

DOSIER

*Prácticas docentes de los formadores de profesores universitarios***Co-enseñanza en la formación inicial docente: una experiencia en cursos de práctica pedagógica***Co-teaching in initial teacher training: an experience in pedagogical practice courses**Co-ensino na formação inicial de professores: uma experiência em cursos de prática pedagógica***Maria Mercedes Jiménez-Narváez^a**
maria.jimenez@udea.edu.co**Yesenia Quiceno-Serna^b**
yesenia.quiceno@udea.edu.co

RESUMEN

Este artículo analiza una experiencia de co-enseñanza entre docentes de un programa de licenciatura, desarrollada específicamente en los cursos de práctica pedagógica. Desde un enfoque cualitativo, se exploró cómo los profesores vivenciaron esta modalidad de colaboración, así como sus implicaciones personales y profesionales, y los aprendizajes derivados del proceso. Los resultados evidencian que la co-enseñanza favorece un diálogo sostenido entre colegas, lo cual posibilita la construcción compartida de saberes y estrategias pedagógicas. Esta modalidad de trabajo y aprendizaje colaborativo, sin embargo, está condicionada por factores como la gestión del tiempo para la planificación conjunta, la conciliación de estilos de enseñanza y las afinidades personales, elementos clave para generar un espacio de intercambio respetuoso y propicio para la toma de decisiones compartidas. El análisis identificó dos modalidades principales de co-enseñanza: alternada y en equipo, siendo esta última la más valorada por su potencial para fortalecer las prácticas pedagógicas y la inserción profesional de quienes se forman como maestros.

Palabras clave: Co-enseñanza. Formación Inicial Docente. Práctica Pedagógica. Educación Superior.

ABSTRACT

This study examines a co-teaching initiative implemented in the practice-teaching courses of a teacher-education program. Employing a qualitative design, it investigates how participating lecturers experienced this collaborative modality, the personal and professional ramifications it entailed, and the learning outcomes

^a Doctora en Educación, Universidad de Antioquia (UdeA); Profesora, Universidad de Antioquia (UdeA), Medellín, Antioquia, Colombia. Grupo de Investigación PiEnCias.

^b Candidata a Doctora en Educación, Universidad de Antioquia (UdeA); Profesora, Universidad de Antioquia (UdeA), Medellín, Antioquia, Colombia. Profesional Secretaría de Educación de Antioquia, Colombia. Grupo de Investigación PiEnCias.

it generated. Findings indicate that co-teaching fosters sustained collegial dialogue, enabling the joint construction of pedagogical knowledge and strategies. The effectiveness of this collaborative work, however, depends on conditions such as shared time for joint planning, reconciliation of instructional styles, and interpersonal affinities, factors that underpin a respectful space for collective decision-making. Two principal formats emerged: alternating co-teaching and team co-teaching, the latter being especially valued for its capacity to enhance pedagogical practice and to support pre-service teachers' professional induction.

Keywords: Co-teaching. Initial Teacher Training. Pedagogical Practice. Higher Education.

RESUMO

Este artigo analisa uma experiência de coensino entre docentes de um programa de licenciatura, desenvolvida especificamente nas disciplinas de prática pedagógica. A partir de uma abordagem qualitativa, investigou-se como os professores vivenciaram essa modalidade de colaboração, bem como suas implicações pessoais e profissionais, e os aprendizados decorrentes do processo. Os resultados evidenciam que o coensino favorece um diálogo constante entre colegas, possibilitando a construção compartilhada de saberes e estratégias pedagógicas. Essa forma de trabalho e aprendizagem colaborativa, no entanto, está condicionada a fatores como a gestão do tempo para o planejamento conjunto, a harmonização de estilos de ensino e as afinidades pessoais, elementos essenciais para criar um espaço de troca respeitoso e propício à tomada de decisões compartilhadas. A análise identificou duas modalidades principais de coensino: alternada e em equipe, sendo esta última a mais valorizada devido ao seu potencial para fortalecer as práticas pedagógicas e a inserção profissional dos futuros professores.

Palavras-chave: Coensino. Formação Inicial de Professores. Prática Pedagógica. Ensino Superior.

Introducción

Una de las competencias que se busca promover en los estudiantes de diferentes niveles educativos es el trabajo en equipo. No obstante, cuando se trata de la labor entre docentes, esta práctica no siempre se materializa, ya sea por preferencias individuales, dificultades en la organización del tiempo o la percepción de que el trabajo por separado garantiza un avance más ágil. Aun así, en los últimos años ha resurgido una estrategia que busca integrar los procesos de enseñanza y enriquecer la formación docente: la co-enseñanza.

La literatura especializada emplea diversos términos para referirse a esta práctica, como co-docencia, *co-teaching*, enseñanza colaborativa, docencia compartida o enseñanza en equipo. Suárez-Díaz (2016), por ejemplo, utiliza varias de estas denominaciones y destaca que sus orígenes se vinculan al trabajo conjunto entre profesionales para atender a estudiantes con discapacidad, en el marco de la inclusión educativa. Sin embargo, como señalan Simpson, Thurston y James (2012), los contextos y formas de implementación de la co-enseñanza han cambiado en las últimas décadas, ampliando su aplicación más allá del ámbito exclusivo de la educación especial. A pesar de ello, su esencia sigue siendo la enseñanza conjunta, planificada y ejecutada en coordinación, con el objetivo de beneficiar a todos los estudiantes.

Villa, Thousand y Nevin (2013) definen la co-enseñanza como un dispositivo conformado por dos o más personas —ambos docentes, o docente y profesional no docente, entre otras configuraciones posibles— que comparten la responsabilidad de enseñar a parte o a la totalidad del grupo de estudiantes en un espacio común. En esta línea, se concibe como una práctica de apoyo entre profesionales que facilita el desarrollo de propuestas educativas más pertinentes e innovadoras que aquellas diseñadas de manera individual y tradicional. Su puesta en práctica requiere necesariamente la acción conjunta, pues implica procesos que no pueden desarrollarse de forma aislada. Dieker y Murawski (2003 *apud* Pla-Campas; Arumí-Prat; Simó-Gil, 2022, p. 95) afirman que “se fundamenta en la equiparación de los roles docentes y en la docencia simultánea, por eso, no permanece estática”.

En relación con las formas de colaboración entre profesionales, Bauwens y Hourcade (1995) distinguen entre una colaboración indirecta —profesionales que planifican, preparan y discuten aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que los llevan a la práctica de manera individual— y una colaboración directa, caracterizada por la intervención conjunta en el aula, basada en previos. Esta última modalidad ha sido resaltada por diversos estudios como una vía eficaz para enriquecer la praxis pedagógica (Durán-Gisbert *et al.*, 2019). La co-enseñanza no exige que los profesionales implicados realicen exactamente las mismas acciones ni que apliquen estrategias idénticas. Por el contrario, valora la singularidad de cada uno, promoviendo abordajes diversos sobre los mismos contenidos, lo que posibilita a los estudiantes interactuar con múltiples perspectivas (Rojas Barrantes; Picado Rossi; Prado-Calderón, 2024).

Algunos autores también han propuesto clasificaciones o tipologías de la co-enseñanza. Por ejemplo, Rodríguez (2014) sintetiza sus orígenes en tres: 1) el modelo de consulta, caracterizado por una relación jerárquica en la que un profesional asesora a otro para una actividad puntual; 2) el modelo colaborativo, basado en la horizontalidad y el apoyo mutuo entre profesionales con saberes especializados; y 3) el modelo de equipo, que supone un trabajo sostenido a lo largo de todas las fases del proceso de enseñanza, desde la planificación hasta la evaluación. En este mismo sentido, Suárez-Díaz (2016), sistematiza diversos modelos de co-enseñanza propuestos por otros autores, donde se observan variaciones en la “relación profesores-estudiantes, la organización interna y, especialmente, la distribución de roles entre los docentes” (pp.167-168). Estos modelos se ilustran en la Figura 1.

Figura 1: Modelos de co-enseñanza



Fuente: Elaboración propia adaptada de Suárez-Díaz (2016), utilizando la herramienta Napkin IA.

Como menciona Suárez-Díaz (2016), los modelos de co-enseñanza varían según el nivel de interacción entre los profesionales y la relación que cada uno establece con el grupo de estudiantes. Esta perspectiva se complementa con la propuesta de Rojas Barrantes, Picado Rossi y Prado-Calderón (2024), quienes presentan una tipología de configuraciones alternativas de co-enseñanza en función de los roles asumidos por los profesionales en el aula. En este marco, identifican formas de interacción en las que un profesional asume el rol de docente y su colega actúa como observador, encargado de sistematizar la práctica con fines reflexivos; en otra configuración, uno de los profesionales conduce la clase mientras el otro adopta una posición de estudiante, como aprendiz de su colega y evaluador de las propuestas diseñadas en conjunto. También se contempla una forma más horizontal de co-enseñanza, en la que ambos comparten el rol de orientadores o coordinadores de la clase, lo que favorece espacios de diálogo y análisis más profundos sobre los contenidos abordados.

En esta línea, es fundamental considerar los elementos que, más allá de la distribución de roles, tiempos y tareas, hacen que una práctica colaborativa se consolide como una experiencia auténtica de docencia compartida. Conderman y Hedin (2012) destacan tres componentes esenciales: la co-planificación, la co-instrucción y la co-evaluación. Esta triada sostiene el vínculo pedagógico entre profesionales durante todo el proceso formativo, y se basa en principios de diálogo, negociación y toma de decisiones compartidas, sustentados en una visión pedagógica común.

Las miradas contemporáneas sobre la co-enseñanza no solo se enfocan en los aspectos técnicos del trabajo conjunto, sino también en la oportunidad que brinda para debatir colectivamente sobre qué enseñar, cómo hacerlo y con qué propósito. Esta reflexión y retroalimentación conjunta permite revisar críticamente las decisiones pedagógicas y analizar su impacto en los aprendizajes de los estudiantes (Darling-Hammond; Hyler; Gardner, 2017). La literatura especializada resalta así los beneficios de este enfoque, en particular su capacidad para integrar perspectivas diversas, fomentar la creatividad y consolidar procesos de desarrollo profesional continuo mediante la reflexión crítica sobre la práctica (Ortega Torres, 2023).

En el contexto de la educación superior, se han documentado experiencias en la formación inicial docente que respaldan los aportes de la co-enseñanza como estrategia pedagógica orientada a la innovación educativa (Pla-Campas; Arumí-Prat; Simó-Gil, 2022). Una de sus ventajas es la posibilidad de ofrecer experiencias de aprendizaje más profundas, en las que confluyen distintas voces y discursos que favorecen la construcción de nuevos saberes a partir de la confrontación y el intercambio de ideas entre docentes. Este ejercicio, a su vez, representa una aproximación temprana al trabajo colaborativo para quienes se están formando como docentes, al vivenciar como estudiantes un proceso planificado, ejecutado y evaluado en conjunto. Tal experiencia resulta significativa si se consideran las dificultades que persisten para el trabajo colaborativo en los distintos niveles educativos, en especial en la educación básica secundaria y media. En este sentido, la co-enseñanza puede constituir un referente formativo valioso que reivindique el valor de enseñar con otros como parte esencial de la práctica docente futura.

En consecuencia, para implementar estrategias de co-enseñanza en cualquier escenario formativo, es indispensable contar con ciertas condiciones organizativas básicas que posibiliten transformaciones educativas significativas. Chanmugam y Gerlach (2013 *apud* Pla-Campas; Arumí-Prat; Simó-Gil, 2022), dichas condiciones comprenden el respaldo institucional, la definición clara de roles y la distribución de responsabilidades entre los profesionales, así como una planificación coherente de los contenidos a lo largo de la experiencia formativa. A esto se suma la necesidad de contar con un plan inicial de trabajo estructurado y flexible, que propicie establecer objetivos compartidos y delinear rutas pedagógicas que orienten el logro de los aprendizajes esperados por los estudiantes.

Si bien la co-enseñanza puede representar una alternativa para redistribuir las cargas de trabajo y compartir las responsabilidades que acarrea la docencia, su puesta en práctica conlleva una serie de desafíos relevantes. Entre los principales se encuentran: 1) la alineación de los tiempos personales de cada profesional para coordinar las tareas compartidas; 2) el establecimiento de una relación profesional basada en la empatía y la escucha activa, que facilite los procesos de negociación y toma de decisiones; 3) el reconocimiento del otro desde una lógica no jerárquica, que promueva la problematización de la práctica y fomente la reflexión crítica, lo cual requiere tolerancia ante los cambios; y 4) la comprensión del conflicto como una oportunidad constante para el fortalecimiento del trabajo conjunto y la búsqueda de soluciones, lo cual demanda el desarrollo de competencias interpersonales o “blandas” (Rojas Barrantes; Picado Rossi; Prado-Calderón, 2024, p. 69-70).

Desde esta perspectiva, se enmarca la experiencia investigativa y de sistematización que aquí se presenta, centrada en prácticas docentes en el ámbito de la formación inicial de maestros. En este caso, la co-enseñanza se asume como parte de una estrategia institucional impulsada por un programa académico que busca cualificar el rol del “formador de formadores”. Esta apuesta propone que los futuros docentes vivan, durante su formación, experiencias concretas de docencia colaborativa que les sirvan como referente para promover una cultura profesional basada en el trabajo conjunto en su ejercicio futuro (Fuentealba Jára, 2006). A continuación, se describe el contexto de esta experiencia desarrollada en una universidad pública de la ciudad de Medellín (Colombia).

La co-enseñanza en la formación inicial de maestros: el caso de la Licenciatura en Ciencias Naturales de la Universidad de Antioquia

En Colombia, la formación inicial de maestros está a cargo de las Escuelas Normales Superiores (ENS) y las Facultades de Educación. En la última década, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Colombia, 2017) ha emitido lineamientos para regular diversos aspectos de los programas de formación, entre ellos la denominación, la duración, los componentes estructurales —pedagógico, didáctico, disciplinar e investigativo— y, más recientemente, la incorporación de una segunda lengua (inglés) como parte del currículo.

En el caso de la Licenciatura en Ciencias Naturales (LCN) de la Universidad de Antioquia —dirigida a la formación de docentes para los niveles de educación básica secundaria (grados 6° a 9°) y media (grados 10° y 11°)—, desde 2015 se han promovido ajustes curriculares en el marco de los procesos de autoevaluación, acreditación institucional y análisis de trayectorias de egresados. Este proceso también se sustentó en la revisión de literatura sobre la formación de docentes en ciencias naturales y educación ambiental, así como en investigaciones de pregrado (Villegas Otávaro; Londoño Sánchez; Cárdenas Espinosa, 2022) y posgrado (Ramírez Agudelo, 2016; Quiceno-Serna, 2017; Villegas Otávaro, 2018). Como resultado, se propuso la incorporación de prácticas pedagógicas desde el primer semestre del programa.

Esta propuesta se enmarca en un proceso de armonización curricular, término adoptado por la Facultad de Educación (González Agudelo, 2019), que implicó una revisión crítica de las características del componente práctico. La intención no solo fue responder a las nuevas directrices del MEN (Colombia, 2017), sino también abordar problemáticas profesionales recurrentes en los maestros en formación, identificadas a través del seguimiento y acompañamiento a profesores principiantes en el área (Quiceno-Serna, 2017; Jiménez-Narvaéz *et al.*, 2018), como la gestión del aula, la atención a la diversidad, el enfrentamiento a la realidad escolar y otros desafíos que demandan preparación temprana y sostenida.

La estructura de los cursos y trayectos formativos de la Licenciatura, así como sus énfasis, se sintetizan en la Tabla 1.

Tabla 1: Configuración de las prácticas pedagógicas en la Licenciatura en Ciencias Naturales

TRAYECTO	INICIAL I – II – III	INTERMEDIO IV – V – VI	FINAL VII – VIII – IX – X
PROPÓSITO	Contribuir a la constitución de la identidad profesional del profesor de CN y EA. Promover el acercamiento con elementos históricos, epistemológicos, éticos, estéticos de la docencia en esta área. Acercar al maestro en formación a la reflexión sobre el rol del docente de CN y EA en la sociedad.	Acercar al maestro a diferentes problemas profesionales y contextos/escenarios, con el fin de enriquecer su perspectiva sobre la práctica docente en el área de CN y EA. Comprender las necesidades de los grupos escolares y aprender estrategias de actuación que le permitan interactuar de manera asertiva y propositiva con las condiciones que enfrente en su práctica profesional.	Aprender a enseñar CN y EA en contextos formales y no formales, asumiendo plenamente su rol como docente. Fomentar procesos que fortalezcan la autonomía profesional y las habilidades necesarias para responder de manera ética y profesional a los desafíos que se presenten en su práctica educativa. Promover el desarrollo de habilidades reflexivas sobre su desempeño docente. Generar un conocimiento situado a partir de las vivencias de su práctica, articulado con líneas y campos de investigación pedagógica y didáctica en el área.
ÉNFASIS	I – Educación en ciencias naturales II – Arte, estética y educación III – Lenguajes y argumentación	IV – Educación ambiental V – Didáctica de las ciencias naturales, énfasis biología VI – Didáctica de las ciencias naturales, énfasis en física, química y CTS	VII – Inclusión y diversidad VIII – X Temáticas según líneas o campos de investigación asociados al trabajo de grado

Fuente: Elaboración propia a partir del Documento Maestro LCN (Universidad de Antioquia, 2017).

De acuerdo con el perfil de egreso, lo que se pretende es contribuir a la formación de un maestro como profesional,

[...] altamente calificado para emprender actividades educativas y participar en proyectos de investigación en educación en ciencias naturales, [...] con la capacidad analítica y operativa para desempeñarse de acuerdo con las diferentes dimensiones del conocimiento profesional. Esto incluye el aprender a trabajar en grupos interdisciplinarios y le faculta para seguir actualizándose autónomamente en los adelantos de la didáctica, la pedagogía y la investigación de esta área de conocimiento (Universidad de Antioquia, 2017).

En este sentido, la propuesta de organización de las prácticas se basó en una distribución progresiva, aumentando gradualmente el nivel de exigencia y complejidad. Se seleccionaron contenidos y actividades que facilitaran experiencias formativas enriquecedoras para los futuros maestros, integrando de manera transversal la investigación educativa, el uso y apropiación de las TIC, la historia y epistemología de las ciencias, el desarrollo de habilidades comunicativas, así como los aspectos relacionados con la constitución y (re)constitución de la identidad docente. Entre ellos se incluyen la autoimagen, el reconocimiento social, el grado de satisfacción frente a la profesión, las relaciones laborales en el centro educativo, las competencias profesionales, la actitud frente al cambio y las expectativas a futuro, tal como lo menciona Antonio Bolívar (2006).

Asimismo, se adoptó un enfoque de práctica crítico-reflexivo, en el cual se promueve la reflexión. Este enfoque implica, más que simplemente proporcionar respuestas a los futuros docentes, multiplicar las oportunidades para que los estudiantes en el aula y durante las prácticas desarrollen “esquemas generales de reflexión y de regulación” (Perrenoud, 2006, p. 43).

Dada la complejidad de incorporar distintos tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en los programas de curso (microcurrículos) que conforman el núcleo de la práctica, se realizó un ejercicio colaborativo entre los profesores universitarios encargados de acompañar estos cursos, con el fin de construir de manera conjunta la propuesta de formación para cada nivel de práctica. Se llevaron a cabo reuniones con cada subgrupo de docentes para identificar los propósitos según el énfasis de cada práctica, tomar decisiones sobre las actividades a priorizar y definir cómo abordar los ejes transversales.

Una vez diseñados los microcurrículos, se procedió con la implementación de los cursos. En la mayoría de los casos, estos fueron asignados a parejas de profesores, excepto en la Práctica Pedagógica II, que tiene un énfasis en arte, estética y educación, donde la asignación fue realizada por cuatro docentes para trabajar la relación ciencia-arte, danza, teatro y uso de la fotografía.

La selección de los profesores se realizó conforme a sus perfiles profesionales y su énfasis en las temáticas específicas de los cursos de práctica. Sin embargo, este proceso también implicó un componente aleatorio, según las necesidades del servicio, como los horarios de los cursos, la posibilidad de viajar a otros municipios, entre otros. En algunos casos, se procuró que las parejas de docentes estuvieran conformadas por uno con experiencia en alguno de los niveles educativos (primaria, secundaria o media) y otro en educación superior. En particular, para la práctica VII, se propuso que uno de los profesores tuviera formación en educación especial y el otro, en el saber específico de las ciencias naturales. Para los cursos de práctica en los campus regionales, se priorizó la conformación de parejas de profesores que incluyeran a un docente que ya hubiese impartido el curso en la sede principal en Medellín, y a un nuevo profesor o profesora, preferentemente residente o trabajando en esa región.

Metodología

Siguiendo las recomendaciones de Creswell (2016), el estudio presentado en este artículo se enmarca en una perspectiva cualitativa, que tiene en cuenta el contexto natural en el que se desarrolla la experiencia, así como las voces directas de los profesores participantes. El objetivo principal es describir, interpretar y comprender las vivencias de colaboración en el marco de la co-enseñanza. Para ello, se optó por el formato de “relatos de vida” (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001), y se enviaron, a través correo electrónico, preguntas orientadoras a los profesores que han acompañado de manera recurrente los cursos de práctica pedagógica en los últimos cinco años.

Además, se realizó una revisión documental de diversos documentos internos de la coordinación de la práctica de la LCN correspondientes a los años 2019–2024. Esta revisión permitió

obtener datos sobre el proceso de armonización curricular, con un énfasis en el desarrollo de las prácticas pedagógicas tempranas. Las preguntas orientadoras enviadas a los y las profesoras se centraron en el significado de trabajar con otro colega en los cursos de práctica de la LCN, así como en la descripción de la experiencia y los principales aprendizajes derivados de la implementación de esta estrategia de trabajo colaborativo.

Los diez (10) profesores participantes, quienes de manera voluntaria formaron parte de este estudio, han acompañado los cursos tanto en el campus principal de la Universidad en Medellín como en cinco de los catorce (14) campus regionalizados: Turbo, El Carmen de Viboral, Amalfi, Yarumal y Santafé de Antioquia, tal como se ilustra en la Tabla 2.

Tabla 2: Características generales de los profesores participantes

Profesor/a Participante	Nivel de Práctica que acompaña/énfasis	Campus Universitario (Municipio)	Último título de formación
1 (P. AV)	I /Educación en ciencias/	Medellín, Carmen de Viboral y Turbo	Maestría en educación en ciencias
2 (P. DG)	I/Educación en ciencias/	Amalfi, Yarumal y Santafé de Antioquia	Maestría en educación
3 (P. LN)	I/Educación en ciencias y III/Lenguaje y Argumentación	Carmen de Viboral	Maestría en educación en ciencias
4 (P. CF)	I/Educación en Ciencias, II/Lenguaje y Argumentación y VIII-X Práctica final	Medellín Carmen de Viboral	Doctor en Educación
5 (P. ME)	III/Lenguaje y Argumentación	Carmen de Viboral	Maestría en educación en ciencias
6 (P. CV)	V/Didáctica de las ciencias naturales énfasis en biología	Medellín, Turbo, Carmen de Viboral	Maestría en educación en ciencias
7 (P. DP)	VI/Didáctica de la química, física y CTS	Medellín	Doctor en Educación
8 (P. CA)	VII/Inclusión y diversidad	Medellín	Maestría en Neuropsicología y educación
9 (P. LM)	VI/Didáctica de la química, física y CTS y VIII-X/Práctica final	Medellín Turbo	Doctora en Educación
10 (P. VV)	III/Lenguaje y Argumentación y VIII-X Práctica final	Medellín, Carmen de Viboral	Doctora en Educación

Fuente: elaboración propia.

La información se recopiló por escrito y, tras su organización, se realizó un análisis siguiendo algunos de los principios de tematización propuestos por Fontoura (2011). Este proceso comenzó con un acercamiento inicial a los relatos y documentos, mediante una lectura atenta realizada por los investigadores, con el fin de identificar información relevante y posibles significados. A continuación, se procedió a una lectura selectiva y profunda para identificar los temas clave, seleccionar fragmentos de interés y, finalmente, realizar un análisis temático para encontrar los núcleos de significado presentes en los relatos de manera integral.

La interpretación de los datos se llevó a cabo a partir de los referentes teóricos, desde los cuales se propusieron inferencias en relación con las dimensiones teóricas sugeridas por la lectura del material.

Resultados y análisis

A partir de los relatos proporcionados por los diez (10) docentes participantes y del ejercicio de tematización y codificación abierta de la información, en este apartado se presentan los hallazgos de algunas categorías emergentes relacionadas con el objetivo de la investigación, que busca validar los aportes de la co-enseñanza en el desarrollo profesional de los formadores de formadores. En la indagación por las formas de trabajo entre colegas, y tras revisar materiales de la coordinación de práctica y las notas tomadas durante las reuniones con los profesores de práctica, se identificaron diversas características que agrupan las experiencias, tal como se ilustra en la Figura 2.

Figura 2: Modelos de co-enseñanza identificados en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de la LCN



Fuente: elaboración propia utilizando la herramienta Napkin IA.

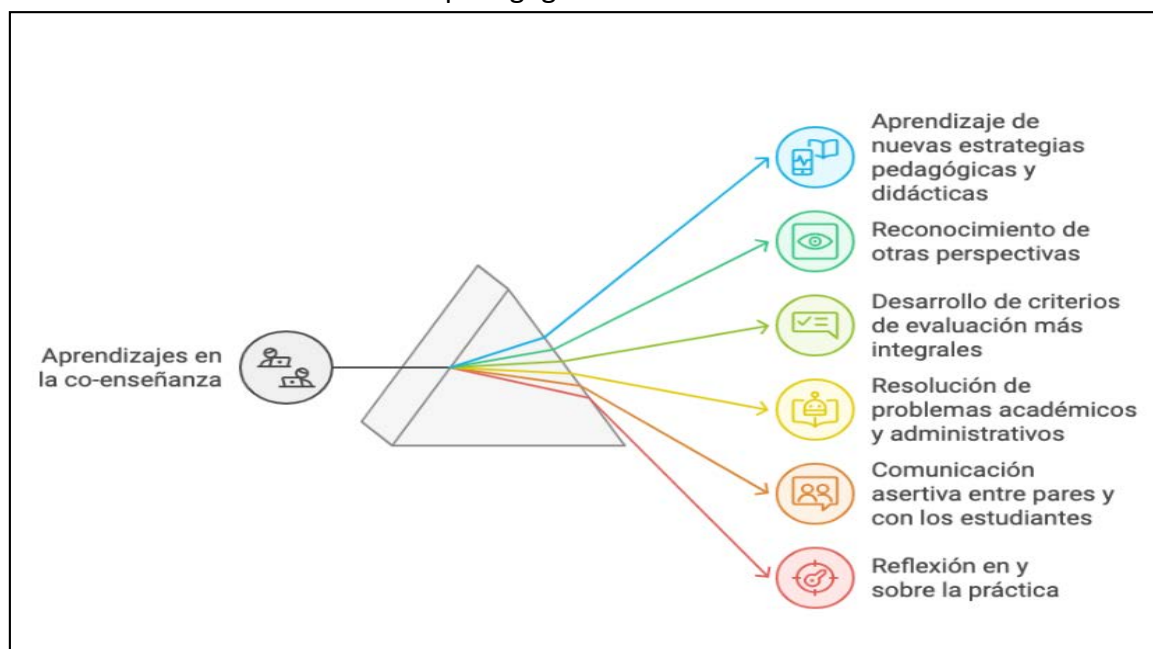
Estas características no siempre coinciden con las tipologías encontradas en la literatura, pero pueden relacionarse con la propuesta de Bauwens y Hourcade (1995), quienes distinguen entre colaboración directa o indirecta. La colaboración directa se ajusta más a la concepción de co-enseñanza que se espera fundamentar en la propuesta de la LCN. Aunque se pretende que las experiencias de los profesores en la LCN correspondan al trabajo en equipo y la colaboración directa, esta modalidad de trabajo está influenciada por otros factores como la personalidad y la cercanía entre los docentes.

Además, aunque el trabajo en parejas de colegas no necesariamente se realiza en cada semestre ni en los mismos cursos, ya que depende del número de estudiantes matriculados, la disponibilidad horaria de los docentes y la asignación de horarios semestrales se puede afirmar que esta experiencia de co-enseñanza se lleva a cabo de forma ineludible con los profesores que van a ofrecer el curso por primera vez en los campus regionales. Esta estrategia de aprendizaje colaborativo involucra a los profesores que han impartido el curso en el campus central de Medellín y aquellos que lo ofrecerán en otros municipios del departamento. Este enfoque resulta particularmente útil para la organización y adaptación de los programas de curso, ya que implica diferencias significativas entre un formato de clases distribuidas semanalmente y uno que se concentra solo los fines de semana —viernes por la tarde, sábado todo el día y domingo por la mañana.

En la experiencia de la LCN, aunque se planteó un trabajo docente colaborativo entre pares para el desarrollo de los cursos de práctica, no se abordó de manera específica la co-enseñanza ni se capacitó a los docentes en sus principios y componentes. Por lo tanto, los modelos de co-enseñanza se han configurado de manera espontánea, dependiendo de las situaciones que enfrentan las parejas docentes, el grado de integración y afinidad que van construyendo, y su nivel de confort o incomodidad con su compañero/a.

Como señalan Carrillo López y García Perujo (2021), cuando se realiza docencia compartida, los profesores deben estar dispuestos a participar en diversas actividades, entre ellas: compartir su visión y compromiso con la docencia, participar de manera equitativa en la planificación, definir roles y responsabilidades dentro del aula, autoevaluar sus propias necesidades de desarrollo profesional en relación con la co-enseñanza, participar activamente en la formación profesional vinculada a los enfoques de co-enseñanza, y establecer procedimientos de aula mutuamente acordados, entre otras. En los relatos de los profesores participantes, estos elementos no solo son asumidos como parte de las tareas inherentes a la co-enseñanza, sino que también se valora la oportunidad de trabajar con otro docente como un componente fundamental de su aprendizaje profesional. En este mismo sentido, las expresiones de los diez (10) profesores se centran en el reconocimiento de varios aspectos que se detallan en la Figura 3.

Figura 3: Aprendizajes de los participantes en la experiencia de co-enseñanza en las prácticas pedagógicas de la LCN



Fuente: elaboración propia utilizando Napkin AI.

En este sentido, y considerando las respuestas de los profesores participantes, se abordarán cinco temáticas que surgieron en sus relatos: habilidades comunicativas, apoyo mutuo, diversidad de enfoques, crecimiento personal y profesional, y el aporte a la formación de los estudiantes.

En cuanto a las habilidades comunicativas, es interesante observar que, a pesar de que los profesores participantes, con una experiencia de entre 3 y 17 años en la educación superior, destacan la importancia de aprender del colega durante las interacciones, así como del diálogo que se establece tanto con él como con los estudiantes. Subrayan la relevancia de la capacidad de síntesis y de “escuchar sus ideas, sus argumentos” (P. LN). Así mismo, mencionan que estas habilidades de comunicación deben ser “efectivas”, “asertivas” y “claras” tanto con los estudiantes como entre colegas, lo cual refleja cómo estas cualidades se desarrollan a lo largo de la interacción continua en el proceso de co-enseñanza.

Los profesores destacan el apoyo mutuo como otro aspecto positivo del trabajo entre colegas. Este apoyo se utiliza para “enfrentar desafíos con mayor confianza y creatividad” (P. VV; P. CF), especialmente en los cursos de práctica de los trayectos intermedios y finales. En estos, los profesores tienen a su cargo un seminario de cuatro horas semanales, además del acompañamiento a un número variable de horas de inmersión de los estudiantes en los centros de práctica (4h en PPIV, 6h en PPV–VII, 10-12h en PPVIII–IX). Se menciona también cómo el trabajo colaborativo con el colega “suma esfuerzo” y permite “dividirlo”, teniendo en cuenta que a medida que avanza el semestre, se van generando dinámicas para repartir ciertos compromisos de las clases. Como afirmar el profesor DP., “cuando se presentaba alguna dificultad de carácter administrativo o académico, entre los dos buscábamos con los recursos que teníamos a disposición la solución que considerábamos más pertinente”. Entre las profesoras, en cambio, se valora la oportunidad de trabajar juntas, destacando lo importante que ha sido “contar con compañeras muy generosas con sus conocimientos, propositivas, talentosas, organizadas y muy responsables” (P. LN).

La diversidad de enfoques fue otro tema recurrente en los relatos de los docentes. Reconocen que al trabajar con el colega tienen la oportunidad de “comprender diferentes perspectivas y estilos de trabajo” (P. VV) y “comprender que el campo de la educación tiene muchas formas de enseñarse y aprenderse” (P. CA). Es decir, este enfoque implica reconocer diversas estrategias y métodos de enseñanza y evaluación que luego pueden adaptarse para enriquecer la práctica propia. Este proceso ha llevado a los docentes a identificar que cada uno posee un conocimiento específico sobre los énfasis de las prácticas, y que sus experiencias docentes, derivadas de sus trayectorias laborales, sirven para complementar el diseño y desarrollo de los cursos. En la planeación, por ejemplo, el profesor DP dijo que “fue fundamental la construcción conjunta del programa en tanto este reflejó los intereses de cada docente e intentó responder a las demandas curriculares del programa de formación”. Respecto a cómo se desarrollaron las clases, otro profesor expresa que se dieron

[...] de forma muy natural y armónica, parecía como si supiéramos cuando iba a terminar la intervención del otro y complementábamos de ser necesario. Cada uno aportaba desde su conocimiento y si era un tema que el otro manejaba mejor permitíamos que tomara la vocería (P. DG).

Esta diversidad de enfoques también se refiere a cómo los profesores conciben la docencia, lo que admite “otras visiones, formas de pensar y ver la profesión” (P. AV). En este sentido, la

profesora ayudó a otros docentes de los campus regionales en el empalme y desarrollo de los cursos de práctica del primer semestre. En uno de los municipios donde trabajó, observó que la valoración de la profesión docente era baja, y que su colega mostraba actitudes desobligantes frente a la preparación de los cursos. Esto generó una constante reflexión sobre cómo movilizar esa cultura profesional docente, dado que ese colega sería el modelo para los estudiantes de la LCN.

Frente al crecimiento personal y profesional, los profesores expresan una valoración positiva al aprender tanto del colega como con él. Identifican sus fortalezas y áreas de mejora, encuentran nuevas maneras de abordar ciertas circunstancias en el aula y se benefician de la experiencia de trabajar con colegas con más trayectoria en la educación superior. Por ejemplo, la profesora ME menciona que la colaboración con su colega le ayudó a ser más flexible en sus cursos y a “ajustar las estrategias docentes en función de las necesidades del grupo” (P. ME). Otro profesor valora profundamente a su par (P. DP), destacando que “me inspiraba a desarrollarlas [virtudes]” y que, además, “compartir con mi colega que tiene una amplia trayectoria en temas como la evaluación de los aprendizajes en ciencias, me permitió ampliar mis conocimientos respecto al tema y poder aplicarlos en mi práctica como maestro” (P. DP), refiriéndose a su labor en la educación básica secundaria.

Algunos de los profesores coinciden en que la co-enseñanza les ofrece la oportunidad de revisar y renovar sus conocimientos y materiales didácticos. Para ellos, la co-enseñanza contribuye a la “actualización del material educativo del curso” (P. AV) y enriquece su propia formación en el área.

En lo personal, surgen términos como “fortalecer la paciencia”, “buscar equilibrio”, “ser consciente”, “tomar decisiones”, entre otros, que reflejan las múltiples aristas que se abordan al trabajar con otro docente. Como menciona una profesora, esta experiencia le ha ayudado a “enfrentar desafíos en cursos donde trabajo de manera individual, (...) permitiéndome identificar mis fortalezas y áreas de mejora” (P. CV).

En cuanto al aporte de la co-enseñanza a la formación de los estudiantes, los relatos coinciden en valorar su impacto positivo en la labor formativa de los futuros maestros de ciencias naturales. Por un lado, se reconoce que la co-enseñanza ofrece “modelos de trabajo en equipo y adaptabilidad” (P. CF); y por otro, se afirma que trabajar con los colegas posibilita “demostrarles a los estudiantes que se puede trabajar con el otro y que se pueden hacer cosas bien interesantes cuando se comparte estos cursos” (P. LM). Esta propuesta ayuda a concretar lo que muchas veces se promueve en la enseñanza: el trabajo colaborativo. Es un ejercicio que “[...] invita a escuchar, a generar acuerdos, a reconstruir para construir juntos y sobre todo una posibilidad para promover en nuestros estudiantes acercarse a los colegas para crecer, solucionar e imaginar nuevas formas de vivir la Educación” (P. CA).

Asimismo, la profesora ME resalta el valor del “[...] trabajo interdisciplinario en la formación de futuros profesionales de la licenciatura en ciencias naturales”. Estos relatos coinciden con lo que plantea Durán-Gisbert *et al.*, (2019, p. 8), respecto a los aportes de la docencia compartida:

Favorece la reflexión a través de la discusión constructiva entre compañeros docentes, enriqueciendo los contenidos que se trabajan al poder tener dos especialistas de distintas áreas mejorando las propuestas de trabajo y, del mismo modo, poder compartir recursos y darse apoyo mutuo en la docencia.

Igualmente, fue recurrente la evocación a la evaluación como uno de los aspectos facilitados por la co-enseñanza, en tanto se concertaron criterios y se analizó el proceso con los estudiantes desde las perspectivas de cada profesor. Este hallazgo se identificó en estudios previos, como el de Onsès Segarra y Forés I Miravalles (2020), realizado con parejas de profesores que trabajaban con grupos de estudiantes con capacidades diversas, destacando la importancia de acordar criterios de evaluación atendiendo a las sugerencias de la coordinación, así como de “co-diseñar los formatos, calendarios y devoluciones de las entregas” (Onsès Segarra Y Forés I Miravalles, 2020, p. 121).

Los resultados también muestran algunas experiencias de profesores principiantes universitarios, es decir, aquellos en sus primeros años de ejercicio en la educación superior. Uno de ellos comenzó su experiencia en un municipio (Amalfi), compartiendo tareas con una profesora con 6 años de trabajo en las prácticas del trayecto inicial. En su relato menciona:

Era una mezcla irónica entre expectación por el nuevo reto, ansiedad por tratarse de un grupo de la misma licenciatura de la que había egresado y profunda gratitud por la nueva oportunidad laboral que sabía que iba a demandar de mí nuevas habilidades personales y profesionales (P. DG.).

Valora que, a lo largo del proceso, se sintió acompañado por su colega, desde la planeación del curso, el diseño de los materiales, la definición de criterios de evaluación, hasta la posibilidad de trabajar algunas clases de forma conjunta y otras de manera separada, lo cual le facilitó afianzar sus fortalezas y superar algunos temores iniciales. Reconoce que observar a su colega —con algunos elementos de la interacción docente-espectador mencionada por Rojas Barrantes, Picado Rossi y Prado-Calderón (2024)— fue determinante para aprender a manejar el grupo, los tipos de discursos que se pueden privilegiar, y los lazos que se construyen con los estudiantes:

Me di la posibilidad de escuchar activamente a mi colega durante sus intervenciones en clase, la forma en la que se dirigía a los estudiantes en una especie de trato severo pero cercano, la imparcialidad con la que resolvía los conflictos que surgieron y la alegría y vitalidad con la que contagiaba a sus estudiantes, incluyéndome [...] me proporcionó mucha tranquilidad y se convirtió en un espejo para mi futura práctica profesional universitaria (P. DG.).

El relato de este profesor subraya la importancia de la estrategia de co-enseñanza en los primeros años del rol de profesor universitario, ya que puede ayudar a subsanar algunas dificultades que surgen al ingresar al ámbito laboral en la educación superior, tal como lo plantean Salvador y Sordi (2024).

En cuanto a las dificultades, aunque los participantes en sus relatos no hacen un énfasis considerable en este aspecto, en las conversaciones informales y el acompañamiento proporcionado desde la coordinación de práctica, se identifican varias tensiones. Por un lado, este tipo de experiencias requiere un tiempo considerable para reuniones previas, donde se planifica y diseña el programa, el cronograma y la distribución de responsabilidades. Además, durante el semestre, los docentes mantienen conversaciones sobre lo que sucede en las clases, comentan los casos de estudiantes que atraviesan situaciones académicas o personales, y registran los procesos evaluativos. Al final del curso, especialmente en el momento de la evaluación, es necesario coordinar la revisión de los trabajos, escuchar las socializaciones, y realizar la devolución y retroalimentación, lo cual demanda tiempo adicional.

Se observa que en estas duplas de profesores se adoptó el modelo de alternancia para desarrollar el curso, dado que mantener la unidad en los procesos durante todas las clases representa un reto significativo. En ocasiones, lo que se planifica no se desarrolla tal como se espera, lo que altera la planeación y distribución inicial de las clases.

En este sentido, otras investigaciones han señalado la dificultad de los tiempos. Por ejemplo, Durán-Gisbert *et al.* (2019) afirman que “la dificultad que plantea esta estrategia en relación con la cantidad de tiempo adicional que los profesores tienen que dedicar a la planificación de las sesiones, y la realización de dichos roles o funciones” (Durán-Gisbert *et al.*, 2019, p. 3), y destacan que, en términos administrativos, este tiempo adicional no está reconocido como tiempo laboral remunerado. De igual manera, “coinciden que las dificultades se concentran básicamente en aspectos de la gestión docente” (Durán-Gisbert *et al.*, 2019, p. 8).

Un número importante de los profesores que acompañan los cursos son egresados de la misma Licenciatura o han realizado sus estudios de posgrado —maestría o doctorado— en la Facultad de Educación, lo que genera un estilo de trabajo compartido que facilita que los procesos de co-enseñanza se lleven a cabo de manera fluida. Los profesores conocen bien las dinámicas internas de la LCN, lo cual favorece la colaboración. No obstante, cuando los profesores son externos al programa, la comprensión de estas dinámicas resulta más complicada, lo que convierte la propuesta de co-enseñanza en un ejercicio de mentoría. Una de las profesoras que trabajó con un colega del campus de Turbo menciona:

[...] al trabajar el curso con personas externas al programa o que es su primer acercamiento con la práctica, se ha complicado el ejercicio porque el trabajo implica más asuntos tales como: explicarles las dinámicas del programa y por ende las del curso, acompañarlos en el proceso formativo por así decirlo y en el proceso de acoplamiento al programa (P. AV).

El proceso formativo y de acompañamiento implementado en la LCN a través de la co-enseñanza aún se encuentra en una etapa incipiente, pero ya está revelando su potencial. Varios estudios han identificado que la implementación de la docencia compartida no es una tarea sencilla y que se requiere de más investigación para continuar fortaleciendo los modelos de formación

docente que se enmarquen en esta modalidad de trabajo colaborativo, tal como lo indican Carrillo López y García Perujo (2021).

Consideraciones finales

La revisión de literatura realizada sobre este tema y los resultados preliminares obtenidos en el proceso de co-enseñanza en la LCN muestran que esta estrategia es innovadora y desafiante para los distintos actores involucrados en los cursos de práctica pedagógica —profesores, estudiantes, administrativos de la universidad, personal de los centros de práctica y comunidades educativas.

El trabajo colaborativo con un colega previamente conocido o que comparte una formación académica común (ya sea a nivel de pregrado o posgrado) puede facilitar la comunicación y el desarrollo de los procesos de co-enseñanza. Sin embargo, trabajar con un colega que no está familiarizado con las dinámicas del Programa, implica un proceso adicional de inducción, selección de materiales y discusión para lograr un nivel de sintonía en el trabajo conjunto. En este contexto, se sugiere que la LCN continúe fortaleciendo esta estrategia de colaboración entre los docentes universitarios, considerando, además de un proceso de inducción sobre el programa, acciones específicas para facilitar la planificación de lo que implica trabajar en conjunto. Adicionalmente, podría ser útil prestar atención a los momentos previos, durante y después de cada experiencia, así como apoyar a los docentes en la definición de los roles y responsabilidades asociados a este modelo de trabajo.

Se ha identificado que, en este tipo de estrategias, es importante prever ciertos desafíos académicos y administrativos, por ejemplo, en lo relacionado con los tipos de contratación y remuneración económica. Para asegurar una retribución adecuada para ambos profesores, la contratación debería contemplar no solo la división del contrato entre dos docentes, sino también un reconocimiento explícito del tiempo adicional requerido para actividades como la planeación, coordinación, concertación, elaboración conjunta de materiales y evaluación.

En este punto, podemos afirmar que la co-enseñanza ha mostrado potencial para contribuir al desarrollo profesional docente, tanto para los formadores como para los estudiantes de la LCN, en tanto posibilita a los estudiantes observar de manera directa el trabajo colaborativo entre docentes, lo que puede ayudarles a comprender mejor el valor de trabajar en equipo. Además, la experiencia de ver cómo los profesores universitarios alcanzan consensos y toman decisiones de manera conjunta, incluso cuando tienen diferentes puntos de vista o enfoques, puede servir como ejemplo para los futuros docentes en su práctica profesional.

El aprendizaje docente se genera en gran parte a través de la experiencia directa en las aulas, por lo que es importante seguir fomentando estas oportunidades para que los estudiantes puedan observar y experimentar con diferentes enfoques pedagógicos, lo que puede contribuir al desarrollo de su identidad profesional. En este camino, podría ser beneficioso hacer más explícita y visible la estrategia de co-enseñanza ante los maestros en formación, para que reconozcan el esfuerzo

involucrado en su implementación. Por otra parte, sería pertinente llevar a cabo investigaciones que exploren las percepciones de los estudiantes sobre esta modalidad de trabajo y compararlas con las experiencias de los formadores.

Por último, cabe destacar que los relatos de los participantes y la literatura sobre la inserción profesional docente resaltan el valor de la docencia compartida como una estrategia de formación útil para los docentes que inician su carrera en la educación superior. En consecuencia, a pesar de que los estudios en el contexto latinoamericano sobre este tema siguen siendo limitados, la co-enseñanza se presenta como un dispositivo de formación que merece ser explorado y analizado con mayor profundidad.

Referencias

- BAUWENS, Jeanne; HOURCADE, Jack Joseph. *Cooperative teaching: rebuilding the schoolhouse for all students*. 1. ed. Austin: Pro-Ed. 1995.
- BOLÍVAR, Antonio. *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, 2006.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: Marulla, 2001.
- CARRILLO LÓPEZ, Pedro José; GARCÍA PERUJO, Maria. La docencia compartida como una estrategia inclusiva real: un análisis para su puesta en práctica. *Papeles salmantinos de educación*, n. 25, p. 39-61, 2021. <https://doi.org/10.36576/summa.143804>
- COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017*. Por la cual se establecen las específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Colombia, 2017. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf
- CONDERMAN, Greg; HEDIN, Laura. Purposeful assessment practices for co-teachers. *Teaching Exceptional Children*, v. 44, n. 4, p. 19-27, 2012. <https://doi.org/10.1177/004005991204400402>
- CRESWELL, John. *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Armed, 2016.
- DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maia; GARDNER, Madelyn. *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017.
- DURÁN-GISBERT, David; FLORES-COLL, Marta; MAS-TORELLÓ, Oscar; SANAHUJA-GAVALDÀ, Josep. Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, v. 12, n. 2, p. 1-11, 2019.
- FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org). *Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. Niterói: Intertexto, 2011.
- FUENTEALBA JARA, Ádrian Rodrigo. Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo. *Foro Educacional*, n. 10, p. 65-106, 2006.

- GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María. La armonización curricular. *Cuadernos Pedagógicos*, v. 21, n. 28, p. 7-10, 2019. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/337913>
- JIMÉNEZ-NARVÁEZ, María Mercedes; CIVIDINI, Mónica; MEJÍA ARISTIZÁBAL, Luz Stella; MORALES PERLAZA, Adriana; PÉREZ PINO, María Alejandra (eds.). *Y llega uno y se estrella con un montón de cosas: La inserción profesional de profesores de ciencias naturales*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2018.
- ONSÈS SEGARRA, Judit; FORÉS I MIRAVALLS, Anna. Co-docencia en la universidad desde una ontología del devenir. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, n. 12, p. 118-124, 2020.
- ORTEGA TORRES, Enric. Dificultades para el diseño y la aplicación de sesiones de co-docencia del profesorado de tecnología en formación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, v. 21, n. 1, p. 71-82, 2023.
- PERRENOUD, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. 2. ed. Barcelona: Graó, 2006.
- PLA-CAMPAS, Gil; ARUMÍ-PRAT, Joan; SIMÓ-GIL, Núria. Análisis de los efectos de un proyecto innovador de codocencia en la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 25, n. 1, p. 93-104, 2022. <https://doi.org/10.6018/reifop.499111>
- QUICENO-SERNA, Yesenia. ¿Cómo nos hacemos profesores de ciencias naturales? Una reflexión acerca de los saberes docentes en la constitución y (re)constitución de la identidad profesional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. 13, n. 2, p. 151-176, 2017. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.2.9>
- RAMÍREZ AGUDELO, Natalia. *El proceso de inserción profesional del profesor principiante de ciencias naturales: cuatro casos en Colombia*. Tesis [Maestría], Universidad de Antioquia, 2016.
- RODRÍGUEZ, Felipe. La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, v. 8, n. 2, p. 219-233, 2014.
- ROJAS BARRANTES, Erika; PICADO ROSSI, Milena; PRADO-CALDERÓN, Jorge Esteban. Co-docencia: estrategia para la problematización del rol docente en la pedagogía de la actuación teatral. *Revista Estudios*, n. 48, p. 49-75, 2024.
- SALVADOR, Maria Aparecida Tenório; SORDI, Mara Regina Lemes de. A formação docente para o ensino superior: impasses e perspectivas para a continua aprendizagem superior: impasses e perspectivas para a contínua aprendizagem. *Educar em Revista*, Curitiba, 40, e91566, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.91566>
- SIMPSON, Jessica; THURSTON, Roy; JAMES, Lauren. Exploring personality difference of teachers co-teaching. *Journal of Instructional Psychology Educational Innovations*, v. 41, n. 1-4, p. 100-105, 2012.
- SUÁREZ-DÍAZ, Guadalupe. Co-enseñanza: Concepciones y prácticas en profesores de una facultad de educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 18, n. 1, p. 166-182, 2016. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100012
- UNIVERSIDADE DE ANTIOQUIA. Documento Maestro Licenciatura en Ciencias Naturales. [Documento institucional]. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia, 2017. <https://acortar.link/bg5T70>
- VILLA, Richard; THOUSAND, Jacqueline; NEVIN, Ann. *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. California: Corwin Press, 2013.

VILLEGAS OTÁVARO, Adriana. Aportes de la práctica pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial de ciencias naturales. Tesis (Maestría en Educación), Universidad de Antioquia, 2018.

VILLEGAS OTÁVARO, Adriana; LONDOÑO SANCHÉZ, Laura; CÁRDENAS ESPINOSA, María. Relación Universidad - Centro de práctica a través de la práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. *Cuadernos Pedagógicos*, v. 24, n. 33, p. 1-13, 2022. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/349202>

Contribución: Autor 1 - Concepción y diseño de la investigación; construcción y procesamiento de datos; análisis e interpretación de datos; elaboración del texto final; Autor 2 - Concepción y diseño de la investigación; construcción y procesamiento de datos; análisis e interpretación de datos; elaboración del texto final.

Apoyo o financiación: No aplicable.

Disponibilidad de los datos de la investigación: El conjunto completo de datos que respalda los resultados de este estudio se publicó en el propio artículo.

Editores responsables: Editores asociados: Márcia de Souza Hobold y Isabel Maria Sabino de Farias; Editora jefe: Angela Scalabrin Coutinho.

Revisora: María Angélica Casadiegos Aponte

Cómo citar este artículo:

JIMÉNEZ-NARVÁEZ, Maria Mercedes; QUICENO-SERNA, Yesenia. Co-enseñanza en la formación inicial docente: una experiencia en cursos de práctica pedagógica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e97950, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.97950>

Recibido: 19/12/2024

Aprobado: 26/05/2025

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

