sociales. *European Scientific Journal*, 13(9), 281-291