



Formación inicial docente y prácticas de coenseñanza: ¿qué dice la investigación internacional de los últimos 20 años?

Initial Training of Teachers and Co-Teaching Practices: what does the International Research of the last 20 Years Say?

César Maldonado-Díaz¹ y Catalina Núñez-Díaz²

¹ Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa-CITSE,
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

² Universidad Paris-Cité, Francia

Resumen

Este artículo sigue la normativa PRISMA para la elaboración de búsquedas sistemáticas y se enmarca en la investigación sobre las prácticas de coenseñanza en la formación inicial docente (FID). La investigación indaga en las principales experiencias formativas, modelos, dinámicas explicativas y facilitadores/barreras para los participantes en los procesos de coenseñanza en el contexto de la FID. Para su construcción se incluyeron estudios sobre coenseñanza en docentes en formación, experiencias previas al ingreso a la docencia y metodologías aplicadas en programas de formación. Se excluyeron los artículos que referían a modelos predictivos y aquellos a que no estaban situados en la FID. Se consideran 59 estudios publicados en revistas indexadas en las bases de datos WoS, Scopus y Scielo, entre los años 2000 y 2020. El análisis se realizó mediante una combinación entre el análisis de contenido y el método comparativo constante. Los resultados muestran dos configuraciones principales de coenseñanza en la FID, un alto impacto en profesores del sistema escolar, colaboradores universitarios y estudiantes de pedagogía, ya que las prácticas tempranas de coenseñanza no solo benefician a estos últimos, sino que también a otros actores, tanto de las instituciones universitarias como de las comunidades escolares. Dentro de sus limitaciones, se encuentra la escasa evidencia en español y la diversidad respecto de la comprensión sobre la colaboración en la FID. El artículo ayuda a visibilizar las necesidades formativas e indagar en las vías abiertas en la formación inicial y continua de los docentes en las prácticas de coenseñanza.

Palabras clave: coenseñanza, formación inicial, profesor(a) en formación, revisión sistemática

Correspondencia a:

César Maldonado Díaz
General Jofré 462, Santiago
cmaldonadod@ucsh.cl
<https://orcid.org/0000-0001-6507-8093>

© 2023 PEL, <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel>

ABSTRACT

This article follows the PRISMA rules for systematic reviews and is part of the research on co-teaching practices in initial teacher training (ITT). It explores the key formative experiences, models, explanatory dynamics, and facilitators/barriers for participants in the co-teaching processes in the context of the FID. Studies of co-teaching in teacher education, experiences prior to entering the teaching profession, and methodologies used in education programs were included to write this paper. Articles related to predictive models and those that could not be found on FID were excluded. 59 studies published in journals indexed in the WoS, Scopus, and Scielo databases between the years 2000 and 2020 were considered. The analysis was performed using a combination of content analysis and the constant comparative method. The results show two main configurations of co-teaching in the FID, a high impact on teachers in the school system, university staff, and pedagogy students, as early co-teaching practices benefit not only the latter, but also other actors, both from university institutions and school communities. Limitations of this article include the scarce evidence in Spanish and the diversity of the understanding of collaboration in ITT. The article contributes to the visibility of training needs and the exploration of open pathways in initial and continuous teacher education in co-teaching practices.

Key words: co-teaching, initial training, teacher in training, systematic review

Introducción¹

La formación inicial de docentes (FID) es un tema central en los marcos educativos actuales. Diversos estudios han profundizado en su importancia, desafíos (de Jesus & Perboni, 2017; Lopes & de Lima Silva, 2020; Mena-Olivera et al., 2020) y las estrategias de formación necesarias para su mejora (Ruiz-Bejarano, 2020; Miguel-Revilla et al., 2021). Una serie de prácticas o metodologías se ha vuelto relevante en los contextos que transitan hacia la inclusión educativa y la recomposición de lo que entendemos por (a)normalidad educativa (Chapman & Ainscow, 2021; UNESCO, 2020). Debido a diversas disposiciones legales, programas de formación e iniciativas pedagógicas, las prácticas de coenseñanza han cobrado valor en el marco educativo contemporáneo (Scruggs & Mastropieri, 2017; Friend, 2019).

Origen y enfoque de la coenseñanza

Su origen se encuentra en el concepto enseñanza cooperativa (Beamish et al., 2006; Murawski & Lee Swanson, 2001), y remite a la responsabilidad compartida por profesores de enseñar a una clase, en la que se ocupan de las necesidades de los estudiantes (Cramer et al., 2010; Friend, 2019; Villa et al., 2008). Ambos profesores planifican, instruyen y evalúan colaborativamente a un grupo de estudiantes (Murawski, 2008) con objetivos seleccionados y contenidos específicos, mediante una relación de trabajo colaborativa con base en esta práctica (Cook & Friend, 2017; Beninghof, 2012). Esto se ha investigado en diversos estudios que señalan que esta práctica ofrece importantes

1. En este artículo se usa el plural masculino para hacer referencia tanto a hombres como mujeres. Cuando es necesario, se hacen diferencias en el uso de los artículos.

orientaciones sobre el fenómeno del trabajo conjunto (McDuffie et al., 2009; Murawski & Hughes, 2009; Gurgur & Uzuner, 2011). Sin embargo, también presenta desafíos, entre los que están la distribución del poder en el equipo y las fuentes de supervisión de la tarea, que afectarían la paridad entre los codocentes (Friend et al., 2015).

La coenseñanza en la FID

La investigación sobre las prácticas de coenseñanza en la FID muestra la brecha del estudio en esta área, previo al inicio del siglo XXI. Se percibe un cambio de enfoque en los estudios sobre las prácticas de enseñanza cuando surge una serie de investigaciones comprometidas con la renovación en la FID y su desarrollo (Merryfield, 1993; Perreault & Isaacson, 1995; Shantz, 1995; Boger, 2000; Dass, 2000) que conciben la inclusión de prácticas o estrategias que progresivamente incorporan a otros sujetos en el proceso de inserción de estudiantes en la práctica o, adicionalmente, a docentes universitarios y regulares en aulas escolares.

Surge el estudio de mentorías entre docentes en servicio y aprendices, que dan cuenta de los desafíos en el rol de la docencia compartida (van Halen-Faber, 1997; Cady et al., 1998; Nilssen et al., 1998; Durkin & Shergill, 2000). Se reporta cómo relevantes el rol de los equipos docentes y su impacto en la formación previa y continua de los profesores (Chaptal, 1998) y se destaca la mediación con sus pares en esta etapa temprana (Borko, 1997; Talvitie et al., 2000), sobre todo en los espacios compartidos de la planificación de la enseñanza y la mejora progresiva de la docencia (Mcgarvey et al, 1997).

Progresivamente, la coenseñanza surge como una práctica que supone un proceso cooperativo que se ve favorecido por elementos como interacción cara a cara, la interdependencia positiva, el monitoreo del progreso de la coenseñanza y el compromiso individual, pero también de situaciones problemáticas en su puesta en práctica (Naiditch, 2021; Spörer et al., 2021). Sin embargo, diversos estudios reportan dificultades relacionadas con los saberes diversos, sus especialidades, la negociación en la enseñanza y los elementos institucionales de las comunidades escolares que las favorecen o no (Sasson & Malkinson, 2021; Tremblay, 2022).

Debido al desarrollo que progresivamente ve en la FID un espacio de formación de las prácticas compartidas de enseñanza, este artículo da cuenta de una revisión sistemática de la investigación sobre coenseñanza entre los años 2000 y 2020, que busca indagar en las principales experiencias formativas, dinámicas explicativas de estas instancias, y los facilitadores o barreras para los participantes en los procesos de coenseñanza en el contexto de la FID.

Metodología

Se desarrolló una revisión sistemática según la declaración PRISMA (Page et al., 2021). Se buscaron investigaciones empíricas que identificaban como objeto de estudio las prácticas de coenseñanza, publicadas en revistas académicas divulgadas entre 2000 y 2020, en inglés y español. Se consideraron también criterios de calidad, replicabilidad y transparencia aportados por la lista de evaluación de revisiones sistemáticas (Lockwood et al., 2015).

Estrategia de búsqueda

Se utilizaron las bases de datos WoS, Scopus y Scielo, por su relevancia en la investigación educativa, y con más de 50 años de referencias indexadas. Se buscaron artículos publicados en revistas internacionales entre 2000 y 2020 para investigar el desarrollo de los estudios en las primeras décadas del siglo XXI. Se identificó el total de estudios referidos a la coenseñanza. Luego, se filtraron los resultados para dar cuenta de los estudios referidos al aprendizaje y la implementación de la coenseñanza en la FID.

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron estudios sobre prácticas de docentes en formación, experiencias previas al ingreso a la docencia activa y metodologías aplicadas en programas de formación. Se excluyeron los artículos que se referían a modelos predictivos y aquellos a que no estaban situados en la FID.

Procedimiento de la selección

La selección de estudios se configuró en 4 etapas.

Etapas 1: se construyó una estructura de booleanos que consideró una selección de palabras claves para la búsqueda en las bases de datos. Estas referían a conceptos relacionados con: coenseñanza (y sus derivaciones), docentes, docentes en formación o formación inicial docente. Estas orientaron el trabajo de búsqueda en las bases de datos en español e inglés. Se usó el siguiente listado de términos:

WOS y Scopus: TI= ((coteach* OR co-teach* OR codocen* OR co-docen* OR coenseña* OR coenseña* OR "Team AND Teaching" OR "Cogenerative AND Dialogue") AND teacher*) OR AB=((coteach* OR coteach* OR codocen* OR codocen* OR coenseña* OR coenseña* OR "Team AND Teaching" OR "Cogenerative AND Dialogue") AND teacher*) OR AK=((coteach* OR co-teach* OR codocen* OR co-docen* OR coenseña* OR co-enseña* OR "Team AND Teaching" OR "Cogenerative AND Dialogue") AND teacher*)

Scielo: TITLE-ABS-KEY ((coteach* OR co-teach* OR codocen* OR co-docen* OR coenseña* OR co-enseña* OR "Team AND Teaching" OR "Cogenerative AND Dialogue")) AND NOT (nurs* OR health OR salud OR clini* OR enferm* OR cien* OR scien* OR engine* OR ingenic*) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "PSYC"))

Etapas 2: se importaron los datos al software de gestión bibliográfica Zotero (Mueen-Ahmed & Al-Dhubaib, 2011). Se revisaron los resúmenes y seleccionaron los artículos pertinentes.

Etapas 3: Luego de eliminar los duplicados, se leyeron los resúmenes aplicando los criterios de inclusión. En cada una de estas fases se excluyeron 48 duplicados y 263 descartados.

Etapas 4: corpus final. De 323 trabajos, se seleccionó un total de 59 estudios. 36 de estos se encuentran en Wos, 21 en Scopus y dos en Scielo. Asimismo, 58 de ellos están en inglés y uno en español. La figura 1 resume el proceso.

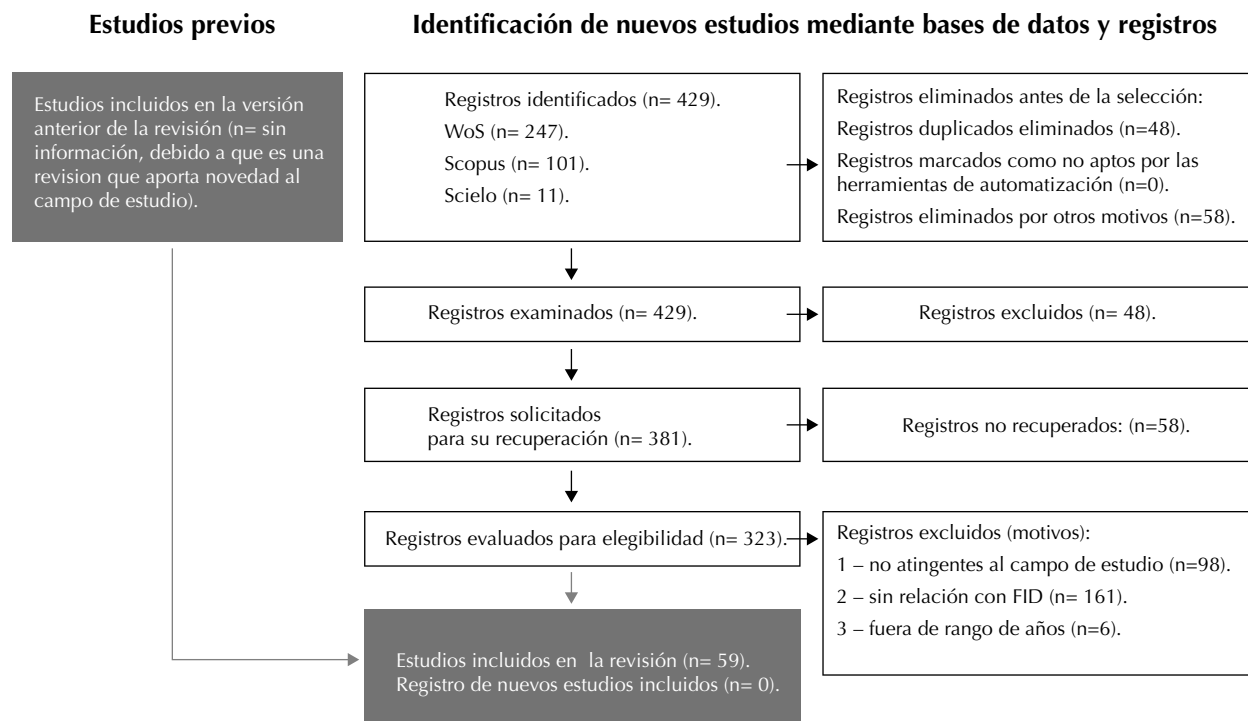


Figura 1. *Proceso de la revisión sistemática*

Fuente: elaboración propia con base en Page y colegas (2021).

Análisis

En línea con otras revisiones sistemáticas (Ruffinelli et al., 2020; Iglesias-Díaz & Romero-Pérez, 2021), se usaron las siguientes categorías para la lectura en profundidad de cada trabajo: tema del artículo, objetivo, preguntas de investigación, tipo de artículo, marco teórico, metodología, tamaño de la muestra, sujetos de estudio, países implicados y resultados de investigación.

El análisis se realizó mediante una combinación de procedimientos sistemáticos de análisis de contenido (Kynğäs, 2020) y el método comparativo constante, donde se cotejaron y triangularon las interpretaciones, para establecer tendencias y particularidades entre los trabajos (Glaser & Strauss, 1999). Esto generó la construcción de una serie de dimensiones que delimitan los resultados de este trabajo, a partir del análisis de los registros retenidos. En primer lugar, de qué forma se configura la coenseñanza en las aulas de FID y, en segundo lugar, los modelos y dinámicas que explican su aprendizaje. En tercer lugar, los facilitadores y barreras del proceso de enseñanza en la FID.

En un segundo nivel de análisis surgen como relevantes los efectos en los involucrados en las prácticas de codocencia, los beneficios para los estudiantes de pedagogía y el impacto en los docentes regulares en aulas escolares. En un último nivel, es posible también analizar las experiencias de prácticas integradas entre programas de FID que también favorece las prácticas de coenseñanza de estudiantes de pedagogía. Estas dimensiones de análisis, posteriormente, dan pie a los resultados y la discusión de este trabajo.

Resultados

Descripción de los estudios

De los estudios, 45 adoptan un enfoque cualitativo y usan técnicas como la entrevista y la etnografía para la producción de sus datos. Exploran temas como el desarrollo de las prácticas de los futuros docentes mediante la implementación de la codocencia, los beneficios, barreras y dificultades del proceso y el uso de la coenseñanza como estrategia en la FID. Tres estudios corresponden a un enfoque cuantitativo y usan encuestas y rúbricas para el acceso a la información. Los temas se refieren principalmente a la percepción de los docentes respecto de la codocencia y a los efectos que esta estrategia tiene en los futuros docentes. Los 11 estudios restantes utilizaron un enfoque metodológico mixto para abordar la problemática estudiada. La tabla 1 describe el total de estudios incluyendo el país de origen, la cantidad de trabajos seleccionados y sus autores.

Tabla 1
Descripción de los estudios seleccionados

País	N	Autores
Estados Unidos	36	Altieri et al., 2015; Arndt & Liles, 2010; Bacharach et al., 2010; Bullock et al., 2002; Cho, 2017; Chu, 2020; Conderman & Hedin, 2017; Drescher, 2017; Eick & Dias, 2005; Eick et al., 2003; Gallo-Fox y Scantlebury, 2015; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016; Guise et al., 2017; Hawkman et al., 2019; Kamens & Casale-Giannola, 2004; Kamens et al., 2000; Kluth & Straut, 2003; Lees, 2016; Luke & Rogers, 2015; Milne et al., 2011; Palmer, 2018; Parker et al., 2010; Rabin, 2019; Ricci et al., 2017; Ricci et al., 2019; Robbins et al., 2019; Roller, 2015; Roth et al., 2005; Scantlebury et al., 2008; Smith & Winn, 2017; Soslau et al., 2019; Spencer et al., 2019; Strieker et al., 2016; Thompson & Schademan, 2019; Wang & Fitch, 2010; Weiss et al., 2014.
Canadá	6	Cardinal & Fenichel, 2017; Cherian, 2007; Goodnough et al., 2009; Roth & Tobin, 2001; Roth et al., 2002; Roth et al., 2005.
Australia	3	Cavanagh & McMaster, 2015; Diamond et al., 2017; Yoo et al., 2019.
Irlanda	3	Kerin & Murphy, 2015; Murphy et al., 2004; Murphy et al., 2015.
España	2	Duran et al., 2020; Cotrina García et al., 2017.
Bélgica	1	Baeten & Simons, 2014.
Brasil	1	Kadri et al., 2017.
Corea del Norte	1	Shin et al., 2016.
Inglaterra	1	Schäfer, 2018.
Israel	1	Wolffensperger y Patkin, 2013.
Noruega	1	El Kadri & Roth, 2015.
Países Bajos	1	Bremmer & Van Hoek, 2020.
Rusia	1	Tobin et al., 2001.
Ucrania	1	Zadorozhna et al., 2020.
N	59	

Fuente: elaboración propia.

A. Coenseñanza en las aulas de FID

Los resultados definen la coenseñanza como una estrategia destinada a estudiantes de programas de formación pedagógica, en donde las clases son dictadas por una dupla de docentes universitarios (Bullock et al., 2002; Cardinal & Fenichel, 2017; Cho, 2017; Drescher, 2017; Duran et al., 2020; Kluth & Straut, 2003; Milne et al., 2011; Luke & Rogers, 2015; Smith & Winn, 2017; Weiss et al., 2014; Wolffensperger & Patkin, 2013; Yoo et al., 2019; Zadorozhna et al., 2020), docentes universitarios y escolares (Diamond et al., 2017) o de docentes universitarios con miembros de comunidades indígenas (Lees, 2016).

Modelos y dinámicas que explican el aprendizaje de la coenseñanza

Los resultados también muestran el desarrollo de competencias profesionales mediante la coenseñanza (Goodnough et al., 2009; Murphy et al., 2015; Roth et al., 2005; Kamens et al., 2000). En esta dimensión, el modelo del taburete de tres patas explicaría las condiciones en las que la coenseñanza debería gestionarse en la FID. Los diálogos cogenerativos, el correspeto y la corresponsabilidad durante el proceso de coenseñanza, serían los elementos para favorecer la interdependencia (Scantlebury et al., 2008) y el aprendizaje de sus estudiantes (Bacharach et al., 2010; Soslau et al., 2019).

En este mismo nivel, los modelos propuestos destacan la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotski (2001), que propone un proceso que será la base del aprendizaje de los futuros docentes en coenseñanza (Murphy et al., 2015). Durante las etapas de coplanificación, codocencia y coevaluación, se observan elementos propios de la teoría: la interacción entre las formas reales e ideales, señales tempranas de desarrollo, e imitación. Esto considera al proceso de la coenseñanza como un espacio que fomenta roles más simétricos mediante los intercambios entre el docente regular y el futuro profesor, lo que genera aprendizajes para ambos (El Kadri et al., 2017).

Los análisis de las interacciones de los futuros docentes demuestran que las intervenciones más fructíferas para sus aprendizajes serían proveer información elaborada y la aceptación de los intercambios con los estudiantes de la clase, sumado a las interacciones entre docentes como la coordinación, la distribución de los roles y la flexibilidad en el aula (Duran et al., 2020). En la misma línea, se encontró que este ocurriría mediante procesos explícitos e implícitos: los primeros a través de los diálogos cogenerativos entre los docentes, y los segundos, al adoptar prácticas previamente observadas de los docentes regulares. Esto promovería en los futuros docentes generar aprendizajes recíprocos, sentimientos de seguridad y el desarrollo de prácticas reflexivas en todos los involucrados (Cavanagh & McMaster, 2015; Roth et al., 2005). Sin embargo, el trabajo en tríadas también se percibe como una dificultad para el desarrollo profesional de los futuros docentes. La mayor barrera, es la preocupación ante consecuencias en el desarrollo del liderazgo en una clase en solitario (Goodnough et al., 2009), un desafío que también es identificado en otros estudios (Kamens & Casale-Giannola, 2004).

Facilitadores y barreras del proceso de enseñanza en la FID

Respecto de los elementos que facilitan las prácticas de coenseñanza durante la FID, los estudios señalan la negociación de las diferencias, compartir la autoridad interaccional en el aula, los procesos de mentorías recíprocas entre codocentes y la retroalimentación in situ de las prácticas (Thompson & Schademan, 2019). La implementación de la coenseñanza impulsa asimismo sentimientos de eficacia en los estudiantes de pedagogía cuando el proceso es facilitado por tres factores: el andamiaje del apoyo, la construcción de relaciones colegiales y la retroalimentación provechosa por parte de los docentes regulares (Hawkman et al., 2019; Rabin, 2019).

También es posible identificar elementos que obstaculizan el desarrollo de la coenseñanza en el contexto de la FID. Los resultados destacan la disponibilidad de tiempo para la coplanificación (Ricci et al., 2019), la preferencia por el trabajo en solitario, las diferentes especialidades y el aumento de trabajo cuando los codocentes no se comprometen de forma similar (Ricci et al., 2017; Schäfer, 2018).

B. Efectos relevantes en los involucrados en las prácticas de codocencia

Beneficios para estudiantes de pedagogía

Gran parte de los resultados identifican los beneficios en los futuros docentes al participar de esta estrategia. La mayoría destaca esta experiencia como una instancia de aprendizaje y de desarrollo profesional (Duran et al., 2020; Soslau et al., 2019; Ricci et al., 2017), de innovación educativa (Cotrina García et al., 2017), de reflexión respecto de las prácticas docentes (Eick & Dias, 2005; Tobin et al., 2001; Baeten & Simons, 2014) y de integración de los aprendizajes teóricos y prácticos (Thompson & Schademan, 2019), lo que promueve la reflexión sobre los procesos previamente mencionados (Eick & Dias, 2005).

Destaca el aprendizaje de estrategias pedagógicas, de contenidos disciplinares, conocimientos respecto del currículo y a la didáctica (Roth et al., 2002; Kerin & Murphy, 2015; Tobin et al., 2001), el acceso a la experiencia y las prácticas del docente regular (Roth et al., 2004), del aprendizaje del trabajo colaborativo (Shin et al., 2016; Baeten & Simons, 2014) y el desarrollo de una actitud positiva frente a la coenseñanza en el futuro (Ricci et al., 2019; Duran et al., 2020;).

Asimismo, los resultados muestran el impacto en dos dimensiones emergentes en los procesos de coenseñanza dentro de la FID: el efecto en la configuración en la identidad de los futuros docentes y la percepción de la naturaleza del espacio de coenseñanza. Respecto de la naturaleza del proceso, el espacio en el que este transcurre es percibido como colaborativo, dejando atrás la asociación con elementos más propios de espacios de supervisión y de evaluación de las prácticas (Chu, 2020; El Kadri & Roth, 2015). Sobre el funcionamiento de algunos programas, el entrenamiento inicial repercute en el futuro desempeño profesional de los egresados, siendo mejor evaluados que sus pares en áreas como la planificación e implementación de las clases, la evaluación de los estudiantes, la gestión del comportamiento, la organización del trabajo, la relación con los padres, el conocimiento de prácticas de educación general y especial, la colaboración entre pares, la dirección y supervisión de asistentes de la educación (Fitch & Wang, 2007, citado en Wang & Fitch, 2010) y la inclusión de recursos tecnológicos con un impacto positivo en los aprendizajes de los futuros docentes (Roller, 2015; Spencer et al., 2019). En definitiva, en este contexto, la observación de las experiencias de los pares en la misma situación facilitaría el desarrollo de habilidades de colaboración a la base de la coenseñanza (Robbins et al., 2019).

Impacto de y en docentes colaboradores² en aulas escolares

La relevancia de los docentes en servicio en el proceso de codocencia, también se identifica dentro de los resultados pues integran las duplas y equipos docentes (Baeten & Simons, 2014; Cherian, 2007; Eick et al., 2003; Gallo-Fox & Scantlebury, 2015, 2016; Guise et al., 2017; Palmer, 2018; Ricci et al., 2019). Son incorporados mayoritariamente como informantes respecto del proceso de formación de los futuros profesores (Goodnough et al., 2009). Su énfasis está en el rol y en las características de los docentes en servicio en los procesos de coenseñanza. (Cherian, 2007; Eick et al., 2003; Guise et al., 2017). Los resultados señalan que quienes ofrecen espacios abiertos y de soporte para la coplanificación y la codocencia, lograrían generar procesos reflexivos sobre la práctica docente y el desarrollo de teorías situadas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Asimismo, aquellos con estilos más colaborativos durante la coenseñanza podrían ayudar a una mejor autopercepción como aprendices permanentes (Eick et al., 2003; Guise et al., 2017).

2. Referido a docentes que trabajan en el sistema escolar y que acompañan a estudiantes de pedagogía desarrollando prácticas de coenseñanza.

Los resultados anteriores indican que se fomenta la transformación de sus prácticas y una ruptura con viejos patrones de la profesión debido al trabajo en solitario característico de los docentes. Se señala, además, el desarrollo de aprendizajes (Baeten y Simons, 2014), de nuevos repertorios instruccionales para la implementación del currículo, la concepción de un espacio reflexivo, la transformación de la enseñanza y la expansión de sus roles tradicionales (Gallo-Fox & Scantlebury, 2015, 2016).

Experiencias de prácticas integradas entre programas de FID

Los hallazgos en esta dimensión muestran cómo ciertas instituciones han propuesto programas de formación y cursos que integran el trabajo colaborativo e interdisciplinario a través de la coenseñanza entre estudiantes de educación especial y educación primaria (Altieri et al., 2015; Burton, 2020; Parker et al., 2010), educación especial y educación de ciencias para secundaria (Arndt & Liles, 2010), y educación primaria y educación artística (Bremmer & Van Hoek, 2020).

Los futuros docentes desarrollan una apertura frente a la coenseñanza (Arndt & Liles, 2010) al conectar la teoría y la práctica de la estrategia (Parker et al., 2010). Asimismo, generan una valoración positiva frente al apoyo y la retroalimentación por parte de su dupla de trabajo, el aprendizaje recíproco de aspectos propios de cada especialidad y la sensación de eficacia que les brinda la resolución de problemas y el control del aula (Bremmer y Van Hoek, 2020). A largo plazo, estas experiencias brindarían la oportunidad conjunta para que docentes de educación especial y educación primaria promuevan prácticas inclusivas y de trabajo colaborativo entre profesionales (Altieri et al., 2015).

Respecto de los hallazgos relacionados con el trabajo interdisciplinario, este se logra implementar mediante la construcción. En general, los futuros docentes del área de educación primaria se enfocan más en los aspectos de gestión de la clase, mientras que los estudiantes de pedagogía en áreas específicas lo hacen más en el proceso de aprendizaje de las disciplinas. Por último, aumentó la capacidad de los estudiantes de trabajar de manera colaborativa, sin que sus formaciones previas fueran un obstáculo en relación con aspectos específicos de cada disciplina, como el lenguaje técnico (Bremmer & Van Hoek, 2020). Sin embargo, los resultados arrojan desafíos para el éxito de la colaboración, tales como las incompatibilidades que podrían darse en la dupla a causa de las diferentes formaciones de base (Arndt & Liles, 2010), los diferentes niveles de experiencia en el trabajo de campo (Parker et al., 2010), la falta de conocimientos curriculares por parte de los educadores especiales y de estrategias para el trabajo con estudiantes con NEE por parte de los futuros docentes de ciencias sociales (Arndt & Liles, 2010).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos destacan cómo la naturaleza colaborativa de la coenseñanza permite que estas instancias configuren espacios de transformación profesional para los futuros docentes y docentes en servicio. Estos destacan la importancia que tienen los docentes en servicio en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de pedagogía al mediar en los procesos de práctica. Los hallazgos abren la oportunidad de analizar y fortalecer el rol de los actores en el acompañamiento de los futuros docentes y promover el desarrollo profesional de los estudiantes de pedagogía (Jurkowski et al., 2023).

Surgen, además, diversos aspectos asociados con la FID y la necesidad de considerar elementos específicos para la enseñanza de estas prácticas. En primer lugar, abordar la preparación de docentes regulares y universitarios al enfrentar un proceso de coenseñanza con futuros docentes, lo que se desprende de trabajos tales como los de Strieker y sus colegas (2016) y Guise y colaboradores (2017). Esto requiere un compromiso de formación permanente y de reflexión pedagógica, ante el requerimiento de actitudes profesionales ya mencionadas.

A pesar de que sería una articulación compleja, en especial cuando refiere a la formación de prácticas de coenseñanza, los resultados muestran alentadoras ideas de avance en esta línea, sobre todo cuando se logra una sinergia conjunta entre los actores ya nombrados.

En segundo lugar, surge la necesidad de poner énfasis en la preparación previa, tanto teórica como metodológica, de la estrategia en los futuros docentes frente a su inserción en el aula al implementar la codocencia. Es relevante la construcción del sentido de este tipo de prácticas, por ejemplo, frente al éxito de experiencias como la descrita por Wang y Fitch (2010), donde la propuesta de entrenamiento inicial repercute en el futuro desempeño profesional de los egresados en los diversos ámbitos que se señalaron en los resultados. Es relevante mirar en detalle este elemento en espacios universitarios, ya que los resultados de esta búsqueda sistemática los alientan a incluir enfoques de enseñanza que promuevan la apropiación teórica, la enseñanza formativa y la reflexión conjunta en los profesores en formación y los miembros de las comunidades universitarias donde la FID se concrete.

En un tercer nivel, los resultados alientan el abordaje de un elemento derivado del actuar pedagógico que se desarrolla en la FID. Esto refiere al rol y aporte de los futuros docentes en procesos transformativos al interior de la comunidad escolar, como el descrito por El Kadri y Roth (2015). Es relevante identificar las consecuencias positivas que los estudiantes de pedagogía generan en la reconfiguración de los espacios donde ejercen su labor. Por lo tanto, esto demanda volver a mirar el sentido de las prácticas colaborativas entre docentes en el marco de las prácticas de coenseñanza y su impacto en el espacio de las comunidades universitarias y su relación con las comunidades escolares.

Proyecciones del estudio

Tres necesidades de formación en coenseñanza se proyectan para seguir desarrollando iniciativas en la FID. La primera se relaciona con estudios que aporten a investigar con mayor profundidad los beneficios que trae la implementación de codocencia en el aula de FID como estrategia pedagógica, en línea con Bullock y sus colegas (2002) y Zadorozhna y colaboradores (2020). Debido al horizonte inclusivo de esta práctica, sus beneficios se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes en contextos inclusivos y con la reconfiguración de la docencia colaborativa. En este sentido, es importante seguir profundizando en su comprensión, niveles de eficacia y necesidades de formación profesional docente continua.

La segunda necesidad implica abordar el impacto en las comunidades escolares en conjunto con los centros de formación docente. Es relevante el aporte para las comunidades escolares donde se despliegan estas prácticas y el impacto en la configuración de espacios inclusivos, al recibir a los estudiantes de pedagogía y, en consecuencia, los beneficios para sus estudiantes al permitir el desarrollo de prácticas de coenseñanza. Es oportuno destacar la mirada colaborativa entre centros de formación, estudiantes de pedagogía y comunidades escolares.

Por último, es relevante abrir un espacio para estudiar el impacto en el desempeño de los estudiantes en aulas escolares como parte de la evaluación de los futuros docentes en el aula y su relación con las prácticas de coenseñanza. En este sentido, dentro de los resultados de los estudios seleccionados, solo el trabajo de Bacharach y sus colegas (2010) aborda el impacto de la labor de los futuros docentes en los aprendizajes de los estudiantes. Si bien el espacio de la FID es un espacio con diversidad de formas y sentidos, el aprendizaje de los estudiantes debería ser revisitado como un foco relevante para considerar por futuros estudios.

Limitaciones

Es importante considerar algunas limitaciones al interpretar los resultados de nuestra revisión sistemática de literatura. A pesar de los esfuerzos exhaustivos para identificar los estudios relevantes, es posible que algunos estudios pertinentes no hayan sido incluidos en nuestra revisión debido a restricciones de acceso a literatura o a la exclusión de idiomas distintos al inglés y al español. Esto podría haber introducido un sesgo de selección en nuestra revisión. Aunque aplicamos criterios de inclusión y evaluamos la calidad de los estudios, algunos de los estudios incluidos en nuestra revisión pueden haber presentado limitaciones metodológicas o sesgos. La calidad de los estudios primarios puede variar considerablemente y podría afectar la validez y la generalización de los resultados. Por último, aunque incluimos estudios de diferentes países y contextos, los hallazgos pueden verse limitados debido a las diferencias en la población de estudio, las intervenciones evaluadas y los entornos en los que se realizaron los estudios incluidos en nuestra revisión.

Agradecimientos: Agradecemos al académico Juan Pablo Queupil por sus valiosos comentarios y revisiones al escrito.

El artículo original fue recibido 7 de septiembre de 2022

El artículo revisado fue recibido 26 de junio de 2023

El artículo fue aceptado el 12 de julio de 2023

Referencias

- Altieri, E. M., Colley, K. M., Daniel, L. S., & Dickenson, K.W. (2015). Merging Expertise: Preparing Collaborative Educators. *Rural Special Education Quarterly*, 34(1), 17-22. <https://doi.org/10.1177/875687051503400105>
- Arndt K., & Liles J. (2010). Preservice Teachers' Perceptions of Coteaching: A Qualitative Study. *Action in Teacher Education*, 32(1), 15-25. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463539>
- Bacharach N., Heck, T.W., & Dahlberg, K. (2010). Changing the Face of Student Teaching through Coteaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463538>
- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Beamish, W., Bryer, F., & Davies, M. (2006). Teacher reflections on co-teaching a unit of work. *International Journal of Whole Schooling*, 2(2), 3-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847468.pdf>
- Beninghof, A. (2012). *Co-Teaching That Works. Structures and Strategies for Maximizing Student Learning*. Jossey-Bass.
- Boger, C. (2000). Preservice Teachers' Explanations of Their Teaching Behavior. *Journal of Instructional Psychology*, 27(4). <https://www.proquest.com/openview/7095c5aed30d8e37838e72fd937ce627/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2029838>
- Borko, H. (1997). New Forms of Classroom Assessment: Implications for Staff Development. *Theory Into Practice*, 36(4), 231-238. <https://doi.org/10.1080/00405849709543773>
- Bremmer, M., & Van Hoek, E. (2020). Teamplayers: CO4-teaching in Arts Education in Primary Education. *International Journal of Education & The Arts*, 21(9). <https://doi.org/10.26209/ijea21n9>
- Bullock P., Park V., Snow J., & Rodríguez E. (2002). Redefining Interdisciplinary Curriculum: A Journey of Collaboration and Change in Secondary Teacher Education. *Interchange*, 33, 159-182. <https://doi.org/10.1023/A:1016500303163>
- Burton, S. (2020). What's the point of Initial Teacher Training? Former trainee voice on the influence of in-service ITT upon the practice of established post-compulsory teachers. *Research in Post-Compulsory Education*, 25(3), 337-358. <https://doi.org/10.1080/13596748.2020.1802944>

- Cady, J. M., Distad, L. S., & Germundsen, R. A. (1998). Reflective practice groups in teacher induction: building professional community via experiential knowledge. *Education*, 118(3), 459.
- Cardinal, T., & Fenichel, S. (2017). Indigenous Education, Relational Pedagogy, and Autobiographical Narrative Inquiry: A Reflective Journey of Teaching Teachers. *Crossroads of the Classroom (Advances in Research on Teaching)*, 28, 243-273. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720160000028019>
- Cavanagh, M., & McMaster, H. (2015). A professional experience learning community for secondary mathematics: developing pre-service teachers' reflective practice. *Mathematics Education Research Journal*, 27, 471-490. <https://doi.org/10.1007/s13394-015-0145-z>
- Chapman, C., & Ainscow, M. (2021) *Educational Equity: Pathways to Success*. Routledge.
- Chaptal, A. (1998). New and Traditional Educational Media: How to Choose Between Them--Teachers' Choices. *Educational Media International*, 35(4), 241-245. <https://doi.org/10.1080/0952398980350403>
- Cherian, F. (2007). Learning to Teach: Teacher Candidates Reflect on the Relational, Conceptual, and Contextual Influences of Responsive Mentorship. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 25-46. <https://doi.org/10.2307/20466624>
- Cho, H. (2017). Racism and linguisticism: engaging language minority pre-service teachers in counter-storytelling. *Race, Ethnicity and Education*, 20(5), 666-680. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1150827>
- Chu, Y. (2020). Preservice teachers learning to teach and developing teacher identity in a teacher residency. *Teaching Education*, 32(3), 269-285. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1724934>
- Conderman, G., & Hedin, L. (2017). Two Co-Teaching Applications: Suggestions for School Administrators. *Kappa Delta Pi Record*, 53(1), 18-23. <https://doi.org/10.1080/00228958.2017.1264815>
- Cook, L., & Friend, M. (2017). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Cotrina García, M., García García, M., & Caparros Martin, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46(2), 57-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.57-64>
- Cramer, E., Liston, A., Nervin, A., & Thousand, J. (2010). Co-Teaching in Urban Secondary School. Districts to Meet the Needs of All Teachers And Learners: "Implications For Teacher Education Reform". *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76. <https://eric.ed.gov/?id=EJ912017>
- Dass, P. M. (2000). Preparing Coaches for the Changing Game of Science: Teaching in Multiple Domains. *Clearing House*, 74(1), 39-42. <https://doi.org/10.1080/00098655.2000.11478638>
- de Jesus, C. N., & Perboni, F. (2017). Análise Das Pesquisas Sobre a Política De Formação Inicial De Professores No Período De 2002-2016. *Colloquium Humanarum*, 14(3), 59-72. <https://doi.org/10.5747/ch.2017.v14.n3.h320>
- Diamond, F., Parr, G., & Bulfin, S. (2017). University-School Partnerships in English Pre-service Teacher Education: A Dialogic Inquiry into a Co-teaching Initiative. *Changing English-studies in Culture and Education*, 24(3), 266-284. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2017.1298036>
- Drescher, T. (2017). The Potential of Modelling Co-Teaching in Pre-Service Education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 14(3). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol14/iss3/7>
- Duran, D., Flores, M., Ribas, T., & Ribosa, J. (2020). Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 495-510. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00479-0>
- Durkin, C., & Shergill, M. (2000). A team approach to practice teaching. *Social Work Education*, 19(2), 165-174. <https://doi.org/10.1080/02615470050003548>
- Eick, C., & Dias, M. (2005). Building the authority of experience in communities of practice: The development of preservice teachers' practical knowledge through coteaching in inquiry classrooms. *Science Education*, 89(3), 470-491. <https://doi.org/10.1002/sce.20036>
- Eick, C., Ware, F., & Williams, P. (2003). Coteaching In A Science Methods Course - A Situated Learning Model Of Becoming A Teacher. *Journal Of Teacher Education*, 54(1), 74-85. <https://doi.org/10.1177/0022487102238659>
- El Kadri, M. S., & Roth, W. M. (2015). The teaching practicum as a locus of multi-leveled, school-based transformation. *Teaching Education*, 26(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.997700>

- El Kadri, M., S., Roth, W. M., Jornet Gil, A., & Mateus, E. (2017). Towards a more symmetrical approach to the zone of proximal development in teacher education. *Revista Brasileira de Educação*, 22(70), 668-689. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227034>
- Friend, M. (2019). *Co-Teach: Building and Sustaining Effective Classroom Partnerships in Inclusive Schools*. Marilyn Friend.
- Friend, M., Embury, D. C., & Clarke, L. (2015). Co-Teaching Versus Apprentice Teaching: An Analysis of Similarities and Differences. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 79-87. <https://doi.org/10.1177/0888406414529308>
- Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2015). “It isn’t necessarily sunshine and daisies every time”: coplanning opportunities and challenges when student teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(4), 324-337. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1060294>
- Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching And Teacher Education*, 60, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.007>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1999). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (4th ed). Aldine Publishing.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching And Teacher Education*, 25(2), 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.003>
- Guisse, M., Habib, M., Thiessen, K., & Robbins, A. (2017). Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. *Teaching And Teacher Education*, 66, 370-382. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.002>
- Gurgur, H., & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 589-610. <https://doi.org/10.1080/13603110903265032>
- Hawkman, A. M., Chval, K. B. y Kingsley, L. H. (2019). ‘I feel like I can do it now’: preservice teacher efficacy in a co-teaching community of practice. *Teaching Education*, 30(1), 86-104. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1446516>
- Iglesias-Díaz, P., & Romero-Pérez, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XXI*, 24(2), 305–350. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28705>
- Jurkowski, S., Ulrich, M., & Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: Teachers’ perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54-71. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>
- Kamens, M. W., & Casale-Giannola D. (2004). The role of the student teacher in the co-taught classroom. *Teacher Educator*, 40(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/08878730409555349>
- Kamens M. W., Loprete S. J., & Slostad F. A. (2000). Classroom Teachers’ Perceptions about Inclusion and Preservice Teacher Education. *Teaching Education*, 11(2), 147-158. <https://doi.org/10.1080/713698971>
- Kerin, M., & Murphy, C. (2015). Exploring the impact of coteaching on pre-service music teachers. *Asia-pacific Journal Of Teacher Education*, 43(4), 309-323. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1060293>
- Kluth, P., & Straut, D. (2003). Do As We Say and as We Do - Teaching and Modeling Collaborative Practice in the University Classroom. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 228-240. <https://doi.org/10.1177/0022487103054003005>
- Kyngäs, H. (2020) Qualitative Research and Content Analysis. En H. Kyngäs, K. Mikkonen, & M. Kääriäinen (Eds.), *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research* (pp. 3-11). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_1
- Lees, A. (2016). Roles of Urban Indigenous Community Members in Collaborative Field-Based Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 67(5), 363-378. <https://doi.org/10.1177/0022487116668018>
- Lockwood, C., Munn, Z., & Porritt, K. (2015). Qualitative research synthesis: methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 179–187. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000062>.
- Lopes, M., & de Lima Silva, T. (2020). Os saberes privilegiados na formação inicial de professoras da escola básica. *Dialogia*, 36, 502–517. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.17061>

- Luke, N., & Rogers, C. (2015). Responding to Uncertainty: Teacher Educator Professional Development Through Co-Teaching and Collaborative Reflection. *Learning Landscapes*, 8(2), 245-259. <https://doi.org/10.36510/learnland.v8i2.707>
- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions. *Exceptional Children*, 75(4), 493-510. <https://doi.org/10.1177/001440290907500406>
- Mcgarvey, B., Marriott, S., Morgan, V., & Abbott, L. (1997). Planning for differentiation: The experience of teachers in Northern Ireland primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3), 351-364. <https://doi.org/10.1080/002202797184080>
- Mena-Olivera, C., Troyano Agredo, M., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S., Sepulveda Obreque, A., & Carrasco Venturelli, H. (2020). Prácticas formativas: una mirada desde la formación inicial docente en Chile. *Revista Espacios*, 41(2), 160-167. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n02/20410216.html>
- Merryfield, M. M. (1993). Reflective practice in global education strategies for teacher educators. *Theory Into Practice*, 32(1), 27-32. <https://doi.org/10.1080/00405849309543569>
- Miguel-Revilla, D., Carril-Merino, T., & Sánchez-Agustí, M. (2021). An Examination of Epistemic Beliefs about History in Initial Teacher Training: A Comparative Analysis between Primary and Secondary Education Prospective Teachers. *Journal of Experimental Education*, 89(1), 54-73. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1718059>
- Milne, C., Scantlebury, K., Blonstein, J., & Gleason, S. (2011). Coteaching and Disturbances: Building a Better System for Learning to Teach Science. *Research In Science Education*, 41, 413-440. <https://doi.org/10.1007/s11165-010-9172-7>
- Mueen-Ahmed, K., & Al-Dhubaib, B. (2011). Zotero: A bibliographic assistant to researcher. *Journal of Pharmacology and Pharmacotherapeutics*, 2(4), 303. <https://doi.org/10.4103/0976-500x.85940>
- Murawski, W. W. (2008). Five Keys to Co-teaching in Inclusive Classrooms. *School Administrator*, 65(8), 29-69. <https://eric.ed.gov/?id=EJ809526>
- Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response To Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267-277. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277>
- Murawski, W., & Lee Swanson, H. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Murphy, C., Beggs, J., Carlisle, K., & Greenwood, J. (2004). Students as 'catalysts' in the classroom: the impact of co-teaching between science student teachers and primary classroom teachers on children's enjoyment and learning of science. *International Journal of Science Education*, 26(8), 1023-1035. <https://doi.org/10.1080/1468181032000158381>
- Murphy, C., Scantlebury, K., & Milne, C. (2015). Using Vygotsky's zone of proximal development to propose and test an explanatory model for conceptualising coteaching in pre-service science teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(4), 281-295. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1060291>
- Naiditch, F. (2021). Implementing co-teaching to support the language socialization process of immigrant students. *Cultura y Educación*, 33(4), 786-811. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1978152>
- Nilssen, V., Gudmundsdottir, S., & Wangsmo-Cappelen, V. (1998). Mentoring the Teaching of Multiplication: a case study [1]. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 29-45. <https://doi.org/10.1080/0261976980210105>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palmer, C. M. (2018). Perceptions of Cooperating Music Teachers on Service Motives, Relationships, and Mentoring Strategies During Student Teaching. *Journal Of Music Teacher Education*, 28(1), 24-39. <https://doi.org/10.1177/1057083717750078>
- Parker A., McHatton P.A., Allen D., & Rosa L. (2010). Dance Lessons: Preparing Preservice Teachers for Coteaching Partnerships. *Action in Teacher Education*, 32(1), 26-38. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463540>

- Perreault, G., & Isaacson, N. (1995). Searching for second wave pedagogy: student perceptions of classroom practice. *Education, 115*(4), 623-628.
- Rabin, C. (2019). Co-Teaching: Collaborative and Caring Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education, 71*(1), 135-147. <https://doi.org/10.1177/0022487119872696>
- Ricci, L. A., Persiani, K., & Williams, A. D. (2019). From 'Training Wheels for Teaching' to 'Cooking in Your Mother-in-Law's Kitchen': Highlights and Challenges of Co-Teaching among Math, Science, and Special Education Teacher Candidates and Mentors in an Urban Teacher Residency Program. *International Journal of Whole Schooling, 15*(2), 24-52. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220511.pdf>
- Ricci, L. A., Zetlin, A., & Osipova, A. V. (2017). Preservice special educators' perceptions of collaboration and co-teaching during university fieldwork: implications for personnel preparation. *Teacher Development, 21*(5), 687-703. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1293561>
- Robbins, S. H., Gilbert, K. A., Chumney, F. L., & Green, K. B. (2019). The effects of immersive simulation on targeted collaboration skills among undergraduates in special education. *Teaching & Learning Inquiry, 7*(2), 168-185. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.7.2.11>
- Roller, S. A. (2015). What they notice in video: a study of prospective secondary mathematics teachers learning to teach. *Journal of Mathematics Teacher Education, 19*, 477-498. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9307-x>
- Roth, W. M., & Tobin, K. (2001). Learning to teach science as practice. *Teaching And Teacher Education, 17*(6), 741-762. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00027-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00027-0)
- Roth, W. M., Tobin, K., Carambo, C., & Dalland, C. (2004). Coteaching: Creating resources for learning and learning to teach chemistry in urban high schools. *Journal of Research In Science Teaching, 41*(9), 882-904. <https://doi.org/10.1002/tea.20030>
- Roth, W., Tobin, K., Carambo, C., & Dalland, C. (2005). Coordination in coteaching: Producing alignment in real time. *Science Education, 89*(4), 675-702. <https://doi.org/10.1002/sce.20055>
- Roth, W. M., Tobin, K., Zimmermann, A., Bryant, N., & Davis, C. (2002). Lessons on and from the dihybrid cross: An activity-theoretical study of learning in coteaching. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(3), 253-282. <https://doi.org/10.1002/tea.10018>
- Ruffinelli, A., de la Hoz, S., & Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice, 21*(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social. Innovación docente y Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente. *Revista de Docencia Universitaria, 18*(1), 233-248. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407>
- Sasson, I., & Malkinson, N. (2021). Co-teaching-based professional development: Self-efficacy, attitudes toward the profession, and pedagogical practices. *Journal of University Teaching and Learning Practice, 18*(6), 82-100. <https://doi.org/10.53761/1.18.6.07>
- Scantlebury, K., Gallo-Fox, J., & Wassell, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching And Teacher Education, 24*(4), 967-981. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.008>
- Schäfer, I. (2018). Opportunities for professional learning dialogue generated by cross-phase collaboration in languages between primary and secondary initial teacher education students. *Education 3-13, 46*(3), 291-306. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1247184>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making Inclusion Work with Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children, 49*(4), 284-293. <https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Shantz, D. (1995). Teacher education: teaching innovation or providing an apprenticeship? *Education, 115*(3), 339-344.
- Shin, M., Lee, H., & McKenna, J. W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education, 20*(1), 91-107. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>
- Smith, K. K., & Winn, V.G. (2017). Co-teaching in the college classroom. *Teaching Education, 28*(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1325863>
- Soslau, E., Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2019). The Promises and Realities of Implementing a Coteaching Model of Student Teaching. *Journal of Teacher Education, 70*(3), 265-279. <https://doi.org/10.1177/0022487117750126>

- Spencer, S., Drescher, T., Sears, J., Scruggs, A. F., & Schreffler, J. (2019). Comparing the Efficacy of Virtual Simulation to Traditional Classroom Role-Play. *Journal of Educational Computing Research*, 57(7), 1772-1785. <https://doi.org/10.1177/0735633119855613>
- Spörer, N., Henke, T., & Bosse, S. (2021). Is there a dark side of co-teaching? A study on the social participation of primary school students and their interactions with teachers and classmates. *Learning and Instruction*, 71, 101393. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101393>
- Strieker, T., Adams, M., Cone, N., Hubbard, D., & Lim, W. (2016). Supervision matters: Collegial, developmental and reflective approaches to supervision of teacher candidates. *Cogent Education*, 3(1), 1251075. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1251075>
- Talvitie, U., Peltokallio, L., & Mannisto, P. (2000). Student Teachers' Views about their Relationships with University Supervisors, Cooperating Teachers and Peer Student Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 79-88. <https://doi.org/10.1080/713696662>
- Thompson, M., & Schademan, A. (2019). Gaining fluency: Five practices that mediate effective co-teaching between pre-service and mentor teachers. *Teaching And Teacher Education*, 86, 102903. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102903>
- Tobin, K., Roth, W. M., & Zimmermann, A. (2001). Learning to teach science in urban schools. *Journal of Research In Science Teaching*, 38(8), 941-964. <https://doi.org/10.1002/tea.1040>
- Tremblay, P. (2022). Les effets perçus du coenseignement intensif sur la gestion de classe et le comportement des élèves. *Didactique*, 3(3), 114-138. <https://doi.org/10.37571/2022.0306>
- UNESCO. (2020). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- van Halen-Faber, C. (1997). Encouraging Critical Reflection in Preservice Teacher Education: A Narrative of a Personal. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 1997(74), 51. <https://doi.org/10.1002/ace.7406>
- Vygotsky, L. (2001). *Psicología Pedagógica*. AIQUE.
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2008). *A Guide to Co-Teaching. Practical Tips for Facilitating Student Learning*. Corwin Press.
- Wang, M., & Fitch P. (2010). Preparing pre-service teachers for effective co-teaching in inclusive classrooms. En C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches* (pp. 112-119). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203850879>
- Weiss, M., Pellegrino, A., Regan, K., & Mann, L. (2014). Beyond the Blind Date: Collaborative Course Development and Co-Teaching by Teacher Educators. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 88-104. <https://doi.org/10.1177/0888406414548599>
- Wolffensperger, Y., & Patkin, D. (2013). Self-assessment of self-assessment in a process of co-teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 16-33. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.596925>
- Yoo, J., Heggart, K., & Burrige, N. (2019). Collaborative Coteaching (CCT): Practitioner Learning through Shared Praxis. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 5. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.5>
- Zadorozhna, I., Datskiv, O., & Shepichak, V. (2020). Pre-service English Teachers' Attitudes to Co-teaching. *Advanced Education*, 7(15), 41-46. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.197576>