




Desafíos en la práctica de codocencia en educación intercultural para la enseñanza de la lengua y cultura mapuche en Chile

Challenges in the Practice of Co-Teaching in Intercultural Education for Teaching the Mapuche Language and Culture in Chile

-  **Katerin Arias-Ortega** | Universidad Católica de Temuco, Chile
-  **Carlo Previl** | Université du Québec, Canadá
-  **Viviana Villarroel-Cárdenas** | Universidad Católica de Temuco, Chile

Cómo citar: Arias-Ortega, K., Previl, C y Villarroel-Cárdenas, V. (2025). Desafíos en la práctica de codocencia en educación intercultural para la enseñanza de la lengua y cultura mapuche en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 27, e23, 1-16.
<https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.e23.6487>

Resumen

El artículo discute los desafíos interpersonales y profesionales que emergen en las prácticas de codocencia entre los profesionales encargados de enseñar la lengua y cultura mapuche en Chile. La metodología considera un enfoque cualitativo, mediante la aplicación de entrevistas semidirigidas a profesores y sabios mapuches que implementan la educación intercultural en la educación escolar monocultural. Los resultados evidencian la necesidad de establecer lineamientos para el desarrollo profesional de ambos actores educativos, lo que permitirá abordar las problemáticas interpersonales y profesionales que inciden en las prácticas de codocencia, para favorecer una educación con perspectiva intercultural. Concluimos que en la relación de codocencia es urgente establecer un modelo de acompañamiento que favorezca sus prácticas profesionales en perspectiva intercultural. En esto, el reconocimiento y la colaboración mutua se constituyen como un marco orientador para favorecer la enseñanza de la lengua y la cultura indígena en la educación escolar, fortaleciendo así la identidad sociocultural y territorial de los estudiantes. La contribución del artículo es aportar con pistas de acción para favorecer la implementación de la codocencia en la educación intercultural, lo que posibilitará procesos de enseñanza y aprendizaje interculturales basados en una relación dialógica del saber mapuche y escolar de forma simétrica.

Palabras clave: profesionales de la educación, coeducación, educación intercultural, educación y cultura



Abstract

The article discusses the interpersonal and professional challenges that emerge in co-teaching practices among professionals responsible for teaching the Mapuche language and culture in Chile. The methodology adopts a qualitative approach, using semi-structured interviews with teachers and Mapuche knowledge holders who implement intercultural education within a monocultural school system. The findings highlight the need to establish guidelines for the professional development of both educational actors, which would help address the interpersonal and professional issues that affect co-teaching practices, thereby fostering an intercultural educational perspective. We conclude that, within co-teaching relationships, it is urgent to establish a support model that strengthens professional practices from an intercultural standpoint. In this regard, mutual recognition and collaboration emerge as guiding principles to enhance the teaching of Indigenous language and culture in school education, thus strengthening students' sociocultural and territorial identity. The article contributes by offering actionable insights to support the implementation of co-teaching in intercultural education, enabling intercultural teaching and learning processes grounded in a dialogical and symmetrical relationship between Mapuche and school-based knowledge systems.

Keywords: educational population, coeducation, intercultural education, education and culture



I. Introducción

En Chile se ha implementado desde 1996 un Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que busca revertir los bajos resultados educativos de estudiantes indígenas en comparación con los no indígenas. Además, busca revertir la pérdida de la vitalidad lingüística de los pueblos indígenas, a través de su enseñanza en el aula (Arias-Ortega et al., 2023). De este modo, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) busca la reparación histórica hacia los pueblos indígenas, reconociendo las prácticas de discriminación y racismo sistémico que se implementaron en la escolarización formal (Mineduc, 2019; 2023).

A través del PEIB se incorpora en el currículum escolar la enseñanza de la lengua y la cultura de los nueve pueblos indígenas (Aymara, Colla, Diaguita, Kaweskar, Licanantai, Quechua, Mapuche, Rapanui y Yagan), reconocidos por el Estado de Chile (Mineduc, 2023). Su concretización en la escuela implica la conformación de una dupla pedagógica compuesta por un profesor y un sabio indígena, quienes en cooperación y acompañamiento deben enseñar la lengua y cultura vernácula a las nuevas generaciones en la educación escolar. El sabio indígena es quien domina los saberes y conocimientos propios y puede o no poseer una educación escolar completa o título profesional (Arias-Ortega et al., 2023). Este actor educativo se incorpora a la escuela para que en codocencia con un profesor desarrollen el PEIB, su incorporación como profesional se oficializa legalmente con el Decreto N.º 301 del año 2018, que lo habilita para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Sin embargo, el problema que emerge en este proceso de enseñanza de la lengua y cultura indígena en el aula se relaciona con que ninguno de los actores educativos ha sido formado en enfoques de codocencia para la enseñanza de una lengua indígena. A lo anterior se suma que, en general, en la escuela y la sociedad las lenguas indígenas han sido minorizadas e invisibilizadas, lo que dificulta su enseñanza, pues existe hacia ellas un desprecio y prejuicio que lo asocia a retraso (Arias-Ortega et al., 2024). Asimismo, en general, las lenguas indígenas tienen una baja vitalidad lingüística en los territorios y son principalmente las personas mayores quienes la dominan, sujetos que no necesariamente participan en su enseñanza en el aula (Mineduc, 2023). De la misma manera, el profesorado no posee los conocimientos de lenguas indígenas, producto de una formación inicial docente monocultural, lo que dificulta aún más enseñarla en el aula. Por su parte, el sabio no posee conocimientos pedagógicos y didácticos para enseñar la lengua en el aula (Arias-Ortega et al., 2023).

Este conjunto de problemáticas refuerza la urgencia de comprender los desafíos de la codocencia que enfrentan ambos actores educativos; pues dada la gran cantidad de horas que los niños permanecen en la educación escolar, las aulas se constituyen en espacios que abren la oportunidad de revitalizar la lengua en las nuevas generaciones. Asimismo, permite que los estudiantes se constituyan en agentes de retransmisión de la lengua y cultura propia a sus familias y comunidades.

En ese sentido, el objetivo del artículo es dar cuenta de los desafíos interpersonales y profesionales que surgen en las prácticas de codocencia, para enseñar la lengua y cultura indígena en la escolarización formal. Para ello, el artículo se sustenta en el enfoque teórico de codocencia como un marco de análisis que permite comprender las posibilidades de mejora para la enseñanza de las lenguas indígenas en la escuela.

1.1 Enfoques de codocencia en la educación escolar: beneficios y limitaciones

La codocencia es una modalidad educativa implementada principalmente en el área de la educación inclusiva, y ha sido materia de estudio tanto a nivel nacional (Arriagada et al., 2021; Urbina et al. 2017) como internacional (Alnasser, 2020; Akyüz y Stephan, 2020; Friend



y Barron, 2016; Roberts et al. 2023). Así, la codocencia se constituye en un modelo pedagógico que une a dos profesionales de la educación, quienes dominan distintas áreas del conocimiento y asumen el rol y la responsabilidad de desarrollar los procesos escolares de manera conjunta en el aula (Johnson, 2019). Se reconocen seis enfoques de codocencia, los que se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1. Enfoques de codocencia

Enfoque de Codocencia	Características
Codocencia de observación	Un miembro de la diada dirige la clase, el otro recolecta información académica, conductual y social de los estudiantes, para analizarla en conjunto y tomar decisiones para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Codocencia con asistencia	Un miembro del equipo asume la tarea de enseñar y dirigir la clase, el otro se constituye en el asistente, quien entrega apoyo individual a los estudiantes.
Codocencia en grupos simultáneos	Cada miembro de la dupla asume un grupo del curso para apoyarlo en las actividades de aprendizajes. La planificación es creada en conjunto, sin embargo, cada uno realiza la adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje para el grupo que le corresponde.
Codocencia de rotación entre grupos	Los miembros de la dupla se rotan en los distintos grupos del curso para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Codocencia alternativa	Un miembro de la diada trabaja con la clase completa, el otro se ocupa de un grupo pequeño, desarrollando actividades remediales y de enriquecimiento del proceso educativo.
Codocencia en estaciones	Los miembros de la diada dividen el material y la clase en estaciones, cada grupo rota en ellas.

Fuente: Adaptado de Rodríguez (2014) y Friend et al. (2015).

Resultados de investigación de Akyüz y Stephan (2020) y Alnasser (2020) dan cuenta que, en general, la codocencia en el sistema educativo escolar conlleva beneficios, entre ellos:

- 1) Favorece la diversificación de la enseñanza, lo que implica reflexionar en la práctica pedagógica y generar los saberes a partir de la acción. Así, los codocentes adoptan una posición que les permite tomar decisiones y retroceder en sus prácticas pedagógicas, según los sujetos implicados en el proceso educativo (Cantu, 2015).
- 2) Contribuye en el desarrollo de un liderazgo distributivo en las funciones y roles de los sujetos en codocencia, quienes recíprocamente lideran y se acompañan en el diseño, ejecución y evaluación de la situación de aprendizaje (Rodríguez, 2014).
- 3) Permite profundizar y asegurar la cobertura curricular, favoreciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje, para asegurar el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes (Urbina et al., 2017).
- 4) Favorece la interdisciplinariedad entre los profesionales de la educación, quienes aprenden y establecen metas comunes para el trabajo con los estudiantes en articulación con los métodos educativos dados por su disciplina (Akyüz y Stephan, 2020).
- 5) Favorece el establecimiento de relaciones educativas y colaboración entre los estudiantes (Friend y Barron, 2016).
- 6) contribuye en el desarrollo profesional de los codocentes, puesto que el compartir experiencias, retroalimentación y reflexiones de sus prácticas pedagógicas se constituye en un factor clave del proceso de profesionalización (Alnasser, 2020).
- 7) Permite el desarrollo de un análisis reflexivo entre los profesionales, contribuyendo en la mejora continua de sus prácticas pedagógicas, regulando su acción, su desarrollo y



renovando sus competencias personales y profesionales (Rodríguez, 2014; Urbina et al. 2017).

Por lo anterior, en el marco de la educación intercultural, distintas experiencias a nivel mundial han asumido el enfoque de codocencia para incorporar los conocimientos indígenas en el aula. Así, por ejemplo, en el caso de Australia y Nueva Zelanda (Glasse et al. 2023), México (Sartorello, 2021), Perú (Céspedes et al. 2019), Bolivia (Oyarzo, 2017) y Ecuador (Osorio-Calvo, 2022), se observa la modalidad de prácticas de codocencia que buscan la interculturalización del currículo escolar a través de la incorporación de la episteme indígena tanto en sus distintas asignaturas como en sus prácticas pedagógicas.

En general, las distintas experiencias se caracterizan porque ingresa a la sala de clases un miembro de la comunidad indígena (un sabio, anciano o autoridad tradicional), quien es validado por la comunidad como su representante y asume el liderazgo de enseñar lo propio a las nuevas generaciones de niños indígenas en colaboración con un profesor. El miembro de la comunidad que ingresa a la escuela es denominado de distintas maneras, entre las que se cuentan facilitador intercultural, educador tradicional, sabio indígena, facilitador comunitario, asesor cultural, entre otras (Arias-Ortega, 2020). En el caso de Chile, a este miembro se le denomina educador tradicional o sabio mapuche.

Cabe señalar que los resultados de investigación sobre la implementación de la educación intercultural revelan algunas problemáticas en las prácticas de codocencia entre el sujeto indígena y no indígena. Entre estas, se constata que:

- 1) Existe una falta de profesionalismo de los encargados de colaborar en el diseño, planeación, ejecución y puesta en marcha de las actividades de aprendizaje a desarrollar en el aula (Jurkowski et al. 2023).
- 2) Se reconoce una escasez de tiempo para el trabajo colaborativo, lo que limita la colaboración entre los sujetos encargados de implementar la EIB.
- 3) Las actividades extracurriculares, como la planificación de reuniones de padres y/o apoderados, son realizadas sólo desde el profesor —quien es reconocido como la autoridad de poder dentro de la dupla.
- 4) Las altas cargas horarias de los profesores en distintos cursos y asignaturas y la existencia de distintos profesionales que componen una pareja de coenseñantes inciden negativamente en la eficacia de su puesta en marcha (Jurkowski et al. 2023).
- 5) El desconocimiento de prácticas pedagógicas colaborativas, la relación de asimetría de los codocentes y la falta de definición de sus roles son aspectos que limitan su puesta en práctica (Strogilos y King-Sears 2019; Sundqvist et al. 2021).

En esa línea argumentativa se revelan otros elementos que limitan la puesta en práctica de la codocencia en el aula, los que se relacionan con aspectos económicos y administrativos entre los que se encuentran:

- 1) Falta de presupuesto en las escuelas para implementar esta modalidad educativa (Hamdan et al. 2016).
- 2) Falta de apoyo generalizado, porque aun cuando las escuelas cuenten con el presupuesto, la codocencia carece de apoyo ministerial, administrativo y social, lo que obstaculiza su implementación (Weiss et al. 2020).
- 3) Existe un déficit de información empírica debido a que las investigaciones sobre la efectividad de la codocencia no son concluyentes, por lo que no existe información que respalde esta modalidad educativa (Gokbulut et al. 2020).



4) La pareja de codocentes, en general, no ha tenido una formación y preparación profesional para implementar este modelo de codocencia (Kearns et al. 2021).

De este modo, cada uno de los coprofesores se constituyen en *entidades individuales* para implementar el modelo de codocencia, lo que se contradice con su esencia y limita su puesta en marcha (Rexroat-Frazier y Chamberlin, 2019). Así, cabe preguntarse cuáles son los desafíos personales y profesionales en las prácticas de codocencia que viven el profesor y el sabio indígena en la implementación de la educación intercultural en el contexto de la Araucanía (Chile).

1.2 Codocencia en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe

La codocencia en el marco del PEIB se caracteriza por la conformación de la díada pedagógica entre el profesor y el sabio indígena (PEIB, 2017). Para desarrollar la codocencia tanto el sabio indígena como el profesor deben considerar: 1) aspectos normativos (como el Decreto N° 301) que reglamentan la calidad de educador tradicional, decretos exentos que establecen los programas y planes de estudio de primero a octavo año básico del Sector de Lengua Indígena (SLI) para establecimientos adscritos al PEIB (Arias-Ortega et al., 2023); y 2) aspectos curriculares como las guías de estudio, las propuestas didácticas y las guías pedagógicas tanto para el profesor como para el sabio indígena, en tanto se constituyen en recursos educativos que delimitan su quehacer profesional durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los roles y funciones asignados a cada miembro de la dupla se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Roles y funciones de la díada pedagógica en el PEIB

Profesor	Sabio indígena/Educador tradicional
Ejerce la función docente, acreditando un título profesional entregado por alguna Universidad.	Trabaja en conjunto con el profesor para enseñar la lengua y la cultura indígena en el aula.
Idoneidad moral, acreditando que no existe condena por crimen o delito, tráfico ilícito de estupefacientes y sanción de violencia intrafamiliar.	No desarrolla proselitismo de carácter ideológico, político y religioso. Ayuda a los estudiantes y sus familias a alcanzar las metas del PEIB.
Desarrolla sus prácticas pedagógicas en relación con la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y la responsabilidad profesional.	Es un mediador o facilitador intercultural, posee un dominio de su lengua vernácula y el castellano, domina los saberes y conocimientos culturales indígenas en relación con la historia de la comunidad, sus prácticas sociales y culturales, la espiritualidad y la cosmovisión.
Desarrolla los objetivos de aprendizaje propuestos en los Planes y Programas de Lengua Indígena, acompaña y asesora pedagógicamente al educador tradicional.	Prepara u organiza la clase en conjunto con el profesor, contextualizando territorialmente la enseñanza de la lengua y cultura.

Fuente: Elaborado con datos del Mineduc (2019).

En relación con la Tabla 2, sobre los roles y funciones que orientan el actuar de la díada pedagógica, se puede inferir que el profesor se concibe como el profesional encargado de monitorear y apoyar el desarrollo profesional del sabio indígena en los aspectos pedagógicos y didácticos en la sala de clases. Mientras que el sabio es validado por su comunidad por ser poseedor de saberes y conocimientos de la lengua indígena, deseables de transmitir a las nuevas generaciones en el aula (Mineduc, 2023). Así, desde un enfoque de codocencia, la díada pedagógica es la responsable de la transmisión de conocimientos culturales y sociales a las nuevas generaciones de niños indígenas y no indígenas en el aula.



En los actuales contextos de diversidad social y cultural, la codocencia implica una práctica profesional colaborativa y en reciprocidad, en que los saberes y competencias que ambos portan entren en diálogo para fortalecer sus prácticas, con base en la constante reflexión sobre su quehacer profesional (Rodríguez, 2014).

De este modo, ambos actores educativos en un mismo espacio físico deben ofrecer en colaboración la situación adecuada para el desarrollo de los contenidos escolares y los objetivos de aprendizaje con la finalidad de lograr en conjunto lo que no podrían lograr de manera individual. Para ello, Hedin et al. (2020), Jurkowski et al. (2023) y Roland y Jones (2023) proponen tres componentes de desarrollo profesional que aportan a los procesos de codocencia, que son:

1) La *coplanificación* que plantea como condición de base una definición clara en los roles, funciones y responsabilidades de cada profesional, lo que garantice un trabajo interprofesional e interdisciplinario que asegure espacios y horarios para el trabajo en conjunto (Rodríguez, 2014). En este proceso se debiera estipular la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, antes, durante y después de la intervención, identificando las estrategias didácticas y la preparación de recursos (Paulsrud y Nilholm, 2023).

2) La *coinstrucción* implica que ambos profesionales con base en sus disciplinas son capaces de coorganizar los procesos de planificación de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, colocando a disposición del otro sus saberes y métodos de enseñanza para favorecer la diversificación del proceso educativo, lo que permitirá estimular y afianzar los aprendizajes mutuos, desde el conocimiento indígena y escolar (Rodríguez, 2014).

3) La comunicación entre los codocentes sugiere que antes del proceso de enseñanza y aprendizaje se realicen procesos de co-construcción de reglas, señales y signos verbales y no verbales que se empleen de manera estratégica y en complicidad. Esto les permite comunicarse cuando requieren apoyo o algún instrumento, reconocer los tiempos para pasar a otro contenido, cuándo es necesario otorgar más tiempo para el trabajo en conjunto o saber cuándo un codocente necesita atender una emergencia (Rodríguez, 2014). Asimismo, permite discutir sobre cómo se está llevando la clase y determinar los cambios que deben realizarse (Larios y Zetlein, 2023).

II. Método

La metodología cualitativa empleada permite comprender la realidad educativa como un elemento complejo y dinámico, determinado por el contexto social y cultural (Gauthier y Bourgeois, 2016). Participaron seis profesoras, de entre 36 y 58 años de edad, y seis educadores tradicionales (dos hombres y cuatro mujeres), cuyas edades fluctúan desde los 45 y 65 años. Todos los participantes se desempeñan en escuelas situadas en comunidades mapuches de La Araucanía (Chile).

La técnica de muestreo fue intencional, los participantes se seleccionaron dada la accesibilidad y representatividad para el investigador (Gauthier y Bourgeois, 2016). Se utilizó una entrevista semidirigida que profundiza en las prácticas de codocencia, en la coplanificación, la codocencia y la comunicación, durante la enseñanza de la lengua y cultura indígena. La técnica de análisis de información es el análisis temático, que busca identificar desde el *verbatim* de los participantes los núcleos de sentido y significado, respecto de los principales desafíos interpersonales y profesionales que enfrenta la pareja de codocentes en la implementación del PEIB (Gauthier y Bourgeois, 2016). Las categorías que permiten identificar los desafíos profesionales se sustentan en la coplanificación y coinstrucción como marco de análisis. Mientras que para identificar los desafíos personales la categoría refiere a la comunicación que emerge en la interacción de los codocentes.



El análisis temático consideró las fases propuestas por Mieles et al. (2012), que implican un proceso de familiarización con la información. De este modo, se consideró un primer nivel de generación de temas o códigos para organizar la información en grupos de un mismo significado que se pueda considerar como significativa. Un segundo nivel de revisión de temas implicó la recodificación y el descubrimiento de nuevos temas, para una posterior definición y denominación de temas que se identifican de manera definitiva (temas/subtemas), permitiendo la categorización de la información, según los códigos que emergieron del primer nivel. Por último, un tercer nivel consistió en generar el informe de resultados sobre el objeto de estudio, sustentado en una narrativa que se deriva de la comprensión e interpretación de la información recogida.

III. Resultados

En este apartado se presentan los contenidos temáticos centrales sobre desafíos interpersonales y profesionales que emergen desde el discurso de los actores del medio educativo, los que limitan la codocencia durante la enseñanza de la lengua y cultura indígena en el aula.

3.1 Desafíos interpersonales y profesionales en la codocencia

Los desafíos interpersonales aluden a los aspectos que facilitan o limitan la relación de codocencia entre el profesor y el sabio indígena. Dentro de los desafíos interpersonales se identifican los comportamientos y actitudes de cada actor educativo, lo que incide en el aspecto cognitivo y emocional de la pareja de codocentes. Lo anterior limita un adecuado desarrollo de la coplanificación, puesto que las relaciones educativas entre ambos están tensionadas y la comunicación no necesariamente es la más adecuada.

Por ejemplo, desde el testimonio de los profesores se reconoce que ha sido complejo establecer una relación de trabajo colaborativo con el sabio indígena, puesto que este no domina el lenguaje pedagógico y tiene una baja escolarización, lo que limita una distribución adecuada de las actividades a planificar. Por ende, el profesor percibe esta dupla como un aumento a su carga laboral, ya que debe hacer el trabajo de ambos.

Asimismo, los profesores indican que en ocasiones se genera incomunicación debido a que el sabio indígena habla principalmente la lengua vernácula (que el profesor no domina) y no se da una comunicación efectiva. Al respecto, un profesor señala: "Muchas dificultades [he tenido con el mapunzugun], a mí me ha costado, porque no entiendo al tío [educador tradicional] cuando me habla en mapuche, no sé. No, no puedo aprender el mapunzugun" (PML [24:27]). De acuerdo con el testimonio, uno de los desafíos interpersonales entre la pareja de codocentes tiene relación con un bajo consenso de los códigos lingüísticos que utilizan para generar la interacción comunicativa antes, durante y después de su intervención pedagógica.

Lo anterior dificulta la implementación del PEIB, incidiendo de forma negativa en el reaprendizaje de la lengua y cultura indígena tanto por parte del profesor como de los estudiantes. Asimismo, la falta de una adecuada comunicación también disminuye la sensación de confianza y apego que se pudiese generar entre la pareja de codocentes. Así, por ejemplo, un educador tradicional agrega que existe una relación de autoritarismo por parte del profesor hacia ellos, lo que afecta la situación de aprendizaje. Un testimonio señala: "El profesor siempre me dice, yo soy el profesor, yo mando en la sala" (ETW [531:531]). De esta manera, esta relación de asimetría en la pareja de codocentes genera una relación tensionada, lo que incide en los procesos de planificación e implementación de la enseñanza de la lengua y cultura indígena en el aula.



En ese mismo sentido, otro desafío interpersonal de la pareja de codocencia tiene relación con el bajo consenso en la toma de decisiones para pensar el acto educativo, proceso en el cual los sabios indígenas se sienten invisibilizados, tensionando su relación pedagógica. Al respecto, un testimonio señala: "Cuando el profesor sea capaz de consultar conmigo los contenidos educativos mapuches que podemos incorporar en la clase, recién vamos a comenzar a mejorar la relación" (ETN [37:37]). Así, el testimonio revela que para que exista una codocencia efectiva es necesario partir de una relación de consulta y consenso para identificar los contenidos y métodos a utilizar en la coplanificación y su puesta en marcha en el aula.

Al respecto, otro sabio indígena agrega: "Para mí tampoco es agradable cuando la persona me dice 'y qué vamos a hacer aquí'; si él es profesor debería estar preparado para trabajar con los estudiantes" (ETN [37:47]). De acuerdo con el testimonio, la baja comunicación entre ambos incide negativamente en la organización curricular, proceso en el cual tanto el profesor como el sabio desconocen los contenidos que el otro abordará en el proceso de enseñanza y aprendizaje, funcionando así de manera aislada, sin implicarse en lo que el otro hace, lo que se contradice con los principios del enfoque de codocencia.

En ese sentido, la negación de actividades concretas sin mayor implicación refleja desafíos interpersonales en la pareja, puesto que la falta de diálogo y comunicación dificulta la puesta en marcha del PEIB. De este modo, en la práctica educativa no se establecen los tiempos, espacios, roles y funciones a desarrollar en conjunto durante la codocencia.

En esa misma perspectiva, otro desafío interpersonal entre los codocentes tiene relación con la falta de reconocimiento recíproco del rol de cada uno. El testimonio de un sabio así lo evidencia: "Aquí en el colegio no me veían como un aporte, sino como que nada, nomás era como si no existiera" (ETN [25:25]). Esto permite inferir que desconocer el rol de ambos limita el proceso de revitalización lingüística.

Un sabio habló sobre el abandono en la sala de clases: "...a mí la profesora me dejaba sola en la sala, entonces no había un acompañamiento del profesor, no me decían [que] vamos a pasar esto, o vamos a planificar [juntas] (...)" (ET6T [46:46]).

Ella no se comunicaba conmigo para decirme "usted va a hacer esto, yo hago esto otro, yo escribo, pasamos láminas, pasemos [a los estudiantes] papel de oficio [para] que dibujen"; no, nada de eso me decía. Es como si yo no estuviera [en la sala]. (ET6T [46:46]).

Este tipo de relación de los codocentes es sistemática en las distintas parejas entrevistadas, lo que constituye un factor que afecta emocionalmente a los sabios, generando un sentimiento de desconfianza y rechazo hacia ellos y sus saberes.

En síntesis, la información proporcionada por profesores y sabios indígenas da cuenta de los desafíos interpersonales en la relación de codocencia, lo que plantea la urgencia de repensar la misma y ofrecer un modelo de acompañamiento que permita a ambos actores educativos dar cuenta de sus competencias y habilidades para enseñar la lengua y cultura indígena desde un trabajo articulado. Asimismo, permitiría la apertura hacia el otro, el reconocimiento del valor y las capacidades del otro, la necesidad de implicarse en la situación de aprendizaje y el ideal de crear un clima propicio para la enseñanza de la lengua y la cultura indígena en el aula. De esta manera, en la medida que ambos actores educativos tomen conciencia de la responsabilidad social y ética con los niños y jóvenes en su proceso de educación formal, sería posible pensar una educación con perspectiva intercultural.

Los desafíos profesionales de la codocencia, según el testimonio de los participantes, se relacionan con la carencia de planificación curricular y de recursos educativos que faciliten el desarrollo de la situación de aprendizaje de manera conjunta. En ese contexto, ambos participantes reconocen que no existe un proceso sistemático para organizar, planificar y



evaluar la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche en la educación escolar. Al respecto, un profesor indica: “El trabajo técnico pedagógico es mío, yo planifico las actividades de aprendizaje, selecciono los materiales educativos y decido qué contenidos trabajaremos” (PMW [51:51]). De acuerdo con este testimonio, existe un escaso trabajo colaborativo en la planificación curricular.

Otro profesor justifica este tipo de situaciones señalando que la baja escolaridad del educador tradicional es una limitante para el trabajo de planeación curricular:

La baja escolarización del educador tradicional incide en las prácticas pedagógicas, porque no es capaz de planificar o desarrollar una clase motivadora para los estudiantes. Él carece de una estructura coherente para abordar los distintos objetivos de aprendizaje. (PMN [19:19]).

Asimismo, el sabio indígena reconoce la baja planeación curricular que realizan en conjunto expresando lo siguiente: “Él planifica, pero el rato que tenemos para planificar, jamás me ha preguntado qué me parecen a mí las actividades o los contenidos” (ETW [557:557]). Al respecto, otro educador tradicional agrega: “...ella dirige la clase, ella me dice, por ejemplo, vamos a hacer esta clase, este mismo libro, entonces vamos a pasar esta página y esta otra página...” (ET4RP [67:67]).

Estos testimonios permiten constatar que la ausencia de planificación curricular se constituye en un limitante del PEIB, afectando su eficacia, ofreciendo procesos educativos no intencionados que afectan el reaprendizaje de la lengua y cultura indígena. Asimismo, da cuenta del incumplimiento de roles y funciones profesionales que están delimitados en el marco normativo del PEIB.

Otro desafío profesional que se visualiza en esta relación de codocencia tiene relación con la distribución de roles y funciones que limitan la eficacia, al no producirse un trabajo cooperativo que potencie los conocimientos y habilidades que cada actor educativo posee.

En suma, el análisis de contenido de las narrativas de los participantes permite constatar la urgencia de mejorar el trabajo en codocencia, lo que plantea el desafío de tener un tiempo efectivo para el trabajo de planeación curricular –que permitiría identificar contenidos, métodos y formas de evaluación en articulación con los saberes que los distintos actores poseen.

La baja implicación en los procesos de organización curricular para la enseñanza de la lengua y cultura mapuche da cuenta que ambos actores no se reconocen como necesarios para un trabajo en conjunto, puesto que ambos (de manera individual) se sienten calificados para hacer el trabajo de manera autónoma. No obstante, desde los lineamientos gubernamentales se crea la codocencia precisamente porque cada actor educativo carece de conocimientos y habilidades que el otro posee (Arias-Ortega, 2020). De esta manera, la articulación de saberes que posee el profesorado y el educador tradicional sin duda facilitarían el reaprendizaje de los estudiantes de su lengua vernácula, lo que contribuiría al fortalecimiento de su identidad social y cultural.

IV. Discusión y conclusiones

Los resultados de investigación permiten concluir que el enfoque de codocencia predominante en la implementación del PEIB es el de *codocencia con asistencia*, el que refleja mayoritariamente relaciones de poder y asimetría entre los codocentes. Esto limita la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje con perspectiva intercultural. Asimismo, perpetúa las relaciones de poder del sujeto no indígena hacia el indígena, representado en la figura del profesor frente al sabio mapuche.



Para revertir esta realidad es necesario avanzar en procesos efectivos y reales de colaboración entre los agentes educativos encargados de enseñar la lengua indígena en el aula. Lo anterior, asumiendo que la colaboración permite que dos o más profesionales colaboren interdisciplinariamente para contribuir con su experiencia individual en el desarrollo de una experiencia compartida (Mofield, 2020). Así, establecer procesos efectivos de colaboración permitiría el intercambio de saberes entre los profesionales antes, durante y después de implementados los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura indígena en el aula. Esto implica un constante análisis crítico del quehacer pedagógico para consolidar conocimientos e idear nuevos estilos de enseñanza desde el acompañamiento efectivo.

Desde la perspectiva de Suárez-Díaz (2016), la codocencia permite a los profesionales que comparten la situación de aprendizaje intercambiar "sus conocimientos y habilidades para crear ambientes formativos en los que la enseñanza sea rigurosa, pero flexible, basada en estándares, pero adaptables a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante" (p. 167).

Por lo tanto, la codocencia permite generar conocimiento con base en la teoría-acción-interdisciplinaria, pues el acto pedagógico se construye y reconstruye en la praxis educativa, relacionando teoría-práctica. Actividad cambiante, compleja, de reelaboración colaborativa y compartida del conocimiento (Larios y Zetlein, 2023). Sin embargo, en la práctica de la codocencia durante la implementación del PEIB, los actos pedagógicos evidencian una contradicción con el ideal propuesto "la interdisciplinaria orientada a la construcción de conocimiento compartido". En efecto, las prácticas pedagógicas tienden a mantener un carácter individualista y asistencial, lo que limita la posibilidad de transformar de manera sustantiva las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el aula. En ese sentido, estas problemáticas que experimentan el profesor y el sabio indígena están en coherencia con resultados de investigación sobre la coenseñanza en otros contextos educativos (Scruggs et al. 2007; Weiss et al., 2020), donde la confusión sobre sus roles, el asumir o desempeñar un papel subordinado en la planificación e instrucción, el desconocimiento de la cultura escolar o los contenidos educativos indígenas y la necesidad de recursos y apoyo administrativo, son aspectos que limitan su efectividad en el aula.

En esa perspectiva, los resultados de la investigación muestran que existe la necesidad de que ambos profesionales sean capaces de crear un ambiente propicio para el aprendizaje; un ambiente que favorezca el éxito escolar y educativo, y promueva un trabajo colaborativo para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Esto implica generar un clima que favorezca la transmisión de valores y conocimientos culturales para el reaprendizaje de la lengua y la cultura mapuche en el aula.

En conclusión, para implementar de manera adecuada esta modalidad educativa es de vital importancia, además de contar con un modelo de acompañamiento, poseer las competencias que permitan a ambos profesionales orientar las decisiones antes, durante y después de la situación de aprendizaje. De este modo, la codocencia se configura como un desafío para la enseñanza, en tanto impulsa la renovación de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva colaborativa. Asimismo, fortalece la confianza profesional, promueve el aprendizaje del trabajo con otros y, en última instancia, se constituye como una vía de desarrollo profesional continuo (LeBreton, 2010). En el marco de la codocencia para enseñar la lengua y cultura indígena en el aula, lo deseable es contar con procesos de formación y aprendizaje continuo en un plan que promueva el acompañamiento en aula. Así, sería posible la materialización de la cooperación en el sentido de compartir sus prácticas en tanto acompañador-acompañado.

En ese mismo sentido, Archambault y Chouinard (2016) plantean que para trabajar con el otro es necesario establecer un clima de confianza, disociando la vida personal de la vida profesional, así como tener la capacidad de aceptar al otro como un profesional de buena



fe y en constante evolución. Esto implica acordar tiempo para el trabajo en conjunto, establecer formas de funcionamiento, precisando los roles de cada uno, planificar los tiempos de reunión, producir y mantener los archivos del trabajo en equipo.

En relación con las competencias a desarrollar para establecer un trabajo en equipo es necesario elaborar estrategias que permitan tomar decisiones, comunicar, cooperar y gestionar los conflictos, y reconocer cuando el otro es más eficaz en el equipo (Archambault y Chouinard, 2016; Portelance et al. 2018).

Respecto a las condiciones requeridas para desarrollar el trabajo en equipo, Portelance et al. (2018), proponen compartir: a) los valores y objetivos pedagógicos, b) creer en el valor de un trabajo colectivo, c) manejar tiempos y espacios para el trabajo cooperativo, d) el reconocimiento de las habilidades y competencias de cada uno, e) el apoyo pedagógico y el acompañamiento profesional como ejes para el funcionamiento del equipo, y f) el apoyo de la dirección y la gestión participativa, para el desarrollo profesional de los agentes educativos que desarrollan una relación educativa de acompañador-acompañado.

En esa línea argumental, sería pertinente sustentar la codocencia en el modelo de acompañamiento socio-constructivista propuesto por Lafortune y Deaudelin (2001), en el que se proponen competencias, condiciones y acciones para el desarrollo del acompañamiento. Las competencias son: la comunicación en situación de acompañamiento, animación y gestión de grupo en situación de aprendizaje, y la capacidad para hacer que los otros experimenten situaciones de aprendizaje, según perspectivas teóricas (Lafortune y Deaudelin, 2001).

Por su parte, las condiciones son de dos tipos, la primera denominada *preable*, que se refiere a las condiciones previas (como poseer una cultura pedagógica), y la segunda se aplica en la *acción*, es decir, crear un clima propicio para la coconstrucción de conocimientos (Lafortune y Deaudelin, 2001). Esto plantea el desarrollo de la capacidad para crear un clima afectivo, tomar el tiempo para establecer la cooperación y ajustar los elementos de formación, según las circunstancias de aprendizaje.

Finalmente, las acciones deben activar experiencias anteriores, suscitar conflictos cognitivos, construir en la acción, evidenciar las concepciones erróneas y aprovechar la toma de conciencia que viene de algunas construcciones (Lafortune y Deaudelin, 2001). En ese sentido, Portelance et al. (2018) modeliza un marco de interpretación para fortalecer el acompañamiento, según cuatro posturas clave: la postura de sostener, que se refiere a la relación educativa en la dimensión afectiva; la postura de facilitar el acto de enseñanza, referido a las dimensiones pedagógicas y didácticas para lograr entender el contexto de la escuela; la postura de criticar, relacionado con la toma de distancia con la cultura, el contenido y saberes; y la postura de proponer, que refiere a las habilidades de los agentes educativos para inducir al estudiante a la resolución de problemas o plantear nuevas preguntas para problematizar el objeto de estudio.

En síntesis, se considera que esta lógica de pensar un modelo de acompañamiento para facilitar una adecuada implementación de la educación intercultural permitiría el desarrollo de cuatro ejes transversales en la codocencia: Eje *afectivo*, refiere a la relación de apego y confianza entre los agentes educativos como una forma de revertir los desafíos interpersonales; Eje de *cooperación*, refiere al trabajo en equipo y colaboración recíproca en la relación educativa, para abordar los desafíos profesionales de la coplanificación y coinstrucción; Eje de *comunicación*, refiere a la interrelación verbal y no verbal entre los agentes educativos, que permite abordar los desafíos interpersonales y profesionales; y eje de *desarrollo profesional*, refiere a la autocrítica sobre el desempeño, que contribuiría en el abordaje de ambos desafíos (Portelance et al. 2018).



Esto permitiría el desarrollo de competencias que conlleven a los agentes educativos a asumir una postura de acompañamiento efectiva y eficiente para enseñar la lengua y cultura indígena en el aula.

Contribución de autoría

Katerin Arias-Ortega: conceptualización (50%), curación de datos, análisis formal (50%), administración de proyecto, redacción de borrador original (50%), revisión y edición (50%).

Carlo Previl: análisis formal (50%), redacción de borrador original (25%), revisión y edición (25%).

Viviana Villarroel-Cárdenas: redacción de borrador original (25%), revisión y corrección (25%).

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

No existe fuente de financiamiento para este artículo.

Referencias

Akyüz, D. y Stephan, M. (2020). Co-teaching practices that build autonomy for students with learning disabilities in mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(4), 920-947. <https://doi.org/10.1080/0020739x.2020.1795286>

Alnasser, Y. A. (2020). The perspectives of Colorado general and special education teachers on the barriers to co-teaching in the inclusive elementary school classroom. *Education 3-13*, 49(6), 716-729. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1776363>

Archambault, J. y Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* [Hacia un enfoque educativo para la gestión del aula], 4.ª ed., Gaétan Morin.

Arias-Ortega, K. (2020). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, 46, e229579. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229579>

Arias-Ortega, K. E., Villarroel, V. y Sanhueza-Estay, C. (2023). Dispossession of indigenous knowledge in the Chilean education system: mapuche experiences in Chile. *Journal of Latinos and Education*, 23 (4)1502-1513. <https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2276782>

Arias-Ortega, K., Castro, V. y Zuccone, A. (2024). Una mirada a la relación profesor-estudiante mapuche en la educación intercultural en La Araucanía, Chile. *Práxis Educativa*, 19, 1-14. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.21435.002>

Arriagada, C. R., Jara, L. y Calzadilla, O. O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 175-195. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>

Cantu, D. A. (2015). Role of general educators in a multidisciplinary team for learners with special needs. En J. P. Bakken y F. E. Obiakor (Eds.), *Interdisciplinary connections to special education: important aspects to consider* (pp. 35-57). Emerald Group. <http://dx.doi.org/10.1108/S0270-4013201530A>



- Cépeda, N., Castro, D. y Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
- Friend, M. y Barron, T. (2016). Co-teaching as a special education service: is classroom collaboration a sustainable practice? *Educational Practice and Reform*, 2, 1-12. <https://journals.radford.edu/index.php/EPR/article/view/55/29>
- Friend, M., Columbia, D. y Clarke, L. (2015). Co-teaching versus apprentice teaching: An analysis of similarities and differences. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 79-87. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0888406414529308>
- Gauthier, B. y Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* [Investigación social: del problema a la recopilación de los datos]. Presses de l'Université du Québec.
- Glassey, R., Swinburn, B., Haerewa, R. M., McKelvie-Sebileau, P., Chote, B. y Tipene-Leach, D. (2023). Whiriwhiria, kia ora ai te tamaiti: an exploration of mātauranga Māori to support day-to-day learning in five primary schools in regional New Zealand. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 19(3), 682-6910. <https://doi.org/10.1177/11771801231195069>
- Gokbulut, O. D., Akcamete, G. y Güneyli, A. (2020). Impact of co-teaching approach in inclusive education settings on the development of reading skills. *International Journal of Education and Practice*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.1.17>
- Hamdan, A. R., Anuar, M. K. y Khan, A. (2016). Implementation of co-teaching approach in an inclusive classroom: overview of the challenges, readiness, and role of special education teacher. *Asia Pacific Education Review*, 17, 289-298. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9419-8>
- Hedin, L. R., Conderman, G., Gerzel-Short, L. y Liberty, L. (2020). Specially designed instruction in middle and high school co-taught classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(6), 298-305. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1812492>
- Johnson, L. (2019). *Co-teaching approaches in middle school inclusion classrooms* [Tesis Doctoral, Grand Canyon University].
- 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>
- Kearns, D. M., Lyon, C. y Pollack, M. S. (2021). Teaching World and Word Knowledge to Access Content-Area Texts in Co-Taught Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 56(4), 208-216. <https://doi.org/10.1177/1053451220944371>
- Lafortune, L. y Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste pour s'approprier une réforme en éducation* [Acompañamiento socioconstructivista para la apropiación de una reforma educativa]. Université du Québec.
- Larios, R. J. y Zetlin, A. (2023). Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 121, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103945>
- LeBreton, D. (2010). Review of [Arpin, L. et Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation]. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(2), 561-562. <https://doi.org/10.7202/044493ar>



- Mieles, M. D., Tonon, G. y Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74(74), 195-225.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3648>
- Mineduc. (2023). *La comunidad educativa intercultural*. Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe. <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/12/Comunidad-Educativa-Intercultural.pdf>
- Mineduc (2019). *Educación Intercultural Bilingüe en Chile Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990*. Gobierno de Chile.
https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf
- Mofield, E. L. (2020). Benefits and barriers to collaboration and co-teaching: examining perspectives of gifted education teachers and general education teachers. *Gifted Child Today*, 43(1), 20-33. <https://doi.org/10.1177/1076217519880588>
- Osorio-Calvo, C. A. (2022). De las prácticas de educación indígena en el Ecuador a la noción de interculturalidad. *El Agora USB*, 22(1), 376-393. <https://doi.org/10.21500/16578031.6086>
- Oyarzo, C. (2017). Demanda Indígena por derecho a la educación en Bolivia: producción y participación, 1931-2010. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 35-49.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200004>
- Paulsrud, D. y Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion –a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Portelance, L., Van Nieuwenhoven, C. y Dufour, F. (2018). *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* [Preparar la inserción profesional durante la formación inicial del profesorado]. Presses de l'Université du Québec
- Rexroat-Frazier, N. y Chamberlin, S. (2019). Best practices in co-teaching mathematics with special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 173-183.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12439>
- Roberts, M., Bissett, M. y Wilding, C. (2023). Team teaching as a strategy for enhancing teaching about theory-into-practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(1), 26-36. <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2021.1966490>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233.
https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf
- Roland, E. y Jones, A. (2023). Co-teaching difficult subjects: critical autoethnography and pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 616-631.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839747>
- Sartorello, S. (2021). Milpas educativas: entramados sionaturales comunitarios para el buen vivir. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 283-309.
https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/01/RMIE_88.pdf
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. y McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416.
<https://doi.org/10.1177/001440290707300401>



Strogilos, V. y King-Sears, M. E. (2019). Co-teaching is extra help and fun: perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 92-102. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12427>

Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>

Sundqvist, C., Björk-Åman, C. y Ström, K. (2021). Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland. *Education Inquiry*, 12(2), 111-126. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1793490>

Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>

Weiss, M. P., Glaser, H. y Lloyd, J. W. (2020). An Exploratory study of an instructional model for co-teaching. *Exceptionality*, 30(4) 232-245. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1727338>