



Co-teaching as a Model of Organizational Management in Inclusive Classroom: Strengths and Weaknesses

Co-enseñanza como modelo de gestión organizativa en las aulas inclusivas: fortalezas y debilidades

Raquel Pérez-Gutiérrez^{a*}, Raquel Casado-Muñoz^b, Feliciano-Francisco Ordóñez-Fernández^c

^a Departamento Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, Oviedo, España.

<https://orcid.org/0000-0001-9160-2362> perezgraquel@uniovi.es

^b Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos, Burgos, España

<http://orcid.org/0000-0002-9070-6298> rcasado@ubu.es

^c Facultad Padre Ossó, Universidad de Oviedo, Oviedo, España.

<https://orcid.org/0000-0001-9753-7872> ordonezfeliciano@uniovi.es

(*) Autor de correspondencia / Corresponding author

Keywords

teacher collaboration, inclusion, team teaching, teaching methods

ABSTRACT

Co-teaching is presented as an organizational support model between teachers to facilitate students' presence, participation, and progress and their integral development in an increasingly diverse society. It is an inclusive model that promotes theory, practice, and reflection to pedagogical transformation through collaboration between professionals. The main aim of this study is to identify how co-teaching sessions are carried out in Asturian infant and primary schools and what strengths or weaknesses teachers face in this organisational modality. A non-probabilistic convenience sampling (ex post facto) and a descriptive-comparative non-experimental quantitative design were carried out. The individualized and personalized teaching of students and professional enrichment stand out as strengths compared to the lack of time for planning and the lack of commitment of the teaching staff, which are analyzed as weaknesses. This work reveals a growing trend toward using this organizational modality as a facilitator of the inclusive process.

RESUMEN

La co-enseñanza se presenta como un modelo organizativo de apoyo entre docentes con el fin de facilitar la presencia, la participación y el progreso del alumnado y su desarrollo integral en una sociedad cada vez más diversa. Es un modelo de corte inclusivo que promueve la teoría, la práctica y la reflexión con el propósito de realizar una transformación pedagógica a través de la colaboración conjunta entre profesionales. El objetivo de este estudio es identificar cómo se llevan a cabo las sesiones de co-enseñanza en los centros asturianos de educación infantil y primaria y qué fortalezas o debilidades percibe el profesorado ante esta modalidad organizativa. Se realizó un muestreo no probabilístico de conveniencia (ex post facto) y se llevó a cabo un diseño cuantitativo no experimental descriptivo-comparativo. La enseñanza individualizada y personalizada del alumnado y el enriquecimiento profesional destacan como puntos fuertes frente a la falta de tiempo para la planificación y la falta de compromiso del profesorado que se analizan como debilidades. Este trabajo revela una tendencia en alza hacia la utilización de esta modalidad organizativa como facilitadora del proceso inclusivo.

Palabras clave:

colaboración docente, inclusión, docencia en equipo, métodos de enseñanza

1. Introducción

Lograr una escuela cada vez más inclusiva se ha convertido en un reto para toda la comunidad educativa, donde la contribución del profesorado es un elemento clave para atender a todo el alumnado (Duran-Gisbert & Giné, 2017). Asegurar una buena gestión de la diversidad, implica que los docentes desarrollen competencias en un entorno interactivo de colaboración que aseguren procesos de aprendizaje efectivos (García-Holgado et al., 2018).

Trabajos como el de Arnaiz (2003) y Majoko (2019) revelan que la colaboración docente es una competencia esencial del profesorado para favorecer la inclusión educativa.

Esta competencia, debe ser el eje fundamental que fomente la reflexión sobre la práctica docente, aportando ideas, experiencias y oportunidades de interacción (Echeita, 2006) y una herramienta pedagógica que mejore la calidad de los aprendizajes (Arriagada-Hernández et al., 2021). Esta acción reflexiva se basa en un proceso analítico, que genera cambios constructivos a través de la retroalimentación positiva (Araya, 2021).

La transformación en educación a través de la colaboración parte de una propuesta freinetiana sustentada en unos principios de democratización, postulando la relación horizontal de las relaciones, la participación activa y la cooperación (Santaella, 2016).

Esta acción colaborativa formada por dos docentes que comparten la responsabilidad educativa de un grupo debe ser una parte esencial del trabajo de los docentes en una escuela inclusiva (Alcalá-Arxé et al., 2020). Esta acción también es conocida en la literatura como co-teaching, co-enseñanza, docencia compartida, enseñanza en equipo, enseñanza compartida, co-docencia y cátedra compartida.

El co-teaching es en la actualidad una práctica que se deriva de la colaboración entre el profesorado para apoyar a los estudiantes, contemplada desde los años 80, fundamentalmente en ámbitos anglosajones (Friend et al., 2010). Este modelo implica la colaboración de dos o más docentes que imparten enseñanza en un aula con un grupo de estudiantes con diversas necesidades educativas (Carrillo & García, 2021).

Solís et al. (2012) y Rodríguez (2014) sostienen que el co-teaching es una estrategia organizativa que favorece la inclusión gracias al trabajo conjunto en el aula ordinaria del profesor de apoyo con el profesorado tutor y el resto de los especialistas del centro. Además, diversos estudios afirman que la co-enseñanza y la “pareja pedagógica” mejoran la respuesta educativa al alumnado y es esencial para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas (Cotrina et al., 2017; Durán-Gisbert et al., 2019; Moliner & Fabregat, 2021; Scruggs & Mastropieri, 2017). Esta acción colaborativa o “pareja pedagógica”, formada por dos docentes que comparten la responsabilidad educativa de un grupo, debe ser una parte esencial del trabajo de los docentes en una escuela inclusiva (Lakkala et al., 2021).

Debemos destacar su importancia en el desarrollo del profesorado y en la reducción del estigma del alumnado con discapacidad (Alcalá-Arxé et al., 2020).

Las investigadoras Zigmond y Magiera (2001), establecen 5 modelos de co-teaching: *one teach, one assist*; *parallel teaching*; *alternative teaching* y *team teaching*.

1. One teach, one assist (*co-enseñanza de apoyo*)

Un docente es el primer responsable de la enseñanza, mientras que otro circula por el aula asistiendo discretamente a los estudiantes, atendiendo sus necesidades específicas. El docente que circula por el aula además de ofrecer apoyo individual reconduce la conducta del alumnado, supervisa y recoge información del proceso de enseñanza. La pareja de docentes debe reunirse tras las sesiones para intercambiar información y dar respuesta a las necesidades detectadas.

2. Parallel Teaching (*co-enseñanza en grupos simultáneos*)

Esta modalidad consiste en dividir la clase en dos grupos heterogéneos, donde cada profesor toma la responsabilidad de la enseñanza de un grupo. Los docentes planifican la sesión con los mismos contenidos y realizan las adaptaciones necesarias según las características del grupo, buscando incrementar la participación del alumnado y fomentar la inclusión educativa (Huguet, 2006).

3. Alternative Teaching (*co-enseñanza alternativa*)

En este modelo de co-enseñanza un docente se encarga de un grupo pequeño desarrollando actividades distintas ajustadas a las necesidades del grupo, mientras que el otro docente imparte docencia con el gran grupo. La pareja pedagógica se reúne para analizar las sesiones y diseñar actividades multinivel.

4. Station Teaching (*co-enseñanza por estaciones*)

Los dos docentes dividen el aula y los materiales en estaciones de trabajo. El alumnado va rotando por las distintas estaciones de trabajo en momentos determinados (Cotrina et al., 2017). La modalidad más común es plantear la división del aula en tres grupos, dos de los cuales reciben instrucción mientras el tercero trabaja de manera independiente en un espacio sin la supervisión del docente.

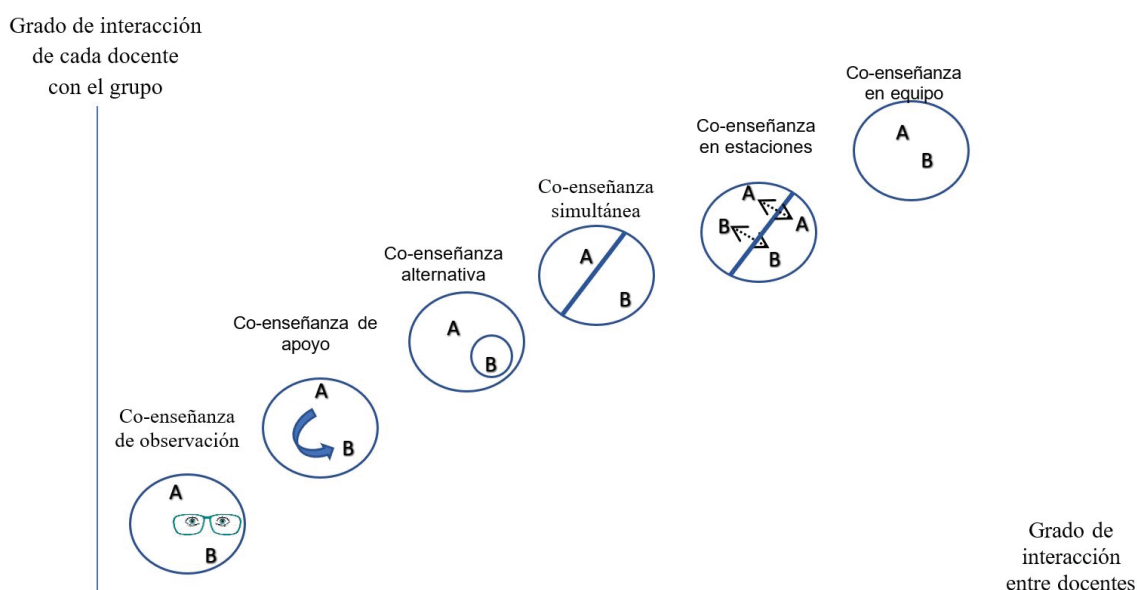
5. Team Teaching (*co-enseñanza en equipo*).

En este enfoque todos los miembros del equipo desarrollan formas de enseñar que permiten que el alumnado se beneficie de las fortalezas y las experiencias de cada docente. Los docentes trabajan juntos, planifican, conducen y evalúan las actividades de aprendizaje para el mismo grupo de estudiantes. Esta enseñanza colaborativa es una estrategia pedagógica que involucra el auténtico trabajo en equipo.

La opción de un modelo u otro varía según las necesidades del alumnado y del profesorado. Cada modelo presenta distinto grado de interacción entre los docentes y entre el grupo-clase como se puede ver en la Figura 1. Dependiendo del grado de confianza y aprendizaje de los docentes, la co-enseñanza puede asumir distintos enfoques y distintas modalidades prácticas (Gutiérrez, 2020).

Otros autores como Friend et al. (2010), Hughes y Murawski (2001) y Scruggs y Mastropieri (2017), incluyen en sus trabajos un nuevo modelo de co-teaching *One teach, one observe* (co-enseñanza de observación). En este modelo un docente es el principal responsable de la enseñanza, mientras que el otro recoge información conductual, social y curricular del grupo clase o de algunos estudiantes en particular. Esta modalidad de co-teaching responde a un interés de los docentes y se plantea como un proceso de mejora (Rodríguez, 2014). Este modelo corre el riesgo de perder su eficacia cuando es el mismo profesor el que ejerce siempre el rol de dirigir el aula y su pareja pedagógica puede percibirse como un mero ayudante (Hughes & Murawski, 2001).

Figura 1. Enfoques de co-enseñanza en función de la interacción entre los agentes involucrados. Adaptado de Suárez-Díaz, 2016.



Independientemente del tipo de co-enseñanza que se lleve a cabo, Villa et al. (2008) señalan que los docentes deben demostrar paridad al utilizar alternativamente los roles de docente-discente y es necesario que cada uno de ellos reconozca las habilidades y experiencias del otro.

La co-enseñanza es una de las principales estrategias organizacionales que se utilizan para mejorar el aprendizaje de todo el alumnado y como tal, es una práctica enriquecedora para la inclusión. Se caracteriza por tener un carácter voluntario que ofrece el derecho a aceptar o rechazar las ideas que surjan dentro de la pareja pedagógica (Gutiérrez, 2020).

El estudio de Isherwood y Barger-Anderson (2008) identifica una serie de factores asociados al éxito de la co-enseñanza: las habilidades de la comunicación interpersonal, el apoyo administrativo, la familiaridad con el currículo, la participación del profesorado por iniciativa propia en el uso del modelo, una filosofía común sobre la instrucción y la gestión del aula y la identificación de las funciones y responsabilidades en la relación de co-enseñanza.

Por otra parte, Mantilla y Quintana (2018), señalan que este modelo genera beneficios para el alumnado y para el profesorado. Entre los beneficios para el alumnado destacan la mejora en las habilidades sociales, mejor actitud hacia el trabajo académico y una mejor percepción de sí mismos. Puente-Maxera et al. (2019) señalan un mayor aumento en el entusiasmo del alumnado en las experiencias de co-enseñanza y Hang y Rabren (2009) describen que el alumnado con discapacidad mejora la autoestima y la confianza en sí mismos, adquieren más contenidos y muestran un mejor comportamiento. También se observan beneficios en el profesorado al generar una mayor motivación y crecimiento profesional, mayor satisfacción en el trabajo y desarrollo de sentido de comunidad (Mantilla & Quintana, 2018).

A pesar de las ventajas que presenta esta modalidad organizativa, también se observan ciertas debilidades en su puesta en marcha. La co-enseñanza tiene un gran impacto en la organización de un centro educativo, exige cambios en la estructura organizativa del profesorado y en el diseño y planificación de las tareas (Isherwood & Barger-Anderson, 2008).

Los estudios de Sagredo-Lillo et al. (2020) y Urbina et al. (2017) revelan que los docentes señalan como debilidad, la responsabilidad a los equipos directivos respecto a la implantación efectiva de la co-enseñanza. Murawski y Dieker (2004) señalan que el profesorado se enfrenta a horarios ya elaborados antes de que se asignen los grupos de co-enseñanza y eso dificulta la planificación.

Fennick y Liddy (2001) y Hang y Rabren (2009) destacan en sus investigaciones como debilidades de este modelo, la necesidad de aclarar responsabilidades entre los docentes que realizan la co-docencia y la falta de tiempo. A su vez, la falta de formación del profesorado es una debilidad también identificada en la investigación de Weiss y Lloyd (2002).

Ante esta realidad, nos plantemos estudiar las percepciones acerca de la co-enseñanza que tiene el profesorado asturiano de las etapas de Educación Infantil y Primaria.

En el Principado de Asturias, el término utilizado es la docencia compartida, aparece por primera vez en la normativa educativa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como medida ordinaria de atención a la diversidad en el año 2015, en el Decreto que regula la ordenación y establece el currículo de la ESO (Boletín Oficial del Principado de Asturias, 2015). A partir de ese momento, las Circulares que dictan las instrucciones para el inicio del curso escolar, siempre aluden a esta modalidad como una medida de atención a la diversidad que se fomentará en todas las etapas educativas.

El estudio tiene como finalidad analizar las percepciones acerca de la co-enseñanza que tiene el profesorado asturiano de las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Este propósito se concreta en los siguientes objetivos:

- Determinar qué perfil del profesorado utiliza en mayor medida esta modalidad organizativa.
- Analizar las fortalezas y debilidades que percibe el profesorado asturiano ante el *co-teaching*.
- Descubrir si existe una modalidad predominante de co-enseñanza en las aulas asturianas.

2. Método

El diseño metodológico de esta investigación es un diseño cuantitativo, no experimental, de paradigma descriptivo-comparativo con hipótesis de covariación (Best, 1982).

Las hipótesis de investigación son:

- h₁. Los docentes mayores de 50 años utilizan en menor medida el modelo de co-enseñanza.
- h₂. La especialidad del profesorado influye significativamente en el uso de la co-enseñanza en las aulas.

Estas hipótesis tienen como objetivo describir las relaciones existentes entre dos variables, expresadas en términos asociación, o de dependencia (Ramos, 2011).

2.1. Muestra

Se optó por un muestreo no probabilístico de conveniencia (ex post facto). La muestra invitada fue de 400 docentes en activo de centros educativos de educación infantil y primaria repartidos por toda la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. Finalmente participaron 201 profesores, el 86,6% pertenecientes a centros públicos y el 12,9 % pertenecientes a colegios privados-concertados. La muestra incluyó a 166 mujeres y 53 hombres de las etapas de educación infantil (n= 46) y de educación primaria (n=155) con edades comprendidas entre los 21 y 65 años.

2.2. Instrumento

Todos los participantes de manera voluntaria completaron el cuestionario “Detectando las percepciones, buenas prácticas y necesidades del profesorado en las aulas inclusivas” elaborado ad hoc. El cuestionario estructurado se redacta a partir de la bibliografía analizada de investigaciones realizadas con cuestionarios ad hoc. La metodología utilizada para determinar este instrumento de medida en su primera fase fue el Análisis de Concordancia de Atributos, que determina el grado de concordancia entre jueces (Aiken, 2003).

Este cuestionario se somete a un juicio de expertos, para garantizar las evidencias de validez de contenido, la adecuación y representación de los ítems seleccionados. Participaron 5 jueces expertos (ver Tabla 1), a los que se les entregó el cuestionario de manera presencial, con la pregunta abierta: ¿Qué modificaciones realizaría en el cuestionario?

Tabla 1. Expertos del sistema inter-jueces.

Experto	Experiencia
1	Asesor de atención a la Diversidad del CPR.
1	Miembro del Servicio de Inspección Educativa
1	Orientadora Educativa
1	Profesora de Educación Primaria
1	Profesora de Educación Infantil

Los 5 expertos no realizaron modificaciones ni en los ítems ni en las escalas del cuestionario, pero se sugirió la incorporación al instrumento de un ítem relacionado con la organización física del aula.

La metodología utilizada para la validez del cuestionario ha sido la validez de uso (Messick, 1996). Se parte de las teorías desarrolladas al tema, estableciendo una selección de los ítems para la creación de la escala, así como la configuración final con sus subescalas (Figura 2), mediante el análisis de unidimensionalidad teórica. Una vez que se ha establecido esta redacción, se ha valorado con una metodología de juicio de expertos, estos han hecho una valoración de los ítems dando lugar a la configuración del diseño final del cuestionario.

El cuestionario está dividido en escalas y subescalas (ver Figura 2) y tiene la finalidad de identificar las necesidades que presenta el profesorado en activo de las etapas de Educación Infantil y Primaria ante el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula.

El conjunto de la escala, tomando los ítems de las subescalas totales y eliminando las variables cualitativas, en su configuración definitiva ofrece una fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach $\alpha=0,703$ y la fiabilidad ordinal Omega de Macdonald $w=0,779$. La escala denominada “Percepción del centro”, incluye una subescala “Indicadores” con 7 ítems relacionados con la percepción del profesorado sobre su centro educativo, presenta una fiabilidad o consistencia interna buena, obteniendo un valor del estadístico de Alpha de Cronbach de $\alpha=0,791$. La escala calificada como “Percepciones en la organización del centro y la práctica docente” incluye una subescala “Facilitadores” con 17 ítems y otra subescala “Barreras” con 9 ítems, esta escala presenta también buena consistencia interna, obteniendo un valor de $\alpha=0,712$.

La herramienta se complementa con preguntas de respuestas múltiples y preguntas abiertas sobre metodologías y enfoques inclusivos.

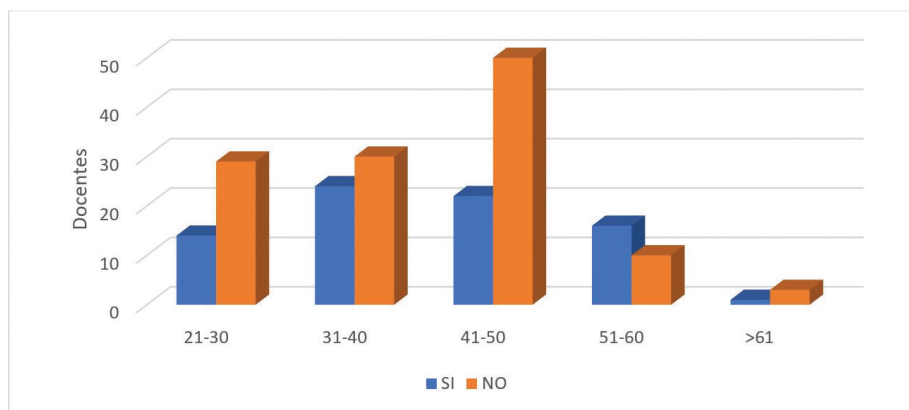
Figura 2. Escalas y subescalas del cuestionario.



2.3. Resultados

Esta organización educativa de dos docentes compartiendo enseñanza en el aula, es utilizada por el 64,8 % del profesorado encuestado. Las mujeres utilizan la co-enseñanza en un 41,8% frente a los hombres que lo utilizan en un 23%. Con respecto a la edad (Figura 3), la franja entre los 41-50 años, es la más activa en la puesta en marcha de esta colaboración entre el profesorado. No obstante, a pesar de las diferencias entre los grupos de edad, la prueba U de Mann-Whitney de comparación para muestras independientes con variables no cuantitativas arroja unos resultados de $p=,350$, estableciendo con este dato que las muestras se comportan como iguales. No hay evidencia de diferencias significativas entre los grupos de estudio.

Figura 3. Utilización de la co-enseñanza por grupos de edad.



Con respecto a la h_2 “La especialidad del profesorado influye en la realización de la co-enseñanza en el aula”, la prueba de Kruskal-Wallis ($\chi^2=24,032$; $gl= 6$; $p=,001$) indica que se acepta la hipótesis planteada h_2 . El profesorado de Educación infantil y Pedagogía Terapéutica son los más dinamizadores de estilo organizativo de enseñanza (Tabla 2); en cambio, el profesorado que menos utiliza la co-enseñanza, pertenece a las especialidades de Inglés y Educación Física.

Tabla 2. Utilización de la co-enseñanza por especialidades.

Especialidad que imparte	N	Rango promedio	Co-enseñanza	
			SI	NO
Educación Infantil	46	82,98	56,5%	43,5%
Educación Primaria	65	101,04	38,4%	61,6%
Educación Física	23	126,46	13,1%	86,9%
Música	11	103,12	36,4%	63,6%
Inglés	22	130,41	9,1%	90,9%
Pedagogía Terapéutica	16	83,25	56,2%	43,8%
Audición y Lenguaje	17	86,56	25,9%	47,1%

El 41,3% del profesorado encuestado, contestó a la pregunta: ¿Qué puntos fuertes encuentra usted como docente en la medida organizativa de la co-enseñanza? Las respuestas que se registraron se recogen en la Tabla 3. El profesorado destaca como puntos fuertes, una enseñanza más individualizada, nuevos puntos de vista, mayor motivación y participación del alumnado. Los docentes también destacan que esta modalidad ofrece una mayor respuesta a las necesidades educativas del alumnado y favorece la inclusión.

Tabla 3. Puntos fuertes que percibe el profesorado ante la co-enseñanza en el aula.

Puntos fuertes	Participantes (n=83)	
	n	%
Enseñanza más individualizada y personalizada	28	35
Aportación de nuevos puntos de vista que enriquecen el aprendizaje	20	25
Favorece la motivación y participación del alumnado	14	18
Mayor respuesta a las necesidades educativas	7	9
Mayor inclusión	6	8
El alumnado toma de referentes a dos docentes	2	3
Ningún alumnado se siente etiquetado	1	1
Detección de signos de alerta	1	1

En la Tabla 4 se puede apreciar que el 38,8% del profesorado encuestado ha realizado aportaciones sobre las debilidades que encuentra en esa experiencia compartida. El profesorado señala como debilidades más notorias, la falta de tiempo para la coordinación y la planificación, la necesidad de una buena conexión y compromiso con el docente con el que se realiza la co-enseñanza. Las diferencias metodológicas y los conflictos por desconocer los roles en este modelo organizativo son otras debilidades que señala el profesorado.

Finalmente, ante la cuestión de la modalidad de co-enseñanza, el 25,3 % del profesorado encuestado señaló el modelo de co-enseñanza que lleva a cabo en el aula. La modalidad más utilizada es la co-enseñanza en equipo o "Team Teaching" (37% de las respuestas), seguido por la co-enseñanza de apoyo o "One teach, one assist" con un 18%. La modalidad menos utilizada por el profesorado es la co-enseñanza alternativa o "Alternative Teaching" que solo es utilizada por un 4% del profesorado que responde a esta cuestión.

Tabla 4. Debilidades de la co-enseñanza.

Debilidades	Participantes (n=78)	
	n	%
Falta de tiempo para la coordinación y la planificación	39	50
Se necesita buena conexión y compromiso	11	14
No veo debilidades	10	13
Diferencias metodológicas y conflictos al no especificar las funciones de cada uno	7	9
Las sesiones de co-enseñanza no son suficientes para una visión real	5	6
El alumnado se distrae	3	4
Falta de formación	2	3
La diferencia de edad, los jóvenes están más motivados	1	1

3. Discusión y conclusiones

La co-enseñanza es un reto ineludible como cultura profesional y tarde o temprano los docentes y las instituciones educativas deberán asumir este modelo organizativo como parte de la cultura pedagógica (Sagredo-Lillo et al., 2019).

Este estudio revela que hay una tendencia en alza hacia la utilización de esta modalidad organizativa por parte del profesorado, que facilita la respuesta ajustada a las necesidades del alumnado, pero no se evidencia relación entre la edad de los docentes y el uso del *co-teaching*. Esta tendencia puede deberse a la aparición de esta modalidad organizativa como una medida más de atención a la diversidad en las instrucciones que se dan al profesorado a principio de curso.

Por otra parte, el profesorado de apoyo de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y lenguaje sigue siendo el dinamizador de este modelo de marco inclusivo (Pérez-Gutiérrez et al., 2021) y representan un recurso eficaz para la inclusión educativa (Booth & Ainscow, 2000; Marrodán & Malebona, 2012). En este caso, es importante destacar que la Administración Educativa del Principado de Asturias, indica claramente que la atención especializada de estos profesionales se llevará a cabo, con carácter general, dentro del aula ordinaria, priorizando la respuesta educativa al alumnado con la docencia compartida.

Las fortalezas del *co-teaching*, como se revisó en la literatura, coinciden con los datos analizados en el estudio, destacando una enseñanza más individualizada y personalizada para el alumnado favoreciendo la inclusión y un enriquecimiento profesional para los docentes (Toledo et al., 2020).

No podemos olvidar, que todo modelo tiene sus debilidades y la falta de tiempo para la coordinación y la planificación sigue siendo una cuenta pendiente para poder llevar a cabo con eficacia este modelo. Al describirse como un modelo voluntario, la necesidad de compromiso (Hopkins & Stern, 1996) y el desconocimiento de los roles por falta de formación, son debilidades que señala el profesorado asturiano.

Al igual que el trabajo de Urbina et al. (2017) sobre las prácticas de co-docencia en Chile, el modelo de *co-teaching* más utilizado en las aulas asturianas es la co-enseñanza de apoyo. Sería necesario realizar un estudio más detallado para concretar si la selección de este modelo se debe a la claridad en la identificación de los roles de esta modalidad y a la falta de tiempo para la planificación y la coordinación.

Sugerimos que se sigan realizando investigaciones para determinar la eficacia de la co-enseñanza (Isherwood & Barger-Anderson, 2008) para poder aumentar las evidencias de este modelo organizativo y crear la necesidad de una formación inicial y permanente del profesorado. Por otro lado, los equipos directivos, deben facilitar espacios y tiempos de coordinación entre las parejas pedagógicas propiciando el *co-teaching* en las aulas.

Este trabajo ha permitido un acercamiento al modelo organizativo de *co-teaching* en las aulas asturianas. Aun así, con el fin de poder generalizar los datos resultantes, sería conveniente en futuros estudios, ampliar la muestra de manera que nos garantice la representatividad (profesorado de todos los concejos que incluyan todas especialidades). Sería interesante también la realización de una investigación evaluativa centrada en la práctica, con la finalidad de analizar la eficacia de este modelo mientras se aplica en el aula, con el objetivo de comprobar si la tendencia en alza del uso de esta modalidad se debe a una mejora en el proceso inclusivo, o se implanta como una medida más de atención a la diversidad por la existencia reiterada de este término en la normativa asturiana.

Referencias

- Aiken, L. R. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. Pearson Education.
- Alcalá-Arxé, E., Comallonga, L., Sala, M., & Galera, M. (2020). Co-teaching to Foster Classroom Interactional Competence (CIC); How can co-teaching Benefit Classroom Interactional Competence? *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(1), 35-43. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.31>
- Araya, F. (2021). Desestructurando la mediación pedagógica tradicional: Experiencias y reflexiones de la propia praxis desde la estrategia de la enseñanza de pareja pedagógica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, (2021: Voces pedagógicas del siglo XXI: hablemos de cambio), 249-266. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.11>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arriagada-Hernández, C. R., Jara-Tomckowiack, L., & Calzadilla-Pérez, O. O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 4(1), 175-195. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Best, J. W. (1982). *Como investigar en educación*. Morata.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Carrillo, P. J., & García, M. (2021). La docencia compartida como estrategia inclusiva real: Un análisis para su puesta en práctica. *Papeles Salmantinos de Educación*, 25, 39-61. <https://doi.org/10.36576/summa.143804>
- Cotrina, M., García, M., & Caparrós, E. (2017). Ser dos en aula: Las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula abierta*, 46, 57-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.57-64>
- Boletín Oficial del Principado de Asturias. (2015). Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, núm. 150, de 30 de junio de 2015, pp. 1 a 521. <https://sede.asturias.es/bopa/2015/06/30/2015-10785.pdf>
- Durán-Gisbert, D., & Giné, C. (2017). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania*, (41), 31-44.
- Durán-Gisbert, D., Flores-Coll, M., Mas-Torelló, O., & Sanahuja-Gavaldá, J. M. (2019). Docència compartida en la formació inicial del professorat: potencialitats i dificultats des d'estudiants i professors. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 12(2), 1-11. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227430>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Fennick, E., & Liddy, D. (2001). Responsibilities and preparation for collaborative teaching: co-teachers' perspectives. *Teacher Education and Special Education*, 24, 229-240. <https://doi.org/10.1177/088840640102400307>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- García-Holgado, A., Sánchez-Prieto, J. C., García-Holgado, L., Zangrando, V., Yiğit, Ö., & García-Peñalvo, F. J. (2018). Inclusion of the students in schools with an intercultural profile: an assessment from the migrant perspective in STEMS project. In F. J. García-Peñalvo (Ed.), *TEEM'18 Proceedings of the Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (Salamanca, Spain, October 24th-26th, 2018)* (pp. 235-241). ACM. <https://doi.org/10.1145/3284179.3284221>
- Gutiérrez, L. (2020). Trabajo colaborativo y co-docencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* 5, 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v5.15321.016>
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching. Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268. <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International Perspectives and Policy Implications. *Teaching and Teachers Education*, 12(5), 501-517. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00055-0](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00055-0)
- Hughes, C. E., & Murawski, W. A. (2001). Lessons from another field: Applying co-teaching strategies to gifted education. *Journal Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195-204. <https://doi.org/10.1177/001698620104500304>
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: Una propuesta inclusiva*. Graó.
- Isherwood, R. S., & Barger-Anderson, R. (2008). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classroom: One school's journey from mainstreaming to inclusion. *Ethnographic and Qualitative Research*, 2, 121-128.
- Lakkala, S., Galkienė, A., Navaitienė, J., Cierpialowska, T., Tomecek, S., & Uusiautti, S. (2021). Teachers supporting students in collaborative ways: An analysis of collaborative work creating supportive learning environments for every student in a school: Cases from Austria, Finland, Lithuania and Poland. *Sustainability*, 13(5), 2804. <https://doi.org/10.3390/su13052804>

- Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. *SAGE Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>
- Mantilla, K., & Quintana, G. (2018). Atención efectiva en el Aula de Clase a Niños con Necesidades Educativas Especiales. *CIE*, 2(6), 01-13.
- Marrodán, M. J., & Malebona J. M. (2012). *La calidad en las funciones del profesor de Pedagogía Terapéutica*. Publicaciones ICCE.
- Messick, S. (1996). *Standards based score interpretation: Establishing valid grounds for valid inferences*. Washington D.C. Government Printing Office.
- Moliner, O., & Fabregat, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la comunidad valenciana. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59-75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>
- Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children* 36, 52-58. <https://doi.org/10.1177/004005990403600507>
- Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R., & Rodríguez-Conde, M. J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 285-295. <https://doi.org/10.5209/rced.68357>
- Puente-Maxera, F., Méndez-Giménez, A., & Martínez de Ojeda, D. (2019). Educación Deportiva en segundo de educación primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado respecto a la materia de co-enseñanza. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 21, 74-95. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2019.74-95>
- Ramos, J. L. (2011). Problemas, hipótesis y variables. En S. Cubo, B. Martín & J.L. Ramos (Eds.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 91-108). Pirámide.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 219-233
- Sagredo-Lillo, E. J., Bizama, M. P., & Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 343-360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Santaella, E. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la Educación para la Paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(2), 245-261.
- 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>
- Solís, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in th Schools*, 49(5), 498-510. <https://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182.
- Toledo, J., & Aparicio, C. (2020). Perspectivas del trabajo colaborativo e implicancias en el desarrollo profesional de docentes de enseñanza media de la región del Biobío, Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 145-161.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos* 43, (2), 355-374. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Corwin Press.
- Weiss, M. P., & Lloyd, J.W. (200 2). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *The Journal of Special Education*, 36, 58-68. <https://doi.org/10.1177/00224669020360020101>
- Zigmond, N., & Magiera, K. (2001). Current practice alerts: A focus on co-teaching. Use with caution. *DLD Alerts*, 6, 1-4.