



Prácticas de coenseñanza en contexto de pandemia: Estudio de caso de una escuela básica pública chilena

Co-teaching practices in a pandemic context: Case study of a chilean public school

¹ Ivette Francisca Norambuena Sandoval, ² Edith Valesca Galloso Galvez,

³ Pablo Eugenio Castillo Armijo, & ⁴ Carlos Ernesto Miranda Carvajal

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

[Recibido: 25 octubre, 2021 / Aceptado: 03 mayo, 2022]

RESUMEN

El presente artículo busca conocer las prácticas de coenseñanza, en un establecimiento educacional público de la comuna de Valparaíso desde la perspectiva de quienes la llevan a cabo y así exponer las experiencias de esta estrategia y su aplicación bajo la modalidad de educación remota de emergencia. La coenseñanza se sustenta en una cultura de colaboración que implica relaciones de confianza entre el profesorado, lo que supone una actividad profesional colaborativa y el logro de objetivos de bien común para los estudiantes. Este proceso investigativo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y con un diseño de estudio de caso, donde se recopiló información a través de un cuestionario dirigido al cuerpo docente y entrevistas en profundidad a agentes claves del establecimiento educacional. Dentro de los resultados más relevantes, se destaca la importancia de ahondar en los procesos pedagógicos de coenseñanza, los cuales favorecen los aprendizajes de los estudiantes, además se destaca que bajo la emergencia del COVID-19 surgió como una respuesta oportuna y que no se debe abandonar cuando se retome la normalidad, además se reconoce lo difícil del proceso de evaluación y reflexión de la experiencia señalada.

Palabras clave: Coenseñanza, trabajo colaborativo, pandemia, educación remota de emergencia.

¹ Magíster en Gestión Pedagógica y Curricular, Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile.
<https://orcid.org/0000-0001-7026-4536> | ivette_norambuena@upla.cl

² Magíster en Evaluación Educacional. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso, Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-6458-2594> | edithgalloso@gmail.com

³ Doctor en Educación y Sociedad. Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile.
<http://orcid.org/0000-0002-5708-4618> | pablo.castillo.a@usach.cl

⁴ Magíster en Evaluación Educacional. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.
<https://orcid.org/0000-0003-0570-3496> | cmc.mira@gmail.com

ABSTRACT

This article seeks to know co-teaching practices, in a public educational establishment in Valparaíso from the perspective of those who carry it out and thus expose experiences of this strategy and its application under the modality of emergency remote education. Co-teaching is based on a culture of collaboration that implies relationships of trust between the teaching staff, which supposes a collaborative professional activity and the achievement of objectives for the common good of the students. This investigative process was developed under a qualitative approach and with a case study design, where information was collected through a questionnaire applied to teaching staff and in-depth interviews with key agents of the educational establishment. Among the most relevant results, the importance of delving into the pedagogical processes of co-teaching is highlighted, which favor student learning, it is also highlighted that under the emergency of COVID-19 it emerged as a timely response and that it should not be abandoned, when normalcy return, it is also recognized how difficult evaluation process evaluation and reflection of the aforementioned experience is.

Key words: Co-teaching, collaborative work, pandemic, emergency remote education.

INTRODUCCIÓN

La Alerta Sanitaria por Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional (ESPII), por brote de coronavirus (2019-NCOV) en el Decreto 04/2020 del Ministerio de Salud de Chile [Minsal] y el Estado de Excepción Constitucional de Catástrofe en todo el territorio nacional, decretado por S.E. Presidente de la República con vigencia de 90 días desde el 19 de marzo (Decreto 104/2020) explicita que las clases presenciales en los centros educacionales del país han de ser reemplazadas por modalidad de educación remota.

Lo que partió por unas semanas de suspensión de clases presenciales para todo el sistema educativo nacional (infantil, primaria, secundaria y educación superior), se transformó en la peor catástrofe sanitaria del presente siglo, y que obligaría a tomar medidas de emergencias para continuar con el servicio educativo, donde ningún sistema estaba suficientemente preparado. A nivel educativo chileno, la conexión a internet no llega a todas las localidades y los recursos tecnológicos para transmitir clases en línea son escasos en muchos sectores de la sociedad.

Sobre este último punto nos haremos cargo, ya que como docentes ha sido una de las mayores preocupaciones, en especial con aquellos estudiantes más vulnerables y que estando en programas de integración escolar (PIE) fueron los más afectados por esta crisis sanitaria y pedagógica.

Desde esta compleja y desconocida realidad, es que nos preguntamos ¿cómo desarrollaron las clases e intervenciones pedagógicas desde una modalidad de educación a distancia los profesores de una escuela con proyecto de integración escolar? Desde esta pregunta inicial y exploratoria pudimos constatar al aproximarnos a la realidad educativa de algunas escuelas, que surgía con fuerza la idea del trabajo colaborativo denominado de coenseñanza que ya estaba mandatado por decretos recientes sobre adecuaciones curriculares para el área de educación especial, pero que no se había desarrollado por diversas razones.

De hecho, el año 2009 con el decreto 170/2009 se enfatizaba que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe realizarse bajo un trabajo colaborativo entre profesionales, disponer de financiamiento adecuado y asignar tres horas pedagógicas a los y las docentes de aula regular para realizar este trabajo bajo el modelo de la coenseñanza. Este decreto comprende como trabajo colaborativo a los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, ya sean dentro del aula como fuera de ella (Mineduc, 2019, p. 39).

Con el correr de los años, esta obligatoriedad de trabajar colaborativamente, comenzó a materializarse bajo la estrategia de coenseñanza de manera tímida e incipiente hasta que en el año 2015 y, gracias al decreto 83/2015, se entregan orientaciones acerca de la implementación de esta estrategia y sus beneficios destacando que la generación de un proceso educativo enriquecedor y transformador, ha de estar sustentado en la implementación de estrategias de trabajo colaborativo entre docentes (Mineduc, 2017).

La coenseñanza, se sustenta en “una cultura de colaboración que implica unas relaciones de confianza entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto revisión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva” (Acevedo et al., 2019, p. 14).

Esta responsabilidad colectiva exige planificar, implementar y evaluar experiencias de aprendizajes que cumplan con los requisitos básicos de accesibilidad y fomento de la participación de todas y todos los estudiantes desde un espacio de colaboración profesional remoto. Sin duda, ya era complejo compartir la tarea de la enseñanza en la presencialidad, puesto que de acuerdo con investigaciones realizadas se concluye que la implementación de la coenseñanza en el país evidencia un crudo diagnóstico (Figueroa et al., 2020, p. 4).

Por tal razón, el presente artículo evidencia los resultados de una investigación en profundidad, que tuvo como objetivo comprender las prácticas de coenseñanza, en una escuela básica de la comuna de Valparaíso, Chile, desde la perspectiva de los propios. Sujetos.

EL ENFOQUE DE LA COENSEÑANZA COMO APOORTE A LA MEJORA EDUCATIVA

Con el fin de dar respuestas a las necesidades de apoyo presentes en las diversas aulas escolares y con el propósito de intentar solucionar la problemática de discriminación en la escuela, surge el concepto de coenseñanza (Infante et al., 2011).

La coenseñanza corresponde a un trabajo compartido entre diferentes docentes con la finalidad de llevar a cabo objetivos comunes, esto se realiza por medio de las responsabilidades compartidas en la planificación, enseñanza y evaluación del grupo. Estas prácticas propician, por un lado, las interacciones dinámicas y colaborativas entre docentes y, por otro lado, brindan oportunidades de acceso al currículo y la participación de aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades (Figueroa et al., 2020, p. 4).

La coenseñanza “implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los estudiantes asignados a un aula escolar. Involucra la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso” (Mineduc, 2013, p. 44). Por lo

tanto, lo primero que se ha de tener en cuenta es que “la coenseñanza existe cuando dos o más profesionales planifican, ejecutan y evalúan colaborativamente a un grupo diverso de estudiantes” (Rodríguez, 2014, p. 221). Esto implica un trabajo organizado y constante para llevar a cabo una enseñanza que llegue a la totalidad de los estudiantes sin importar su condición.

Llevar a cabo esta estrategia requiere la distribución de las responsabilidades en miras del desarrollo del aprendizaje de todo el estudiantado, sin exclusiones, lo que no es una tarea fácil en nuestro contexto chileno donde hemos carecido de una formación docente hacia la inclusión educativa:

Estamos en una fase donde discursivamente se establece la importancia de la educación inclusiva, tanto para frenar las barreras de exclusión, como para ser sinónimo de una escuela de calidad, que fomenta la participación y logra aprendizajes de todos los estudiantes, pero que cuando debemos construir una cultura inclusiva y llevar a las prácticas los anteriores postulados, nos damos cuenta que no estamos lo suficientemente formados, que nos faltan capacidades específicas o que simplemente no es tarea de todo el profesorado, sino sólo de especialistas (Castillo-Armijo, 2021, p. 361).

Los y las docentes que practican este enfoque deben incluir en sus prácticas la coplanificación, coinstrucción y la coevaluación, logrando así combinar y compartir los conocimientos y habilidades de cada maestro(a), creando un ambiente rico en aprendizaje y adaptado a las necesidades individuales que presenta cada estudiante.

Una condición esencial para implementar la coenseñanza es que los docentes implicados comprendan su significado, estén convencidos de sus beneficios, desarrollen relaciones de confianza y una comunicación efectiva que les permita llevar este enfoque a la práctica. Para alcanzar este propósito es necesario, que los centros escolares generen las condiciones que posibiliten una gestión centrada en la colaboración durante las distintas fases del proceso educativo: planificación curricular, implementación del proceso de enseñanza, monitoreo y evaluación de los aprendizajes (Duk & Murillo, 2014).

Se habla entonces, de un proceso complejo que implica no solo compartir y validar los saberes de cada uno de los profesionales, sino contar con la disposición de trabajar en equipo bajo un objetivo en común, que en este caso es el aprendizaje y la participación de todos los y las estudiantes. Se hace necesario esclarecer que, la coenseñanza por sí misma no es garantía de buenos resultados, pues se encuentra supeditada a una serie de factores contextuales que afectan su implementación tales como la experiencia de los docentes, el número de clases que han desarrollado con diferentes compañeros(as) durante el día, la cantidad de horas que comparten entre sí y el tiempo que trabajan juntos (Figuerola et al., 2020, p. 3).

La coenseñanza, puede admitir distintas prácticas según el enfoque predispuesto y conocido por los docentes, además de la cercanía que logran tener estos con sus propios estudiantes. Según el Mineduc (2013, p. 10) existen cuatro enfoques:

-Enseñanza de apoyo: un docente es quien asume el rol protagónico para la instrucción, mientras que el otro (docente o profesional especialista, asistente, etc.) presta apoyo a los estudiantes.

-Enseñanza paralela: los docentes u otras personas trabajan en equipos diferentes de estudiantes y en diferentes secciones a lo largo de la clase, es decir, se separan los estudiantes y los coenseñantes rotan por los equipos de trabajo.

-Enseñanza complementaria: los coenseñantes trabajan de forma complementaria el proceso de enseñanza, esto significa que cada uno asume un rol distinto.

-Enseñanza en equipo: los coenseñantes hacen todo lo que el profesor de aula siempre ha hecho, planificar, enseñar, evaluar y asumir responsabilidades. Es decir, ambos asumen el liderazgo y la responsabilidad.

Estos enfoques relacionados a la coenseñanza, dan cuenta de la existencia de variadas formas de llevar a cabo una estrategia de enseñanza, con el fin de abarcar la diversidad de realidades presentes en un curso. Con estos enfoques es posible desarrollar ciertas habilidades en los estudiantes, permitiendo, por ejemplo, entregar una enseñanza personalizada para el estudiante que lo requiera, de esta forma no solo se trabaja en la habilidad, sino que en el sentido de pertenencia y fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes.

A partir del enfoque *Enseñanza en equipo* que valora el trabajo colaborativo entre los y las profesionales de la educación, se favorece un mayor desarrollo profesional al compartir experiencias acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado (Mineduc, 2019).

Según la normativa vigente del decreto 170/2009 los profesionales deben trabajar en tres momentos cuando se hace relación a la coenseñanza:

-Antes de la clase: los profesionales se reúnen para planificar en conjunto, con el objetivo de cumplir las metas propuestas para los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes.

-Durante la clase: los profesionales se distribuyen roles y funciones en vías de lo anteriormente planificado.

-Después de la clase: los profesionales en conjunto evalúan las acciones implementadas en el aula, llegando a conclusiones y/o resultados de la ejecución de la planificación.

Podemos establecer, por tanto, que para ejecutar la coenseñanza de forma exitosa y beneficiosa para los estudiantes, es necesario que los docentes cumplan con un trabajo extra-aula, donde planifiquen y organicen los aprendizajes, identifiquen los apoyos necesarios para cada estudiante y evalúen si las estrategias utilizadas fueron las adecuadas para cumplir con los objetivos propuestos.

Llegar a la instauración exitosa de la práctica de coenseñanza, implica que las escuelas hagan de la planificación colaborativa una prioridad, generando los espacios y tiempos para que el trabajo docente se lleve a cabo de manera sistemática. Al mismo tiempo, es necesario que se realice un seguimiento sistemático de las

experiencias de coenseñanza, de manera de valorar su impacto tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en el desempeño de los docentes (Duk & Murillo, 2014).

En Chile, los estudios sobre implementación de coenseñanza establecen que el trabajo entre docentes carece de una planificación estructurada, donde las reuniones de trabajo se producen en contextos informales –a pesar de contar con horas destinadas a dicha labor–, lo que genera una profunda descoordinación de los abordajes (Figueroa et al., 2020, p. 5).

LA COENSEÑANZA EN LA ACTUAL PANDEMIA DEL COVID-19

¿Cómo se lleva a cabo entonces, la coenseñanza en modalidad de educación a distancia, producto de la pandemia del COVID-19? Desde la literatura, lo único claro es que la situación de pandemia ha empujado al sistema educacional a nivel mundial, a modificar sus prácticas pedagógicas hacia una modalidad remota de emergencia (Ruz-Fuenzalida, 2021).

Ante esta crisis, muchos ministerios de educación de la región sudamericana decidieron aportar con recursos para favorecer la conexión en línea y la implementación de emergencia de algunas estrategias didácticas, lo que significa un cambio de paradigma en la forma de organizar la escuela en tiempos de pandemia;

[...] para los gobiernos de todo el mundo se convirtió en una prioridad garantizar la continuidad del aprendizaje durante el cierre de las escuelas, muchos de ellos recurrieron a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), lo que exigía que los docentes impartieran clases en línea (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020, p. 13).

El paso de una modalidad de trabajo presencial a una nueva modalidad de educación remota, on-line, sincrónica, asincrónica o mixta, requiere adecuar las estrategias de enseñanza de los docentes y verificar las nuevas formas en que aprenden los estudiantes;

[...] se requiere que la escuela realice una transformación desde sus bases, no basta con implementar recursos tecnológicos, se hace necesario que la escuela se reinvente y realice las reformas necesarias para una verdadera cultura digital, para esto se hace necesario generar modificaciones con el fin de lograr cambios en uno de los objetivos de la educación el cual es la contribución integral de los estudiantes (Hurtado, 2020, p. 183).

Desde el Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], han emanado diversas indicaciones y orientaciones para llevar a cabo el aprendizaje de manera remota; el primer documento emanado desde el Mineduc en contexto de pandemia se concentra en aspectos administrativos y estipula que el proceso pedagógico ha de llevarse a cabo a través de plataformas digitales y para aquellos estudiantes que no cuenten con acceso a internet, se llevará a cabo de manera física, a través del texto de estudio. Este documento menciona además los tremendos desafíos a los que se enfrentan los profesores en el escenario actual, para lograr que los estudiantes

puedan cumplir los objetivos de aprendizaje y desarrollo planificados para este periodo (Mineduc, 2020a). No obstante, no hay especificaciones claras sobre el rol que cumple el trabajo de coenseñanza en las comunidades escolares en este contexto.

La estrategia de priorización curricular emanada desde el Mineduc (2020b), plantea aspectos específicos sobre cómo llevar a cabo la priorización en dos niveles, siendo el primero de ellos el que contempla objetivos imprescindibles y el segundo, aquellos que son integradores y significativos; orienta también sobre la gestión de tiempo del plan de estudios y los procesos evaluativos en este contexto de educación remota de emergencia y presencial, cuando las condiciones sanitarias lo permitan. Este documento se centra en entregar directrices sobre cómo llevar a cabo el programa de estudios, mas no considera indicaciones prácticas sobre cómo llevar a cabo los procesos pedagógicos en este contexto desconocido para los profesionales de la educación. Si bien, se han ofrecido servicios de capacitación a los equipos docentes, éstos se han concentrado en el uso de herramientas digitales para llevar a cabo procesos pedagógicos y no en la gestión del capital humano presente en el cuerpo docente.

Por otro lado, coincidiendo con Chehaibar (2020, p. 89) se debe considerar como estrategia educativa en tiempos de pandemia, que las comunidades educativas desarrollen estrategias didácticas, que permitan el tránsito productivo entre la presencialidad y la virtualidad. Además de incorporar como tema central de las nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, según el mismo autor, consiste en incorporar temas transversales y dinámicos en los planes y programas de estudio, como, por ejemplo, derechos humanos, cuidado del medio ambiente, avances científicos y tecnológicos.

Como es posible observar, debe ser un cúmulo de estrategias las que favorezcan la implementación exitosa de la educación en modalidad remota durante este periodo de pandemia del COVID-19, y esto sería difícil sin incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y darles el sentido que merecen (Hurtado, 2020, p. 184).

No obstante, pocos países en la región cuentan con estrategias nacionales de educación por medios digitales con un modelo que aproveche el potencial de las TIC (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2020). A eso, se debe sumar la brecha digital, principalmente de acceso a buena calidad de conexión a internet, que se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, que afecta principalmente a sectores de mayor vulnerabilidad (BID, 2020).

La educación pública en Chile, lleva años de postergación y bajos resultado académicos y, si ahora se suma la interrupción de los procesos de enseñanza y aprendizajes presenciales, la insuficiente alimentación, la falta de preparación de las familias para la enseñanza a distancia, el acceso desigual a plataformas de aprendizaje digital, la insuficiencias en materia de cuidado de los niños y niñas, la consecuencia inminente será el incremento de las tasas de abandono escolar (Murillo & Duk, 2020). Los autores agregan además, que en Chile solo alrededor del 57% de los hogares cuentan con conexión a red fija (Murillo & Duk, 2020).

Por tal razón, los equipos de apoyo educativo deben reinventarse en tiempos de pandemia y de crisis, para enfrentar de forma colectiva los desafíos que generan situaciones como las que estamos viviendo en el mundo (Ruz-Fuenzalida, 2021, p. 9).

Es importante destacar que, a pesar de las dificultades que trajo la pandemia, que significó una “sobrecarga de trabajo, se ha visualizado que los profesores logran adaptarse a los cambios que se les presentan, buscando diferentes estrategias, incorporando nuevas herramientas de trabajo y doblgando el esfuerzo para que los estudiantes no queden estancados” (Castillo-Retamal et al., 2021, p. 13).

El Mineduc ha entregado indicaciones sobre el proceder de los planes y programas de estudio en este contexto de pandemia; mas no ha entregado respuestas satisfactorias sobre las barreras de acceso a la educación a la que se enfrentan muchos estudiantes, por no contar con conexión a internet o dispositivos electrónicos que les permitan dar curso a su proceso educativo y, por otro lado, tampoco ha sido explícito con la organización del trabajo docente, ni el rol que cumple el trabajo colaborativo en este proceso.

METODOLOGÍA

La investigación desarrollada se enmarcó en un enfoque interpretativo/cualitativo, bajo una metodología de estudio de caso instrumental (Stake, 1998), pues está referido a comprender la situación particular de una comunidad educativa en función cuatro categorías preestablecidas sobre coenseñanza, pero con la complejidad que encierra la actual situación de pandemia, y así avanzar en un conocimiento más profundo de la estrategia. Es importante levantar las voces de los principales actores que participan en el acto educativo en cuestión y validar sus percepciones de la construcción social de sus realidades, sus prácticas y conocimientos cotidianos (Flick, 2015).

El estudio de caso desarrollado corresponde a una muestra no probabilística o dirigida, debido a las características de la investigación, la que se circunscribe a docentes que realizan coenseñanza y equipo directivo en un establecimiento de educación básica de dependencia pública en la comuna de Valparaíso, Chile. Este estudio se llevó a cabo durante el segundo semestre de 2020, en plena emergencia sanitaria y cuando se estaba regresando parcialmente a algunas clases presenciales (desde octubre a diciembre de 2020).

Con respecto a los participantes de la investigación; es importante mencionar que se han considerado dos fases de obtención de información. La primera, consistió en la aplicación de un cuestionario exploratorio realizado a 10 profesores(as) de la escuela, que contaban con los siguientes atributos: experiencia de más de 5 años en el establecimiento educacional y al menos 10 años de ejercicio profesional; que desempeñen labores de aula exclusivamente, en alguna de las asignaturas del plan de estudio y/o fuesen profesores de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

En un segundo lugar, se seleccionaron como informantes a actores claves para realizar entrevistas semiestructuradas. Las características de los seleccionados fueron: representantes de todos los estamentos que

componen la unidad educativa, siendo cuatro los seleccionados según las siguientes características: Entrevistado 1 (Directora); Entrevistado 2 (Jefa de Unidad Técnico Pedagógica); Entrevistado 3 (Profesora); Entrevistado 4 (Profesional Psicopedagoga).

La recolección de la información del cuestionario online se realizó mediante preguntas abiertas y categorizadas (Egg, 1995), la modalidad de pregunta corresponde a interrogantes de auto-llenado y pre-codificadas y consta de preguntas que buscan respuestas preestablecidas por medio de una escala Likert de actitud en un escalamiento de cuatro categorías (Likert, 1932). Por su parte, la recolección de información de las entrevistas se desarrolló por medio de un instrumento validado por expertos, de preguntas semiestructuradas y orientadas al fenómeno de estudio (Flick, 2015), la que otorgó la posibilidad de que los actores claves pudieran expresar su manera de pensar y sentir.

Para el análisis se utilizaron cuatro categorías preestablecidas, tanto para el cuestionario como las entrevistas (ver Tabla 1), lo que permitió ampliar la comprensión del fenómeno comprobable en los resultados obtenidos.

Tabla 1

Tabla de especificaciones entrevista semiestructurada y cuestionario.

Tabla de especificaciones cuestionario y entrevista			
Categorías	Cuestionario		Entrevista
	Reactivo	Indicadores	Preguntas
Categoría I: Planificación de experiencias de aprendizaje.	11	(1 al 11)	1 conocimiento
Categoría II: Implementación de experiencias de aprendizaje.	6	(12 al 17)	1 opinión 1 conocimiento
Categoría III: Evaluación y reflexión de experiencias de aprendizaje.	7	(18 al 24)	1 opinión 2 conocimiento
Categoría IV: Trabajo en Equipo	7	(25 al 31)	2 opinión

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Enmarcados en el desarrollo de los cuestionarios, es posible extraer la siguiente información:

-Se realiza un análisis simple estadístico porcentual para conocer las tendencias de los diversas categorías exploradas concluyendo que: los parámetros generales se encuentran desarrollados bajo el 70% en la *Categoría IV de Evaluación y Reflexión de Experiencias de Aprendizajes*; en un nivel óptimo, sobre el 80%, se encuentran la *Categoría II de Implementación de Experiencias de Aprendizaje* y la *Categoría IV Trabajo en Equipo*; y por último, en un nivel sobresaliente, sobre el 87%, se encuentra la *Categoría I de Planificación de Experiencias de Aprendizaje*.

En este sentido, el mayor perjuicio que ha provocado la pandemia del COVID-19 en relación con el proceso de coenseñanza, y que se manifiesta en los datos entregados por el cuestionario, dice relación con el proceso de evaluación y reflexión de experiencias de aprendizaje. Este hecho luego será ratificado por las entrevistas en profundidad y se manifiesta como la gran amenaza en cuanto al retroceso de los aprendizajes de los estudiantes, lo que seguirá abriendo brechas de desigualdad, en este caso, por la variable de acceso a la tecnología y a la conexión a internet.

El ámbito que concita la mayor valoración es sobre la planificación, la que fue desarrollada de forma gradual a medida que avanzaba la pandemia, que es uno de los principales trabajos desarrollados por el profesorado, que dinamizó los departamentos, los ciclos y los consejos de profesores. Cuando se relaciona esta información, obtenida de los cuestionarios auto aplicados de manera online a los 10 profesores de la escuela, con las entrevistas en profundidad, es posible concluir que:

- *Resultado 1 de Planificación de Experiencias de Aprendizajes.* Se destaca que el cuerpo docente inicia el trabajo remoto durante el inicio del año 2020, siguiendo los lineamientos de priorización curricular emanados desde el Mineduc, pero realizando adecuaciones a su propia realidad.

Nosotros, para empezar, en el contexto de pandemia nos ceñimos a lo que es la priorización curricular, pero le hicimos modificaciones a lo que es nuestro proyecto educativo, con el tema ser integral, fue fundamental abarcar todas las asignaturas de los planes, porque la priorización curricular solo apuntaba a algunas asignaturas, a lenguaje y matemática, entonces nosotros lo realizamos mucho más amplio a todas las asignaturas. (Entrevistado 2)

Para ello se diseñaron guías de trabajo, las que eran enviadas a los estudiantes o retiradas presencialmente el mismo día de la entrega de canastas de alimentos de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB]; también se crearon cápsulas de videos de aprendizaje, las que eran compartidas a través de redes sociales con las familias; no obstante, la evaluación del impacto pedagógico de estas acciones por parte del equipo de profesionales de la escuela fue bajo.

[...] y también había un tiempo de planificación, de organización de la actividad, en este caso era un video de entrega de información, era un video que incluso ellos podían ver en YouTube, lo podían ver en distintas formas, podían verlo en YouTube, podían verlo en ppt, podían verlo incluso en pdf (Entrevistado 4).

Por tal motivo y, con el fin de intentar llegar a la mayor cantidad de estudiantes de manera remota, surgió la propuesta didáctica de “desafíos integradores”, donde, a partir de ciertas actividades bajo una temática común para toda la escuela, se imbrican las habilidades a desarrollar en todas las asignaturas. Inicialmente, se planificaron dos desafíos mensuales, no obstante, la respuesta de los estudiantes no era la esperada; por tal razón deciden planificar solo un desafío al mes, teniendo mayor respuesta desde los estudiantes y sus familias

con esta periodicidad. Estos desafíos se planifican intentando propender a la diversificación, considerando, por ejemplo: los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Entonces se juntaban en las semanas inclusive algunas veces, más de una vez a la semana, para hacer la revisión y la planificación de estos mismos desafíos, entonces, así se empezó a hacer el trabajo colaborativo con los docentes y obviamente, con el equipo directivo (Entrevistado 1).

La planificación de estos desafíos se realiza en equipos, donde participan las profesoras y los profesores de cada curso, el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE), de convivencia escolar y el equipo directivo; quienes se reúnen por ciclos semanalmente a seleccionar objetivos de aprendizaje priorizados y aportar en la creación de estos desafíos.

Lo más importante de estas reuniones eran las estrategias de enseñanza diversificadas que surgían en beneficio de los estudiantes:

Nosotras, como profesores del PIE, se les entregó a los niños material audiovisual, como cápsulas de video. Además, se pensó en los chicos que tenían dificultades para leer, por lo tanto, yo puse el audio, la voz en todos los videos, entonces era un material muy diversificado, con imagen, escrito, auditivo y en base a las preguntas también eran preguntas que daban a intención de que todos pudieran acceder a comprender la pregunta, y nosotras también que estábamos siempre atentas a la retroalimentación y el acompañamiento de los niños del PIE (Entrevistada 4).

- *Resultado II de Implementación de Experiencias de Aprendizaje.* Los directivos manifiestan en reiteradas ocasiones que, para una escuela con un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de 88,8% durante el año 2020, implementar experiencias de aprendizaje accesibles para todas y todos los estudiantes, fue todo un reto:

Siempre digo que tratamos, en lo concreto fue muy difícil poder llegar a todas y todos los estudiantes. Por ser nosotros somos una escuela con alta vulnerabilidad algo claro como Valparaíso, tenemos el 88,8% de vulnerabilidad, es un tema de pobreza como tal acá en la parte alta de Valparaíso, los cerros Las Cañas, Mercedes, La Cruz es una pobreza que está rayando en la marginalidad (Entrevistado 2).

Por tal motivo, las indicaciones de los desafíos integradores son compartidas por redes sociales y, además, se cautela que aquellas familias que no cuentan con acceso a internet puedan retirar el material escrito en dependencias de la escuela el mismo día que les corresponde el retiro de canastas de alimentos de la JUNAEB.

Empezamos a tomar otras medidas para implementar los desafíos, como por ejemplo cuando los apoderados venían a buscar las canastas de JUNAEB, ahí se les entregaban guías impresas (Entrevistado 1).

Además, se considera en el material, el uso de lenguaje amigable que permitiese la comprensión de la información para toda la familia, así como textos multimodales que incluyesen audio e imagen.

- Resultado *III Evaluación y Reflexión de Experiencias de Aprendizaje*. Los entrevistados señalaron que esta área fue uno de los aspectos más complejos en la implementación de las clases remotas y se tiene una percepción de escaso logro académico:

¿Cómo podemos asegurar que tengan aprendizaje los niños? En este contexto yo te diría sinceramente que fue muy difícil, no creo y, te lo digo honestamente, no creo que hayamos alcanzado ni siquiera un 50% (Entrevistado 1).

Para este escaso logro de aprendizajes, se establecieron las formas de conexión o contacto con los estudiantes, ya que se dependía del nivel de manejo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de parte del profesorado, estudiantado y familias, como también del acceso o no a red de internet de buena calidad:

Yo diría que en esa parte fue lo más difícil en realidad, como la parte de la retroalimentación más complicada. Una, porque nuestros estudiantes tenían muy difícil acceso a internet, entonces nuestra comunicación fue totalmente a través del celular (Entrevistado 4).

Este proceso de implementación de la enseñanza a partir de las TIC significó un ensayo y error constante, principalmente por la falta de preparación en esta nueva modalidad de trabajo a distancia. Por otro lado, la inexistencia, en muchos casos, de un medio electrónico de comunicación, impulsó que el equipo pedagógico generara otras prácticas a la hora de evaluar y retroalimentar a sus estudiantes, pero al evaluar lo vivido durante el proceso, sintieron que la recolección de evidencias del aprendizaje y ejercicios de retroalimentación no era oportuna ni satisfactoria, ya que no se llegaba a todas y todos las y los estudiantes y que, más bien, apuntaban a un desmedro de los aprendizajes y se incrementaron las brechas.

- Finalmente, el *Resultado IV sobre el Trabajo en Equipo*. Los discursos expresados por las y los integrantes de la comunidad educativa, reflejan un gran crecimiento y colaboración, ya que se dispusieron espacios de conversación y reflexión entre pares de trabajo y el equipo directivo, donde se encontraban todas las asignaturas y los diferentes profesionales y no profesionales del colegio:

Existió una integración de los distintos equipos de trabajo, me refiero al equipo directivo, al equipo docente, al equipo PIE, al equipo de convivencia [...] trabajar unidos o colaborativamente nos ha dado mejores resultados que cada equipo por su lado (Entrevistada 1).

Como parte de la organización interna para favorecer este trabajo en equipo, se desarrolló un sistema de reuniones de acuerdo con las necesidades detectadas, creando un clima favorecedor, motivante y vinculante dentro de la escuela, impulsando la innovación y el respeto por las diferentes áreas de trabajo, tomando decisiones democráticas que favorecen una real coenseñanza:

El equipo fue muy colaborativo, de hecho, en este tiempo de pandemia, incluso fue más trabajo colaborativo que en tiempo de “normalidad”, porque nunca habíamos hecho un trabajo así que todos los profes de asignaturas, incluso de especialidad como inglés o educación física estaban también involucradas, y como te digo fueron decisiones como en equipo [...] estas reuniones por ciclo, la posibilidad de que todos puedan aportar con sus ideas, con sus experiencias, la articulación con el PIE, dio la posibilidad de hacer la coenseñanza (Entrevistada 4).

El mayor desafío para el colegio es sostener en el tiempo este trabajo en equipo y de coenseñanza, a partir de nuevas metodologías integradoras, y con potencial para lograr aprendizajes en todos los y las estudiantes. Por otro lado, se destaca que, se hace necesario apoyar a los agentes educativos que muestran resistencia hacia el uso de las tecnologías de la información y comunicación e innovaciones en las formas de trabajar colaborativamente.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue comprender las prácticas de coenseñanza, en una escuela básica pública de la comuna de Valparaíso, desde la perspectiva de quienes la llevan a cabo y así, exponer las experiencias de esta estrategia y su aplicación bajo la modalidad de educación remota de emergencia.

El estudio revela varios aspectos interesantes, entre ellos destaca el ámbito de la planificación curricular, que inicialmente fue entregada desde el ministerio de educación, específicamente las orientaciones técnicas para la priorización curricular de forma remota (Mineduc, 2020b), asimismo el establecimiento tomó decisiones que implicaban incorporar otros elementos que tributasen al desarrollo integral de las y los estudiantes, ampliando esta priorización hacia todas las asignaturas impartidas en los diferentes niveles.

Para llevar a cabo esta labor, el establecimiento incrementó los tiempos destinados a la organización de la planificación, al contrario de lo que manifiesta Figueroa et al. (2020), quienes señalan que el trabajo pedagógico, por lo general, no contempla espacios ni horas de planificación sistemáticas.

Por otro lado, y, coincidiendo con Figueroa et al. (2020), con el fin de evitar una posible deserción escolar y lograr una mayor vinculación en el proceso de aprendizaje, el establecimiento trabajó a partir de la creación de desafíos integradores con temáticas transversales, los que fueron desarrollados de manera interdisciplinaria.

Queda claro que, implementar experiencias de aprendizajes en contexto de pandemia es todo un reto, ya que el desconocimiento del cómo llevar a cabo la educación en modalidad remota y la efectividad de las estrategias pedagógicas en el actual contexto, obligó al equipo directivo a considerar las brechas socioeconómicas a la hora de tomar decisiones, siendo uno de los aspectos fundamentales a considerar, el alto porcentaje de vulnerabilidad con que cuenta el centro educativo estudiado como caso, lo que se manifiesta en el acceso limitado de las y los estudiantes a dispositivos tecnológicos y conexión a internet que les permitieran participar de las actividades pedagógicas, pues tal y como lo explican Rieble-Aubourg & Viteri (2020), esta brecha digital

que afecta a los sectores de mayor vulnerabilidad, trae como consecuencia una distribución desigual de los recursos y las estrategias.

Si bien, parte de las y los estudiantes logran acceder y participar de las experiencias de aprendizaje a través de dispositivos electrónicos, otros muchos no logran hacerlo, por tanto, surge la necesidad de entregar acceso temporal a la instrucción y a los procesos educativos de manera rápida y sencilla, ante una emergencia como la actual; por esto, y con el objetivo de descentralizar la tecnología del proceso de enseñanza, es que el centro educativo decide ampliar las estrategias de comunicación con las y los estudiantes, optando por aprovechar las instancias de retiro de canastas de alimentos JUNAEB para entregar material impreso con actividades de los desafíos integradores.

En el ámbito del proceso evaluativo, se desarrolla una estrategia de entregar directamente a los padres, madres y apoderados, guías de aprendizaje con los desafíos integradores, cuando fuesen al centro educativo a buscar alimentación o material de apoyo educativo. Esta estrategia sería sustentada bajo un enfoque formativo procesual de la evaluación, donde cada uno de estos productos (guías, trabajos) fue retroalimentado a los y las estudiantes de manera sistemática, a partir de diferentes medios, como llamadas telefónicas, contacto a través de redes sociales, en la devolución de las guías.

Esta nueva forma de enfrentar el proceso educativo, como lo manifiesta el Mineduc (2020c), es parte de una evaluación formativa y que se sustenta en otorgar una retroalimentación oportuna, lo que en este caso sí se dio por completo. Sin embargo, todos los encuestados y entrevistados concuerdan con que este ámbito fue el más complejo de llevar a cabo, ya que nuevamente la brecha digital entorpece la comunicación entre el centro educativo y la familia, impidiendo la interacción pedagógica, tan fundamental a la hora de evaluar el alcance de los reales aprendizajes.

Para llevar a cabo retroalimentaciones significativas, los equipos de trabajo de cada nivel reflexionan de manera sistemática, reflejando con ello un desarrollo de enfoques reflexivos, que apuntan a la eliminación de las “ilusiones de la improvisación”, poniendo énfasis en la confluencia reflexiva para enfrentar la situación emergente por medio de operaciones conjuntas que garanticen la toma de decisiones, con base en la correcta identificación de recursos pertinentes para el logro de los procesos educativos, como señala Perrenoud (2016). Esta confluencia reflexiva, permitió a los equipos de coenseñantes, realizar los ajustes necesarios a los desafíos integradores, con el fin de ampliar la accesibilidad y participación de las y los estudiantes a los aprendizajes claves.

La experiencia de trabajo colaborativo desarrollada por el centro educativo, brinda al cuerpo docente la posibilidad de desarrollar prácticas bajo el enfoque de enseñanza en equipo, lo que implica que los coenseñantes comparten absolutamente toda la responsabilidad y el liderazgo de los procesos pedagógicos (Mineduc, 2013), permitiendo con ello el establecimiento de relaciones de cooperación mutua, centradas en la confianza profesional y aprendizaje interdisciplinario, así como también la mejoría de las habilidades sociales,

una mejor actitud hacia el trabajo académico y una mejor percepción sobre sí mismos, una distribución proporcional del número de estudiantes por docente, desarrollo de un sentido de comunidad, una mayor motivación, crecimiento profesional y sentido de satisfacción con el trabajo (Rodríguez, 2014) y, finalmente, propiciar un mayor desarrollo profesional docente y entregar un de un mejor servicio educativo a las y los estudiantes (Mineduc, 2019).

Este ámbito de trabajo colaborativo, sin duda, es el que entrega mayores satisfacciones y valoraciones positivas a la comunidad educativa de la escuela, ya que permite realizar una gestión centrada en la colaboración durante las distintas fases del proceso educativo: planificación curricular, implementación del proceso de enseñanza, monitoreo y evaluación de los aprendizajes, así como realizar un seguimiento sistemático a las experiencias de coenseñanza (Duk & Murillo, 2014). Por lo anterior, la totalidad de los entrevistados coinciden en que durante el contexto de pandemia se estrecharon los lazos profesionales entre los integrantes de la comunidad.

Es destacable que el inicial desconocimiento sobre cómo llevar a cabo la labor pedagógica en modalidad de educación remota, hace crecer en las y los profesores, la necesidad de compartir sus conocimientos e ideas sobre el cómo enfrentar este incierto escenario, en donde los equipos de apoyo educativo deben reinventarse en tiempos de pandemia y de crisis, para enfrentar de forma colectiva los desafíos que generan situaciones como las que estamos viviendo en el mundo (Ruz-Fuenzalida, 2021, p. 9).

CONCLUSIONES

La comunidad educativa de la escuela analizada visibilizó el complejo contexto de pandemia como una oportunidad para transformar e impulsar nuevas formas de gestionar la labor pedagógica, los espacios y actividades hacia el logro de mejores aprendizajes desde el uso de la estrategia de la coenseñanza.

El trabajo en equipo surge como aspecto clave para esta etapa de crisis y, es destacado por los actores, como un elemento que debe valorarse y seguir profundizándose, a partir de la formación continua, el liderazgo de los directivos y, por sobre todo, por la voluntad de un profesorado que logró sobreponerse a la escasez de medios tecnológicos de sus estudiantes y trazar estrategias de enseñanzas diversas.

Durante el proceso de enseñanza bajo la modalidad de educación remota de emergencia, la escuela logró sistematizar espacios de reflexión que permitieron evaluar y mejorar los procesos de enseñanza a partir de la estrategia de coenseñanza; este proceso reflexivo tuvo como norte, ampliar progresivamente la accesibilidad a la información por parte de los estudiantes y evaluar reflexivamente sus prácticas pedagógicas, con el fin de consignar las mejoras necesarias para impactar positivamente en los aprendizajes de las y los estudiantes.

Otro aspecto relevante para destacar es la importancia en el resguardo del uso y gestión del tiempo para desarrollar procesos de toma de decisiones en lo que respecta a la planificación de experiencias de aprendizaje, ya que, de esta manera, al ver resultados positivos se consolida una cultura colaborativa basada en los beneficios

del trabajo con otros y el impacto de éste en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo profesional docente.

Uno de los cambios más significativos que provocó el escenario de pandemia en el centro educativo, fue el establecimiento de redes de apoyo entre los profesionales que son parte de la comunidad educativa, estas redes de apoyo se materializan en prácticas de coenseñanza y trabajo colaborativo, en donde, con el objetivo de mejorar la accesibilidad y aprendizajes de los y las estudiantes, todos los profesionales de la escuela trabajaron en conjunto de manera coordinada, aprendiendo el uno del otro. Este logro en la labor pedagógica se puede plasmar en el futuro como un sello propio de la institución y con ello, mejorar su proyecto educativo institucional.

Las prácticas de coenseñanza evolucionaron a prácticas de enseñanza en equipo, en donde no solo el cuerpo docente, sino que también las y los asistentes de la educación que intervienen en el nivel o curso, asumieron el liderazgo y la responsabilidad de planificar, enseñar y evaluar, mediante un trabajo colaborativo participativo e intencionado, para dar solución educativa al contexto vivido.

Finalmente, la deuda pendiente para el óptimo desarrollo de este trabajo colaborativo y de coenseñanza, es la evaluación real de los aprendizajes logrados en este proceso de pandemia. El foco, definitivamente, el año 2020, estuvo en abarcar ciertas competencias esenciales para cada nivel y ciclo educativo de manera recortada o priorizada, pero no se alcanzó un proceso de evaluación auténtica de los aprendizajes de cada uno de los y las estudiantes.

Queda como tarea, trabajar en el mediano plazo, sostener y mejorar el proceso de clases en modalidad remota, incorporando nuevas estrategias didácticas de la mano de la virtualidad y modalidades mixtas de enseñanza. Se hacen urgentes mayores apoyos de políticas educativas, como también el trabajo comprometido y mancomunado de toda la comunidad, en especial, la relación, muchas veces tensa, entre familia y escuela, pero que puede ser fuente de grandes satisfacciones al incorporarlos como agentes educativos voluntarios (Castillo-Armijo et al., 2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, A. J., Bogotá, K. M., & Rubiano, T. J. (2019). La co-enseñanza: una apuesta al mejoramiento de los aprendizajes. *V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía*, 2-14. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/5233/1/La_co_ensen%CC%83anza_una_apuesta_al_mejoramiento_de_los_aprendizajes.pdf
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. Documento para discusión, N° IDB-DP-00768, Washington, D.C. <https://bit.ly/3xXOPiP>

- Castillo-Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE* 20(43), 359–375. <https://bit.ly/36Rndko>
- Castillo-Armijo, P., Puigdel·l·vol, I., & Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(1), 41-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>
- Castillo-Retamal, F., Mejías-Mejías, J., Díaz-Sepúlveda, A., & Merino-Varas, G. (2021). Visualización de los ajustes curriculares implementados en aula durante la crisis sanitaria COVID-19 en una región de Chile. *Convergencia Educativa*, (9), 6-15. <https://doi.org/10.29035/rce.9.6>
- Chehaibar, L. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación en tiempos de pandemia. Una visión académica*. (pp. 83-91). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/542/ChehaibarL_2020_Flexibilidad_curricular.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Decreto N 04 de 2020 [Ministerio de Salud de Chile. Subsecretaría de Salud Pública]. Decreta alerta sanitaria por el período que se señala y otorga facultades extraordinarias que indica por emergencia de salud pública de importancia internacional (ESPII) por brote del nuevo coronavirus (2019-ncov). 08 de febrero de 2020. <https://bit.ly/3F0dUeD>
- Decreto N 104 de 2020 [Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Subsecretaría del Interior]. Declara estado de excepción constitucional de catástrofe, por calamidad pública, en el territorio de Chile. 18 de marzo de 2020. <https://bit.ly/36XEmJq>
- Decreto N 83 de 2015 [Ministerio de Educación de Chile]. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Junio de 2015. <https://bit.ly/3F7yvOp>
- Decreto N° 170 de 2009 [Ministerio de Educación de Chile]. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 14 de mayo de 2009. <https://bit.ly/3vnbzqM>
- Duk, C., & Murillo, J. (2014). La Co enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva- Rinace*, 8(1), 11-13. <https://bit.ly/3vnx3nM>
- Egg, A. (1995). *Técnicas de investigación social*. Lumen
- Figueroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J., & Yáñez- Urbina, C. (2020). Co enseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL)*, 57(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.

Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios generales*, 44(1), 176-187. <https://bit.ly/3vkoytj>

Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Rozando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 2(26), 143-163. <https://bit.ly/39mmMzA>

Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. McGraw Hill.

Ministerio de Educación de Chile (2020a). *Orientaciones Mineduc COVID-19*. <https://bit.ly/38tQp0J>

Ministerio de Educación de Chile. (2020b). Resolución Exenta N° 2765. Aprueba orientaciones para la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial para los establecimientos educacionales que imparten educación parvularia, básica y media, ambas modalidades y para sus distintas formaciones, y establece las excepciones en las materias que indica por la pandemia por Covid - 19. Santiago. <https://bit.ly/3MAJ2ns>

Ministerio de Educación de Chile. (2020c) *Criterios de evaluación, calificación y promoción de estudiantes de 1° básico a 4° año medio*. Unidad de currículum y evaluación. <https://bit.ly/30FPdIK>

Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional*. <https://bit.ly/3vk069K>

Ministerio de Educación de Chile. (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015. <https://bit.ly/3Lqf1Xl>

Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. <https://bit.ly/30HjhDP>

Murillo, J., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://bit.ly/37Hy9BO>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/node/1118>

Perrenoud, P. (2016). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Rieble-Aubourg, S. & Viteri, A. (2020). Nota CIMA #20 COVID-19: ¿estamos preparados para el aprendizaje en línea? Inter-American Development Bank. <http://dx.doi.org/10.18235/0002303>

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://bit.ly/38xnGZH>

Norambuena Sandoval, I. F., Galoso Galvez, E. V., Castillo Armijo, P. E., & Miranda Carvajal, C. E. (2022). Prácticas de coenseñanza en contexto de pandemia: Estudio de caso de una escuela básica pública chilena. *Revista Convergencia Educativa*, (11), junio, 37-55. <https://doi.org/10.29035/rce.11.37>

Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*, (6), 128-143. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60713>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Morata.

Datos de correspondencia

Ivette Francisca Norambuena Sandoval
Magíster en Gestión Pedagógica y Curricular,
Universidad de Playa Ancha.
Valparaíso, Chile
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7026-4536>
Email: ivette_norambuena@upla.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.