
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Decisiones curriculares en contextos de planificación compartida: Tres estudios de caso en escuelas chilenas

María Paz Faúndez Bastías, Angélica Guzmán Droguett, César Maldonado-Díaz


Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile


Recibido: 15 de septiembre 2023 - Revisado: 17 de mayo 2024 - Aceptado: 17 de junio 2024


RESUMEN

La coeducación y la coplanificación son procesos pedagógicos relevados con fuerza en las últimas décadas como consecuencia de políticas educativas que han otorgado mayor protagonismo a este tipo de colaboración docente. Sin embargo, existe escasa evidencia respecto de las decisiones curriculares que se toman en dichos espacios, concretamente, en relación con las actorías participantes, las fases decisionales, los niveles de concreción y los componentes curriculares abordados. Este estudio cualitativo y exploratorio se centró en los procesos de planificación compartida de tres duplas profesionales compuestas por profesoras de enseñanza básica (PEB) y profesoras de educación diferencial (PED) en primer ciclo básico. Las videograbaciones de estas reuniones fueron sometidas a un análisis temático del discurso, a partir del cual se constató que los procesos decisionales suelen limitarse a la fase de cierre de decisiones, siendo las PEB quienes concentran el protagonismo mientras que las PED intervienen en escasas instancias de la deliberación. A su vez, se evidenció que el foco decisional está puesto en los contenidos por sobre los objetivos del proceso formativo y que la mayor parte de las decisiones refieren al nivel micro. Este estudio aporta hallazgos iniciales respecto de las dinámicas de relación entre PEB y PED al momento de definir la dimensión curricular de la coplanificación.

Correspondencia: María Paz Faúndez Bastías (M. Faúndez).

 <https://orcid.org/0000-0003-1443-0653> (mfaundez@ucsh.cl).

 <http://orcid.org/0000-0002-9494-7689> (mguzmand@ucsh.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-6507-8093> (cmaldonadod@ucsh.cl).

Palabras clave: Currículum; toma de decisión; coeducación; planificación educativa; profesión docente.

Curricular decisions in contexts of shared planning: Three case studies in Chilean schools

ABSTRACT

Coteaching and coplanning are pedagogical processes that have gained significant attraction in recent decades, primarily due to educational policies that have prioritized this type of teacher collaboration. However, there is a lack of evidence about the curricular decisions made in these spaces, particularly concerning the participating actors, the decisional phases, the levels of concretion, and the curricular components that are addressed. This qualitative and exploratory research focused on the shared planning processes of three pairs made by primary education teachers (PEB) and differential education teachers (PED) in the first four years of the school trajectory. The video recordings of these meetings were subjected to a thematic analysis of discourse that allowed us to conclude that the decision-making processes are usually limited to the decision-closing phase, with the primary education teachers displaying the leading role while the differential education teachers intervene in a few instances. Additionally, it demonstrated that the decision-making process prioritizes the content over the learning process's objectives, with the majority of decisions occurring at the micro level. This study provides initial findings regarding the relationship dynamics between primary and differential education teachers when defining the curricular dimension of coplanning.

Keywords: Curriculum; decision making; coeducation; educational planning; teaching profession.

1. Planteamiento del problema

Desde hace unas tres décadas, en Chile se ha desarrollado una serie de acciones tendientes a reconfigurar la comprensión sobre la formación escolar, colocando el foco de atención en la heterogeneidad del estudiantado. Entre otras razones, esto se produce por cambios en el marco legal y por la puesta en vigencia de políticas orientadas al fortalecimiento de la enseñanza (Ávalos, 2014; Ruffinelli, 2016), en las que se posiciona la inclusión como un eje de crecimiento (Ministerio de Educación, 2015).

En este contexto, la docencia ha presentado modificaciones sustantivas, las que han derivado en una diversificación de la toma de decisiones curriculares, tanto en el aula como fuera de ella. Una de las políticas nacionales que ha favorecido dichos cambios es la vinculada con los Proyectos de Integración Escolar (PIE), los que desde 1990 se estructuran como un escenario que permite dar respuestas educativas ajustadas a las demandas de niños, niñas y jóvenes en la educación regular (Ministerio de Educación, 2004).

Una de las estrategias centrales en que el PIE se apoya para cumplir su propósito es abrir espacios para que el profesorado genere redes de trabajo colaborativo que fortalezcan los escenarios educativos, promoviendo la coeducación entre docentes de enseñanza básica y

de educación diferencial (Ministerio de Educación, 2005). Así, y de forma paulatina, se han favorecido prácticas que implican un trabajo compartido entre docentes de diversas especialidades (Maldonado-Díaz, 2021; Figueroa et al., 2020; Urbina et al., 2017), que no se focalizan solo en aspectos metodológicos, sino que se fundamentan en la construcción de escenarios de deliberación conjunta que potencien procesos de toma de decisiones curriculares entre pares de profesionales de la educación.

Estos procesos decisionales son fundamentales para el desarrollo de oportunidades de aprendizaje, puesto que se refieren a las dimensiones centrales de la formación, es decir, al *para qué* (objetivos) y al *qué* (contenidos) del aprendizaje estudiantil, sustentándose en una deliberación consciente e intencionada por parte del profesorado (Faúndez, 2023). Un espacio privilegiado para la puesta en acto de esta reflexión curricular, en el marco de la coeducación aludida, es la planificación compartida.

De forma paralela, en los últimos años ha crecido el número de estudios interesados en indagar la forma en que se toman decisiones curriculares en la escuela. Estos se han focalizado en distintos aspectos, tales como los grados de contextualización que dichas decisiones alcanzan (Pinto, 2012), los niveles de autonomía que se movilizan en tales deliberaciones (Caballero, 2020) y las condiciones en que se generan los procesos decisionales respectivos (Campillay, 2018), entre otros. Sin embargo, existe escasa evidencia que profundice, con especificidad, en los procesos de toma de decisiones curriculares en espacios de planificación compartida.

Esta mirada cobra especial relevancia, en tanto se entiende que una planificación compartida genera oportunidades para que el profesorado comparta sus experiencias, discuta los argumentos de sus reflexiones profesionales y llegue a acuerdos consensuados respecto de los aprendizajes a abordar y las acciones más adecuadas a esos fines (Sileo, 2011; Tannock, 2009; Pratt et al., 2016).

1.1. Decisiones curriculares

Como se esbozó, una decisión curricular corresponde a un proceso deliberativo, racional e intencionado, a partir del cual las actorías educativas analizan y abordan formativamente el escenario del que forman parte. Es en este espacio que las comunidades escolares colocan en tensión las prescripciones curriculares nacionales, las definiciones institucionales y la realidad escolar específica, configurando alternativas de acción a partir de criterios y consideraciones que las fundamenten (Aoki, 2005; Insunza, 2023).

Este proceso de toma de decisiones curriculares tiene diversos focos, no obstante, según señala Magendzo (2018), se concreta como una elección referida a los conocimientos, aprendizajes y/o competencias a enseñar. En otras palabras, se centra en el *para qué* de la enseñanza, dando origen a prácticas formativas orientadas hacia fines educativos específicos (Insunza, 2023). Autores como Gimeno (2010) agregan que otro de los componentes fundamentales que se abordan en las decisiones curriculares es el contenido a enseñar, el que deriva de los propósitos de aprendizaje previamente planteados, relevando el *qué* de la formación.

En la práctica del profesorado estas decisiones curriculares desencadenan un conjunto de otras decisiones que, si bien no forman parte del estudio presentado en este artículo, también constituyen el proceso pedagógico. Estas se vinculan con las estrategias de enseñanza y los recursos, es decir, con el *cómo* o el *con qué* de la enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 2005). Dichas opciones, de naturaleza metodológica, buscan precisar qué actividades, en cuánto tiempo, en cuáles espacios y con qué materiales, entre otros, resultan ser más adecuados para la construcción del aprendizaje respectivo.

Existe consenso en la literatura sobre la premisa de que las decisiones curriculares no operan de forma neutral, mecánica, ni preestablecida, por el contrario, se sustentan en una variedad de entramados, entre ellos ideológicos, políticos y socioculturales, llevando a quienes las desarrollan a construir una trama deliberativa propia (De Alba, 2007; Pinar, 2014; Cox, 2018; Caballero, 2020). En indagaciones centradas en estos procesos, se visualiza que tales decisiones se desenvuelven, a lo menos, en dos momentos: el preactivo, referido al diseño curricular elaborado “antes de la clase” y que tiene como producto la planificación respectiva; y el interactivo, construido “dentro de la clase” y que deriva en decisiones curriculares que emergen durante el escenario formativo concreto (Guzmán, 2002).

En términos generales, la toma de decisiones curriculares asume una lógica similar a la identificada en cualquier proceso decisional, iniciándose como una idea y finalizando en la concreción del acto respectivo, es decir, posee un componente de pensamiento y uno de ejecución. En esta dinámica, la estructura deliberativa: a) identifica el conflicto que debe ser intervenido, reconociendo los espacios decisionales que emergen; b) analiza y evalúa posibles alternativas de acción, considerando riesgos y oportunidades asociados a cada posibilidad de acción; c) selecciona la opción más adecuada, esbozando el proyecto mental a realizar; d) coloca en práctica la definición asumida, realizando ajustes de ser necesario; y, finalmente, e) evalúa el proceso desarrollado, generando retroalimentación para escenarios decisionales futuros y semejantes (Vélez, 2006).

Dado que este trabajo indagativo se insertó en un escenario de coplanificación respondiendo a un momento preactivo, en esta reflexión se consideran solo las fases que no llegan a ser concretadas en el aula, es decir, el foco concluye en el proyecto mental elaborado y en las consecuentes decisiones curriculares diseñadas, que son parte constitutiva de la planificación correspondiente. En este marco, las decisiones curriculares preactivas se organizan en tres momentos: i) inicial, relativo al reconocimiento de un problema curricular, tomando conciencia del conflicto que demanda la deliberación; ii) intermedio, consistente en la búsqueda y evaluación de soluciones curriculares, a partir de la argumentación y discusión de las opciones existentes; y, iii) final, en el que se define la decisión curricular, dando cierre al proceso deliberativo en desarrollo.

Esta comprensión del currículum como campo, a partir de la que se aborda la acción curricular como un fenómeno en permanente definición (Johnson, 2023), otorga complejidad a la reflexión, pues analiza estos procesos desde una perspectiva de construcción constante, en el que las decisiones configuran el currículum como un proyecto dinámico y con identidad propia (Gimeno, 2010). De ahí que en la literatura el quehacer curricular sea asumido como un espacio esencial para las actorías educativas, pues se despliegan mecanismos de negociación e imposición (De Alba, 2007), a la vez que la participación sistemática y permanente en su discusión y definición, fortalece el desarrollo profesional docente (Di Pizzo y Cabrera, 2021).

A su vez, existe evidencia de que la envergadura y naturaleza de una decisión curricular está ligada al contexto en que esta es asumida y a su alcance. Al respecto, Van den Akker (2010) distingue cinco niveles de concreción: supra (global), macro (país), meso (institución), micro (aula) y nano (estudiante). Dado el énfasis de esta investigación en el ejercicio docente cotidiano, destacaremos dos: el nivel ‘micro’, relacionado con las decisiones curriculares que se toman para atender a la realidad de aula, considerando las necesidades del grupo de estudiantes; y, el nivel ‘nano’, en el que se realizan definiciones curriculares más acotadas, atendiendo a un o una estudiante en particular.

1.2. Coeducación y planificación compartida

En Chile, la cantidad de establecimientos educacionales con financiamiento estatal que se adscriben a Proyectos de Integración Escolar (PIE) son 6.091 ([Ministerio de Educación, 2023](#)). Uno de los propósitos declarados por dichos proyectos es la práctica del trabajo colaborativo en equipos multidisciplinarios en las instituciones que reciben financiamiento del Estado. La política plantea que se constituyan equipos de aula compuestos por docentes de educación básica, de educación diferencial, fonoaudiólogos/as y psicólogos/as, instalándose esta aproximación multidisciplinaria como una estrategia fundamental para el fortalecimiento del aprendizaje en contextos de coeducación ([Ministerio de Educación, 2009, 2015, 2017](#)). De acuerdo con estas orientaciones, las actorías docentes de educación básica y de educación diferencial son responsables, de manera compartida, de las labores formativas principales, ya que –en conjunto– planifican, realizan clases y generan evaluaciones para sus estudiantes, entre otras tareas.

En los establecimientos que cuentan con PIE, la coeducación supone a dos o más personas que “comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso” ([Ministerio de Educación, 2013, p. 44](#)). Estas acciones podrían asumir formas diferentes, dependiendo de los enfoques de las actorías implicadas y del grado de confianza existente entre ellas ([Ministerio de Educación, 2013](#)), lo que permitiría vislumbrar diferencias importantes en la forma de llevar a cabo dicha coeducación.

En consonancia con esta línea de acción, en el año 2015 se definen las adecuaciones curriculares para la aplicación de los principios de la Ley de Inclusión, las que también consideraron la práctica de coeducación como una modalidad esperada de trabajo ([Ministerio de Educación, 2015](#)). Las orientaciones generadas a partir de esta normativa indican que los docentes, especialmente de educación básica, compartan espacios de planificación, enseñanza y evaluación con docentes de educación diferencial ([Ministerio de Educación, 2017](#)).

En el marco de esta práctica, la coplanificación surge como una dimensión constitutiva de una relación de coeducación exitosa, en la que ambas actorías colocan a disposición su experiencia individual para beneficiar a todo el estudiantado. Así, la instancia de coplanificar se configura como un proceso de negociación en el que las decisiones deben tomarse de forma colegiada ([Friend et al., 2010](#)).

Si bien la investigación ha demostrado la importancia de la coplanificación, los hallazgos en esta área también indican que una de las mayores dificultades para su abordaje es la definición de rutinas adecuadas para esta labor ([Honigsfeld y Dove, 2019; McDuffie et al., 2009; Pratt, 2014](#)). Algunos obstáculos reconocidos son la escasez de tiempo para planificar en conjunto ([Bouck, 2007](#)) o la mala utilización de dicho tiempo y la existencia de distintos estilos de planificación ([Brown et al., 2013](#)). No obstante, también se identifican elementos propios de la docencia en los que cuesta llegar a acuerdo entre las actorías, como son la filosofía pedagógica, el enfoque educativo y las expectativas de aprendizaje, entre otros ([Van Garderen et al., 2012](#)).

Con todo, la literatura plantea que estas tensiones se van superando en la medida que los equipos trabajan juntos a través de un periodo temporal extendido, en el que pueden complementar sus visiones y perspectivas, logrando una labor mejor dirigida hacia el foco pedagógico del espacio de trabajo compartido ([Murawski, 2012; Pratt, 2014](#)).

2. Objetivos de la investigación

En este contexto, surgen interrogantes respecto de las decisiones curriculares que se toman en espacios de coplanificación, específicamente, ¿quiénes toman estas decisiones?, ¿cuáles son las fases decisionales y los componentes curriculares que en dichas instancias se configuran? y ¿en relación con qué niveles de concreción son tomadas estas decisiones? Así, los objetivos asociados al estudio desarrollado fueron:

- Identificar las actorías educativas que toman decisiones curriculares en espacios de planificación compartida
- Describir las fases decisionales y los componentes curriculares que configuran el proceso de toma de decisión curricular
- Relacionar los niveles de concreción con las actorías educativas que toman decisiones curriculares en dichos espacios.

3. Metodología

3.1. Enfoque y muestra

La investigación consideró un enfoque cualitativo con un sentido exploratorio, el que se concretó en un estudio de caso múltiple (Stake, 2006). Las parejas docentes se seleccionaron mediante un muestreo intencional basado en cinco criterios (Patton, 2021). Primero, se eligieron docentes de escuelas con PIE para asegurar la formalización de la práctica según la política pública. Segundo, se seleccionaron establecimientos con financiamiento estatal, representando la mayoría de las escuelas en Chile. Tercero, se escogieron parejas con profesionales de educación básica y diferencial. Cuarto, se seleccionaron docentes que enseñan en el primer ciclo de educación básica (1° a 4° básico), donde se concentra la mayor densidad de prácticas de coeducación (Ministerio de Educación, 2013). Finalmente, el estudio se enfocó en la asignatura de Lenguaje y Comunicación para evitar mayor heterogeneidad en la muestra intencionada. A partir de dichos criterios, se definió trabajar con tres parejas docentes, conformadas cada una por una profesora de educación básica (en adelante, PEB) y una profesora de educación diferencial (en adelante, PED), las que, para efectos de este escrito, han sido presentadas con pseudónimos.

3.2. Descripción de los casos

La primera pareja, Diana (PEB1) y Francisca (PED1), trabaja en un establecimiento público urbano en la zona centro del país. Colaboran en un segundo básico desde hace más de dos años. La escuela tiene alrededor de 150 estudiantes entre 4 y 13 años, atendidos en dos jornadas escolares. Las docentes planifican en conjunto durante 45 minutos a la semana en un horario a su conveniencia. Discuten principalmente planificaciones semanales, metodologías y adecuaciones para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

La segunda pareja, Marta (PEB2) y Jéssica (PED2), también enseña en un establecimiento público urbano en la zona centro del país. Trabajan juntas desde hace dos años en un tercero básico. La escuela de jornada única cuenta con más de 500 estudiantes. Las reuniones de planificación, de 35 minutos semanales, están previamente establecidas en sus horarios y se centran en planificaciones anuales, metodologías y adecuaciones para NEE.

La tercera pareja, Paulina (PEB3) y Patricia (PED3), enseña en un establecimiento particular subvencionado en la periferia urbana de la zona centro. Llevan tres años colaborando en un cuarto básico. La escuela, de jornada única, tiene alrededor de 300 estudiantes. Planifican semanalmente durante 35 minutos, un espacio resguardado por el equipo pedagógico. Sus reuniones se enfocan en planificaciones diarias, metodologías y adecuaciones para NEE.

3.3. Técnicas de producción de información

Al inicio, se contactó a cada uno de los establecimientos para solicitar los permisos correspondientes en las corporaciones municipales o sostenedores educativos. Luego, se contactó de forma personal a cada profesora para coordinar una reunión informativa sobre la investigación y sus implicaciones éticas. Finalmente, se realizaron observaciones no participantes (Flick, 2022) en las reuniones de coplanificación, apoyadas por videograbaciones (Guevara et al., 2020). Estas observaciones se realizaron durante un período de tres meses, con sesiones videograbadas para asegurar la precisión y permitir un análisis detallado posterior.

Para resguardar los aspectos éticos, se obtuvo el consentimiento informado de las participantes. Estos documentos explicaron los objetivos de la investigación, procedimientos, voluntariedad, costos y beneficios, además de asegurar la privacidad y anonimato de la información personal.

3.4. Técnica de análisis de información

El material generado sobre las situaciones de planificación compartida se examinó mediante un análisis temático de contenido, siguiendo las directrices de Braun y Clarke (2021). Este proceso implicó identificar unidades de significado en cada situación de coplanificación, agrupándolas en categorías emergentes que sistematizaron las decisiones curriculares asumidas (Kiger y Varpio, 2020). Tres miembros del equipo de investigación estudiaron independientemente el material a través del análisis videográfico (Serrano y Martínez, 2021) de cada sesión de coplanificación. Los resultados se agruparon y jerarquizaron en categorías utilizando una matriz analítica que consideró tanto la globalidad como la particularidad de las dinámicas de coplanificación. La Tabla 1, muestra la matriz utilizada con este propósito.

Tabla 1

Matriz de análisis de casos

Situaciones decisionales	PEB	Nivel de decisión		PED	Nivel de decisión		Total
		Micro	Nano		Micro	Nano	
Inicial	Objetivos						
	Contenidos						
Subtotal							
Intermedio	Objetivos						
	Contenidos						
Subtotal							
Final	Objetivos						
	Contenidos						
Subtotal							

Fuente: Elaboración propia

Luego, el material producido se sometió a un proceso de triangulación para asegurar su validez y fiabilidad. Este proceso involucró la comparación y contraste de la información a través de las observaciones y las videograbaciones. Esto permitió corroborar los hallazgos y minimizar los sesgos inherentes a cada método individual (Carter et al., 2014) y asegurar la científicidad de los resultados generados (Forni y Grande, 2020; Varela y Vives, 2016).

4. Resultados

4.1. Caso 1: Diana (PEB1) y Francisca (PED1)

El 84,2% de las decisiones curriculares son lideradas por la PEB. De acuerdo con el momento en que estas se asumen, si bien la PEB participa en el inicio y desarrollo de tales definiciones, su impacto principal está en el cierre de estas, vale decir, en la etapa final en que se legitiman para conducir su puesta en acción (63,2%). Esto se puede evidenciar en el siguiente diálogo:

PEB1: (...) había trece cuentos hoy día. Entonces yo saco todos los libros de la biblioteca de aula y se los pongo ahí a los niños (...) Porque yo no quiero que trabajen todo individual (...) quiero que trabajen (...) con los compañeros (...)

PED1: Creo que podríamos partir por eso (...) tú les presentas esta gama de textos.

PEB1: [expresando duda] Mmm...

PED1: Que ellos los interactúen, que los vean (...) que se junten en pareja y comiencen [con] un texto.

PEB1: [confirmando la decisión] Ya, entonces este objetivo sí, lo abordaríamos dentro de esto.

(pareja uno, momento de coplanificación)

Esto constata la alta agencia que tiene la PEB durante el proceso de coplanificación, en comparación con la PED quien no cierra ninguna de estas deliberaciones, a pesar de haber aportado en un 15,8% de ellas en el período inicial e intermedio.

Considerando la concreción de estas decisiones curriculares, un 94,7% corresponde al nivel micro, teniendo incidencia en el curso completo, mientras que un 5,3% se asocia a casos específicos de estudiantes, es decir, al nivel nano. En este contexto, la PED no plantea, argumenta ni cierra ninguna decisión curricular vinculada con situaciones particulares de estudiantes, y el bajo porcentaje en que estos procesos decisionales se dan a nivel nano es protagonizado por la PEB.

Por último, examinando los componentes de las decisiones curriculares, un 57,9% refiere a objetivos, es decir, a los propósitos formativos a planificar, y un 42,1% se relaciona con los contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje, como se ilustra en la siguiente cita:

PEB1: Ahora también yo propongo acá dentro de la escritura, creación. Entonces (...) no los voy a hacer crear un cuento, sino que los voy a hacer modificar el desenlace, modificar el inicio, escritura de la descripción física de los personajes (...)

PED1: Ya (...) si a uno le llama la atención un cuento y a otro le llama la atención una leyenda, tú hasta el momento no has trabajado leyenda ¿verdad?

PEB1: No.

PED1: Entonces igual te podría servir para expandir (...) la diferencia (...) entre un cuento, una leyenda, también el subtipo de texto como que igual te ayudaría para participar igual, más adelante imagino que vas a trabajar, ¿o no?, particularmente la leyenda.

PEB1: *[explicando la decisión en función del programa de estudio] Mira (...) escribir creativamente narraciones (...) por eso yo me basé en eso [sigue explicando el objetivo de aprendizaje] experiencias personales, relatos hechos, cuentos que tengan inicio, desarrollo y desenlace. Entonces si nosotros nos vamos a la leyenda o al cuento, ambos textos tienen la misma estructura.*

(pareja uno, momento de coplanificación)

4.2. Caso 2: Marta (PEB2) y Jéssica (PED2)

La mayor cantidad de decisiones son lideradas por la PEB (85,7%) ya sea en los momentos de inicio, intermedio o final. En comparación, la PED solo participa de la fase intermedia de las decisiones curriculares, equivalente a un 14,9%. Se observan diversas instancias de negociación, sin embargo, quien dirime el cierre de la deliberación es siempre la PEB, ya que su rol prima en todas las etapas como se visualiza en los siguientes fragmentos de la reunión:

PEB2: *Conjunciones.*

PEB2: *Si...pero tú estás de acuerdo que, aunque no aparezca, profundicemos en la conjugación de verbos.*

PEB2: *Si.*

PEB2: *Viste que acá me llega la función del verbo, hasta ahí llegamos, comprensión de texto (...) lo voy a buscar bien, ya, o si quieres después te presto la planificación y la miras (...)*

(pareja dos, momento de coplanificación)

PEB2: *(...) lo bueno es que no es un contenido difícil de trabajar, el sujeto y predicado lo identifican fácilmente cuando tienen claro cuál es la acción (...)*

PEB2: *Es que depende (...) con qué partamos primero, si íbamos a empezar con el sujeto o predicado, o vamos a partir de lleno con el tiempo del verbo.*

PEB2: *No, es que no podemos partir de lleno con los tiempos, porque antes tenemos que partir con estos indicadores [las nombra y da ejemplos] identifica qué palabra, ya, esta es la primera [clase], si o si, tenemos que introducirlo.*

(pareja dos, momento de coplanificación)

Respecto al nivel de concreción de dichas decisiones, la totalidad de estas refieren al nivel micro, es decir, se enfocan en el curso completo. En este sentido, emergen fragmentos del diálogo respecto de estudiantes en particular, pero en estos intercambios es la PEB quien da cuenta de lo realizado a la PED, como se visualiza en el siguiente fragmento de la reunión:

PEB2: *Pero que trabajaste con la [nombre de estudiante], ¿matemáticas?*

PEB2: *Si, matemáticas, trabajamos primero operaciones y luego empezamos problemas, y en problemas [...] no se le hizo fácil, entonces ahí empezó a pensar a pensar, y al último, cuando logró pasar, venía el más difícil que era como: "El colegio tiene 12 cursos, cada curso tiene 12 cajas de lápices, cada caja tiene 12 lápices, ¿Cuántos lápices hay en total en el colegio?, entonces fue como...estuvo mucho rato.*

PEB2: *Mucha información.*

PEB2: Sí fue como, “¿y qué hago?” y yo le dije, “mira tú puedes, piensa, tranquila.”

PED2: No le agregaste, ¿Cuántas veces se repite el color rojo?, deberías haberle dicho (...)

(pareja dos, momento de coplanificación)

Solo en el momento intermedio, la PED lidera una decisión curricular -de nivel micro también- a pesar de que al igual que en las etapas anteriores, un 66% de las decisiones en la fase intermedia las conduce la PEB.

La totalidad del proceso decisional curricular es dedicado a elementos asociados a los contenidos a trabajar con el grupo de estudiantes. También es relevante la ausencia de decisiones vinculadas con la selección, discusión o adecuación de los objetivos de aprendizaje en todo el espacio de trabajo analizado. El siguiente fragmento ilustra la preponderancia del foco en los contenidos:

PEB2: Si a mí me afecta los verbos conjugados, pero no los he trabajado tan así nunca.

PEB2: Pero para los niños no es difícil.

PED2: He hecho actividades diferenciadas, entonces es sustantivo, adjetivo y verbo

PEB2: Es que ahí es donde vamos a tener que, dentro del sujeto y predicado, colocar los verbos (...) porque cuando a ti te presentan un contenido que no sabes, independiente de lo que sea, a ti te da vergüenza preguntar, y vas como ensimismada, en cambio cuando tú les das como pinceladas anteriores, ellas como que se arriesgan a preguntar, incluso a equivocarse (...) entonces a lo mejor sería bueno incluirlo, [porque] son capaces [las estudiantes].

PED2: Sí, sí.

(pareja dos, momento de coplanificación)

4.3. Caso 3: Paulina (PEB3) y Patricia (PED3)

Con respecto a las fases decisionales, un fenómeno interesante de este tercer caso es que no se identificaron decisiones curriculares que pasaran por una fase intermedia, lo que indica que la dupla de docentes arribó a conclusiones respecto de la planificación sin un proceso deliberativo más extenso o profundo. En esta misma línea, es la PEB quien inicia la totalidad de los procesos decisionales y quien tiende a culminarlos (83,3%). En definitiva, la PEB toma, en promedio, 85,7% de todas las decisiones curriculares en el proceso de planificación observado, versus el 14,3% de decisiones realizadas por la PED. Un ejemplo de esta tendencia es el fragmento siguiente:

PEB3: Entonces la escritura dirigida la cambiamos por comprensión.

PED3: [confirmando la decisión anterior] Ya entonces el jueves, yo voy a dirigir (...) mi trabajo hacía escritura, ¿te acuerdas? (...) Vamos a hacer ese cambio, de comprensión lectora.

PEB3: Ya, ah, pero la actividad que tú estabas llevando en la carpeta roja que usaban los niños era de comprensión [orientando su comentario] también tenía de escritura.

PED3: Sí, sí.

PEB3: Ya, entonces las vamos a dirigir a escritura.

(pareja tres, momento de coplanificación)

En cuanto al nivel de concreción de dichas decisiones, el 83,3% de las decisiones son tomadas por la PEB y refieren al nivel micro, mientras que el 16,6% restante es tomado por la PED y, coincidentemente, tienen relación con el nivel nano. En otras palabras, en las escasas ocasiones en que la PED toma decisiones curriculares, estas se vinculan con un/a estudiante en particular, como se visualiza en la siguiente cita:

PED3: Y estoy con él [señala el nombre de un estudiante] en lectura, escritura (...) ya tiene un conocimiento total de todas las [letras], el abecedario, y está (...) con lectura silábica, pero ahora yo le estoy exigiendo que lea y me entregue la palabra y me lea silábica[mente].

(pareja tres, momento de coplanificación)

Por último, se observa que las decisiones curriculares se enfocan con preferencia en los contenidos (71,4%) y el porcentaje restante refiere a decisiones sobre objetivos de aprendizaje. Esto da cuenta de un proceso de planificación que no cuestiona mayormente los objetivos establecidos y limita las instancias de contextualización curricular a los contenidos. Aún más, el fragmento que se presenta a continuación da cuenta de que la discusión suele centrarse en el cumplimiento de indicadores de aprendizaje, lo que sitúa el horizonte evaluativo por sobre una deliberación curricular:

PEB3: (...) yo no he revisado, pero ¿tú revisaste los indicadores de esta unidad?, hay indicadores que no hemos visto (...) o que están débiles.

PED3: Oralidad.

PEB3: Oralidad, pero no podemos trabajar oralidad ahora.

PED3: Vamos a dejarlo como una (...)

PEB3: Sí, como un pendiente (...)

(pareja tres, momento de coplanificación)

5. Discusión

Este artículo tuvo como objetivo analizar las decisiones curriculares que se tomaron en tres espacios de planificación compartida, poniendo especial atención en la profesional que las toma, las fases decisionales que configuraron el proceso, los focos de dichas fases; y, el nivel de concreción curricular respecto del que fueron tomadas.

De los resultados presentados emerge un primer foco de análisis, vinculado con la diferencia en la agencia profesional de ambas actorías educativas en cuanto a la toma de decisión curricular. Son las PEB quienes toman la gran mayoría de las decisiones curriculares en los espacios de coplanificación observados independiente de la fase decisional y, por el contrario, las PED suelen asumir las decisiones que presentan y toman las PEB. Más aún, se observa con agudeza el protagonismo de las PEB en la fase de cierre de la decisión, lo que evidencia niveles de agencia superiores con respecto a la definición del proceso formativo. Por el contrario, en los escasos espacios en que las PED participan de las decisiones curriculares, estas suelen ser propuestas que luego son definidas por la PEB. Los distintos niveles de agencia evidencian que la relación entre PEB y PED es asimétrica, siendo las primeras quienes parecen poseer un rol de definición curricular con respecto al proceso formativo del estudiantado, mientras que las segundas ejercen un rol periférico o de apoyo a la labor de las PEB.

Este fenómeno observado puede ser comprendido desde la idea del currículum como un espacio de disputa de poder (Da Silva, 2001; De Alba, 2007). Dicha disputa no solo emerge en la definición de la prescripción curricular, sino que también permea la cultura curricular de las instituciones educativas y, como se aprecia en los casos analizados, impacta en las relaciones entre docentes. En este sentido, las PED pierden -en esta disputa por el poder- el espacio de aportar con sus experiencias y conocimiento del estudiantado a la definición de los propósitos formativos y su contenido, hallazgo que replica resultados de otros estudios nacionales (Figueroa et al., 2020; Urbina et al., 2017). Comprensiones más profundas respecto de este fenómeno provienen de investigaciones que han centrado su atención en la experiencia de trabajo entre docentes. Hay consenso en señalar las dificultades que suponen para la planificación compartida aspectos como la existencia de creencias disímiles, dificultades administrativas para la realización de esta modalidad de planificación y el rol desigual entre el profesorado involucrado (McKenna et al., 2023).

Otro hallazgo se vincula con el bajo uso del espacio decisional en relación con el currículum. Por una parte, esto se evidencia en las fases, pues existe un número importante de decisiones curriculares que son declaradas sin que exista un tránsito por el proceso inicial, en que son propuestas, e intermedio, en que debiese emerger la deliberación curricular y la evaluación de alternativas de acción. Por consiguiente, se evidencia que ambas profesionales determinan los componentes curriculares de la planificación sin una evaluación respecto de la pertinencia de dichos componentes en la realidad escolar específica y se les asume en tanto prescritos por el referente nacional. En este sentido, se estaría frente a una toma de decisión que tendería a reproducir el discurso curricular oficial (Aoki, 2005).

Por otra parte, se evidencia en los Casos 2 y 3 un énfasis en la toma de decisión con respecto a los contenidos a abordar, por sobre los objetivos, lo que permite inferir que los procesos de planificación compartida observados tienden a asumir sin cuestionamiento los objetivos prescritos y a concentrar las escasas instancias de deliberación en elementos más operativos del proceso de aprendizaje. En este sentido, se visualiza que la discusión entre PEB y PED soslaya esta interrogación que podría ser fundamental para el abordaje de la diversidad en el aula, foco central en este tipo de planificación y base de la política pública aludida. La excepción a este hallazgo es el Caso 1, en el que la distribución pareciera equilibrar ambos focos decisionales durante el proceso de coplanificación.

En general, esta constatación muestra que los espacios de coplanificación podrían ser un escenario subutilizado, en tanto se pierde de vista la riqueza del propósito de la coeducación en términos curriculares, desligándose del proceso de deliberación curricular que lo funda y perdiendo la oportunidad de configurarse como un lugar de negociación entre docentes, respecto de los sentidos propios de la formación en cada contexto escolar. En definitiva, los hallazgos dan cuenta de una lógica profesional mayormente técnica (Grundy, 1991), congruente con otras investigaciones a nivel nacional vinculadas con los procesos curriculares que se desarrollan en las escuelas (Navarro-Aburto et al., 2016).

Un tercer foco de análisis dice relación con las políticas educativas dirigidas a fortalecer la coeducación y la coplanificación. Como ya se mencionó, dichos marcos normativos están estrechamente vinculados a intencionar procesos de aprendizaje más inclusivos (Fierro y Treviño, 2022). Estudios en esta área dan cuenta de situaciones críticas en relación con el trabajo entre docentes en prácticas de coeducación, siendo los espacios y la disposición hacia el tiempo de planificación una de las tensiones de esta práctica (Figueroa et al., 2020). Esto, además, es contrario a elementos que la literatura reporta como relevantes para el desarrollo de la coeducación (Gelber et al., 2019; Friend, 2019) y el logro de mejores prácticas de colaboración docente en escenarios inclusivos chilenos (Ortega et al., 2022) e internacionales (González-Laguillo y Carrascal, 2022; Jurkowski et al., 2023).

Pese a ello, en dos de los tres casos observados se puede constatar que la PED limita su participación al nivel de concreción curricular nano, en el que informa a la PEB de decisiones curriculares ya tomadas relativas a estudiantes específicos, omitiendo un espacio de deliberación que se esperaría que fuese propio de este contexto de planificación. Esto permitiría advertir cierta inconsistencia entre el escenario declarativamente inclusivo en que se desarrollan estas deliberaciones (contexto de coeducación) y la atención focalizada a estudiantes que este marco normativo demanda.

6. Conclusiones

En síntesis, el espacio de planificación compartida, que emerge a partir de la puesta en acción de políticas educativas que otorgan un rol a la coeducación en el abordaje de la inclusión, es un espacio subutilizado. Esto, porque a) el protagonismo en la toma decisional se concentra en las PEB, relegando a las PED a un rol de apoyo que, en ocasiones, se reduce a la toma de decisión asociada al nivel de concreción nano; b) los procesos decisionales que transitan por las tres fases son escasos y se presentan con mayor regularidad situaciones en que se toman decisiones sin la existencia de una deliberación curricular; y, c) las escasas decisiones de naturaleza curricular que se identifican tienden a abordar los contenidos del proceso de aprendizaje, sin tensionar los objetivos prescritos.

Este estudio es un aporte al campo de los estudios curriculares pues proporciona evidencia respecto de las dinámicas relacionales y de la envergadura de los procesos curriculares en un marco de planificación compartida, el que, declarativamente se asume como un lugar privilegiado de deliberación profesional. A su vez, contribuye al campo de los estudios sobre coeducación pues explora la dimensión curricular de un espacio genuino de crecimiento profesional entre quienes comparten labores de coplanificación.

En definitiva, el estudio permite cuestionar la forma en que las políticas educativas en Chile son puestas en acción por parte de las comunidades educativas. Esto se debe a que la coeducación aspira a fortalecer un proceso de aprendizaje más inclusivo, lo que podría expresarse en procesos de deliberación curricular que cuestionen los propósitos formativos y sus contenidos para realizar definiciones que acerquen la propuesta curricular a las necesidades e intereses de todo el grupo de estudiantes, pero las características de las decisiones curriculares observadas en los tres casos dan cuenta de que es un desafío transitar hacia un foco pedagógico.

Algunas proyecciones de este estudio dicen relación, con explorar posibles mecanismos de fortalecimiento de la formación inicial y continua con respecto a la toma de decisión curricular entre pares. Lo anterior, desde la premisa de que escenarios de esta naturaleza permitirían deliberar sobre los propósitos formativos, potenciando el desarrollo de la fase decisional intermedia. En esta línea, se visualiza la necesidad de profundizar en el rol profesional de quienes ejercen como PED, especialmente en las prácticas de planificación compartida, buscando identificar las condiciones de su formación inicial y de la práctica pedagógica que devengan en un mayor protagonismo de dicho rol frente a las decisiones curriculares. Finalmente, interesa indagar en la concreción de estos procesos de planificación compartida en el aula, es decir, cuando lo planificado se pone en acción en un nuevo espacio de interacción entre PEB y PED, en el que podrían emerger otras alternativas posibles de contextualización curricular.

Por último, este estudio presentó limitaciones vinculadas con la falta de una pluralidad de técnicas que hubiese permitido relevar la voz de las actorías educativas participantes, por ejemplo, a través de entrevistas, para conocer sus propios procesos mentales y creencias al momento de tomar las decisiones curriculares en la planificación compartida videograbada.

También, se reconoce la visión fragmentada del contexto institucional circundante a la labor profesional de las PEB y las PED, desde el reconocimiento de que el actuar de estas actorías se encuentra enmarcado en una cultura curricular y docente específica.

Referencias

- Aoki, T. (2005), Teaching as indwelling between two curriculum worlds. En Aoki, T., Pinar, W. y Irwin, R. (Eds.), *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki* (pp. 159-165). Lawrence Erlbaum Associates/Publishers.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>.
- Bouck, E. C. (2007). Co-teaching... not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 46-51. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.2.46-51>.
- Braun, V., y Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.
- Brown, N. B., Howerter, C. S., y Morgan, J. J. (2013). Tools and Strategies for Making Co-teaching Work. *Intervention in School and Clinic*, 49(2), 84-91. <https://doi.org/10.1177/1053451213493174>.
- Caballero, T. (2020). Análisis dialógico del discurso: posiciones ideológicas que movilizan la toma de decisiones curriculares de una profesora de educación básica. *Ride, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.748>.
- Campillay, M. (2018). El territorio de la deliberación curricular: inclusión social y educativa en el espacio escolar. *Revista De Geografía Espacios*, 7(13), 27-46. <https://doi.org/10.25074/07197209.13.846>.
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., y Neville, A. J. (2014). The Use of Triangulation in Qualitative Research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545-547. <https://doi.org/10.1188/14.onf.545-547>.
- Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias y gobernanza. En Arratia, A. y Osandón, L. (eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas* (pp. 119-154). Ministerio de Educación/Unesco.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Plaza y Valdés Editores.
- Di Pizzo, R. y Cabrera, C. (2021). ¿Ejecutores, implementadores o agentes curriculares? Perfiles docentes en relación al currículum. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2), 41-62. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3048>.
- Faúndez, M. P. (2023). Gestión Curricular: La Deliberación como Espacio de Diálogo entre la Prescripción Nacional y el Contexto Escolar Local. En J.P. Queupil (Ed.), *Transformación Socioeducativa en los Centros Escolares: Reflexiones y Desafíos para sus Equipos Directivos y Docentes* (pp. 199-216). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.
- Fierro, B., y Treviño, E. (2022). ¿Qué dice la Política Chilena para la Integración Escolar?: Un análisis crítico desde la perspectiva de la equidad. *Revista Española De Educación Comparada*, (42), 305-317. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.31993>.

- Figuroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Coeducación entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: Incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>.
- Flick, U. (2022). *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Forni, P. y Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 82(1), 159-189. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032020000100159.
- Friend, M. (2019). *Co-teach: Building and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools*. Marilyn Friend.
- 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*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>.
- Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A., y Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 73-101. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.967>.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno, J. (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Ediciones Morata.
- González-Laguillo, B., y Carrascal, S. (2022). La coeducación como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, (37), 123-147. <https://revistaprisma-social.es/article/view/4689>.
- Grundy, S. (1991). *Productos o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., y Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173).
- Guzmán, M. A. (2002). *Interacciones emergentes en el aula: Una mirada desde su configuración curricular* [Tesis de doctorado no publicada]. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza*. AIQUE Editores.
- Honigsfeld, A., y Dove, M. G. (2019). Preparing teachers for co-teaching and collaboration. En L. Oliveira (Ed.), *The Handbook of TESOL in K-12*, (pp. 405-421). John Wiley y Sons Ltd.
- Insunza, J. (2023). Investigación y desarrollo curricular local: distinciones y perspectivas. En J.P. Queupil (Ed.), *Transformación Socioeducativa en los Centros Escolares: Reflexiones y Desafíos para sus Equipos Directivos y Docentes* (pp. 177-198). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.
- Johnson, D. (2023). *Estudios curriculares*. Ediciones Escaparate.
- Jurkowski, S., Ulrich, M., y Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: Teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54-71. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>.
- Kiger, M. E., y Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>.

- Magendzo, A. (2018). La educación del ciudadano: pensar un currículum para la vida democrática. En Arratia, A. y Osandón, L. (eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas* (pp. 247-270). Ministerio de Educación/Unesco.
- Maldonado-Díaz, C. (2021) ¿Cómo se coenseña? Estudio de caso etnográfico en una escuela pública chilena. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 61(1), 100-126. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1217>.
- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., y Scruggs, T. E. (2009). Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions. *Exceptional Children*, 75(4), 493–510. <https://doi.org/10.1177/001440290907500406>.
- McKenna, J. W., Newton, X., y Brigham, F. (2023). Impact of co-teaching on general educator self-reported knowledge and use of inclusive practices for students with emotional and behavioral disabilities: A pilot investigation. *Psychology in the Schools*, 1– 13. <https://doi.org/10.1002/pits.22890>.
- Ministerio de Educación (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf.
- Ministerio de Educación. (2005). *Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto 270*. Santiago. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2040/JUR10.pdf?sequence=26&isAllowed=y>.
- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones para la implementación de los programas de integración escolar*. Santiago. <https://especial.mineduc.cl/implementacion-dcto-suprno170/orientaciones/>.
- Ministerio de Educación. (2015). *Decreto 83/2015*. Santiago. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015*. Santiago. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf.
- Ministerio de Educación. (2023). *Directorios de establecimientos - Educación Especial*. <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>.
- Murawski, W. W. (2012). 10 Tips for Using Co-Planning Time More Efficiently. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 8–15. <https://doi.org/10.1177/004005991204400401>.
- Navarro-Aburto, B., Arriagada, I., Osse-Bustingorry, S y Burgos-Videla, C. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 322-339. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>.
- Ortega, L., Manaut, C., Palacios, D., y Martínez, M. V. (2022). Patrones y Predictores de Colaboración Docente: Un Estudio Mixto en Escuelas Chilenas. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 65–85. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.004>.
- Patton, M. Q. (2021). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea Ediciones.

- Pinto, R. (2012). Las competencias innovadoras del educador o del agente de cambios pedagógicos y curriculares en América Latina. En R. Pinto, *Un camino que encuentra su rumbo. Innovaciones curriculares y pedagógicas en Latinoamérica* (pp. 381-411). Editorial Academica Española.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and teacher education*, 41, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006>.
- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., y Patterson, A. L. (2016). Co-planning in Co-teaching. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243-249. <https://doi.org/10.1177/1053451216659474>.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 261-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>.
- Serrano, A., y Martínez, F. (2021). Implicaciones éticas de la videograbación en investigaciones sobre la práctica docente. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3), 00005. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2620>.
- Sileo, J. M. (2011). Co-Teaching: Getting to Know Your Partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32-38. <https://doi.org/10.1177/004005991104300503>.
- Stake, R. E. (2006). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tannock, M. T. (2009). Tangible and Intangible Elements of Collaborative Teaching. *Intervention in School and Clinic*, 44(3), 173-178. <https://doi.org/10.1177/1053451208318682>.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de coeducación: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355-374. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>.
- Van den Akker, J. (2010). Building bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices. En S. M. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for educational policy in Europe* (pp. 175-195). CIDREE.
- Van Garderen, D., Stormont, M., y Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: A need for more research. *Psychology in the Schools*, 49(5), 483-497. <https://doi.org/10.1002/pits.21610>.
- Varela, M. y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>.
- Vélez, M. I. (2006). El proceso de toma de decisiones como un espacio para el aprendizaje en las organizaciones. *Revista Ciencias Estratégicas*, 14(16), 153-169. <https://www.redalyc.org/pdf/1513/151320326003.pdf>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).