

INVESTIGACIONES

La co-docencia como estrategia de colaboración docente: beneficios, condiciones y dificultades

Co-teaching as a collaborative teaching strategy:
benefits, conditions and difficulties

Francisco Javier Pericacho-Gómez^a

^a Universidad Autónoma de Madrid, España.
javier.pericacho@uam.es

RESUMEN

Dentro del campo de estudio de la colaboración docente, la co-docencia ha recibido una creciente atención por parte de la comunidad científica en los últimos años. El objetivo de este artículo consiste en abordar la naturaleza y valor pedagógico de la co-docencia, igualmente, identificar algunos de los hallazgos más significativos reportados por la literatura científica sobre sus beneficios, condiciones y dificultades de implementación. Se llevó a cabo un análisis crítico de documentación con base en un estudio sistemático de la producción científica, siguiendo los estándares y directrices de la declaración PRISMA. Los resultados sugieren que la co-docencia es una estrategia didáctica que enriquece diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje y favorece el desarrollo profesional docente, sin embargo, no es una estrategia didáctica de aplicación ágil, implica una serie de condiciones y un camino de aprendizaje, comunicación, coordinación, flexibilidad y apoyo no exento de dificultades.

Palabras clave: enseñanza, colaboración docente, co-docencia, educación, desarrollo profesional.

ABSTRACT

Within the field of collaborative teaching, co-teaching has received increasing attention from the scientific community in recent years. The aim of this article is to address the nature and pedagogical value of co-teaching, as well as to identify some of the most significant findings reported in the scientific literature on its benefits, conditions and difficulties of implementation. A critical literature review was carried out based on a systematic survey of scientific production, following the standards and guidelines of the PRISMA statement. The results suggest that co-teaching is a didactic strategy that enriches different aspects of the teaching and learning process and favours teachers' professional development, however, it is not a didactic strategy of agile application, it requires a series of conditions and a path of learning, communication, coordination, flexibility and support that is not without difficulties.

Key words: teaching, teaching collaboration, co-teaching, education, professional development.

1. INTRODUCCIÓN

La literatura académica internacional coincide en señalar la escasa cultura de colaboración docente existente en los centros escolares (Beamish et al., 2006; Clement y Vandenberghe, 2000; Murawski y Dieker, 2004). Desde organismos supranacionales como la OCDE, hace años se viene informando de esta realidad y marcando algunas líneas prioritarias de mejora. En promedio, en todos los países de la OCDE, las actividades de intercambio y coordinación con otros compañeros son relativamente frecuentes, sin embargo, las estrategias de colaboración más profundas y significativas lo son menos (OCDE, 2009, 2013a, 2013b, 2014, 2018, 2019a, 2019b), evidenciando el margen de mejora en lo referido a la construcción de una cultura profesional colaborativa sólida en los centros escolares. En líneas generales, la cultura de trabajo pedagógico dominante del docente, inserta en la gramática profunda de la escuela (Tyack y Cuban, 1995), sigue siendo la del trabajo aislado (Waldron y Mcleskey, 2010).

Dentro del campo de estudio de la colaboración docente y las diferentes prácticas y estrategias que alberga, que pueden ser formales o interacciones informales y voluntarias que el profesorado desarrolla en diferentes ámbitos de la experiencia (Ainley y Carstens, 2018; Hernández y Herraiz, 2019), la co-docencia es una estrategia y área de estudio que cuenta con creciente interés académico. Se desarrolla principalmente a través de dos vías de investigación (Cotrina et al., 2017). Por un lado, se analiza la co-docencia como estrategia didáctica de apoyo, frecuentemente desde un marco de educación inclusiva que permite a los docentes responder con mayor singularidad la diversidad de las aulas (Bauwens y Hourcade, 1995; Friend et al., 2010; Murawski y Swanson, 2001; Naraian y Schlessinger, 2018). Por otro lado, se analiza como vía de desarrollo profesional docente, donde la colaboración y la reflexión compartida sobre la propia práctica son elementos clave (Bruffee, 1999; Oliver et al., 2017; Papay et al., 2020).

Pese a la considerable literatura académica sobre co-docencia, se observan carencias en lo que respecta a producción actual que, desde un enfoque pedagógico teórico y práctico, resume y actualice la información más relevante realizada hasta la fecha sobre las dos vías principales de investigación señaladas. En coherencia, el presente estudio se plantea el siguiente objetivo: identificar, sintetizar e integrar algunos de los hallazgos más significativos reportados por la literatura científica sobre los beneficios de la co-docencia como estrategia didáctica y vía de desarrollo profesional docente, igualmente, las condiciones y dificultades de su implementación. Con ello, se pretende establecer el estado actual de conocimiento y ofrecer una síntesis sólida de la evidencia disponible que pueda orientar vías de reflexión, tanto para profesorado y equipos directivos como para gestores con responsabilidades en la administración educativa.

2. LA CO-DOCENCIA: ¿QUÉ ES?, ¿PARA QUÉ SIRVE?, ¿QUÉ MODALIDADES EXISTEN?

La investigación coincide en señalar el valor pedagógico de la colaboración docente como herramienta de aprendizaje y mejora del oficio, por tanto, elemento clave de un nuevo paradigma que afecta al desarrollo profesional (Goddard et al., 2007; Goddard et al., 2015; Jäppinen et al., 2016). Permite al docente reflexionar sobre problemas didácticos comunes

y compartir conocimiento, es decir, aprender en y desde la práctica cotidiana entre iguales (Krichesky y Murillo, 2018; Velasco et al., 2012). Además, fortalece la comunicación organizacional y mejora el clima general del centro educativo, generando una cultura de responsabilidad compartida (Donmoyer et al., 2012; Johnson et al., 2012; Murphy y Martín, 2015; Reeves et al., 2017). De la misma forma, constituye una estrategia útil para maximizar los recursos, avanzar hacia una pedagogía inclusiva y adaptar la respuesta de la escuela a la diversidad del alumnado (Beamish et al., 2006; Duk y Murillo, 2013).

Tomada en conjunto, la evidencia sobre colaboración docente sugiere que, pese a las dificultades que puede conllevar, ya que depende de la armonización adecuada y favorable de muchos factores y procesos a tener en cuenta (Fenty et al., 2012), tiene implicaciones pedagógicas positivas, a saber: (1) favorece una gestión y atención de la diversidad más individualizada; (2) genera un positivo escenario de desarrollo profesional que parte de la reflexión colectiva sobre el quehacer educativo (Butler y Schnellert, 2012; McLaughlin y Talbert, 2006; Sebastian y Allensworth, 2012), posibilitando aprender de compañeros experimentados, construir comunidad educativa y poner al docente en contacto con prácticas que puede incorporar a su repertorio (OCDE 2019b, Naraian y Schlessinger, 2018; Shin et al., 2016); y (3) es un factor relevante para promover procesos de innovación y mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2018; Nevin et al., 2009; Weiss y Brighman, 2000).

Dentro del campo de estudio de la colaboración docente y las diferentes estrategias que alberga (Hernández y Herraiz, 2019; Martínez, 2019, 2020), la co-docencia ha recibido una creciente atención por parte de la comunidad científica en los últimos años, generando una amplia literatura académica que analiza su valor educativo (Härkki et al., 2021; Hillsman y Brumback, 2013; Murata, 2002; Murawski y Hughes, 2009; Oliver et al., 2017; Sanders et al., 2021). Durante años fue considerada una estrategia didáctica eficaz, circunscrita en el quehacer educativo con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Friend et al., 1993; Nierengarten, 2013; Suárez, 2016). Sin embargo, hace años se ha incrementado su uso en todo tipo de programas, etapas y niveles educativos (Goddard et al., 2007; Kroegera et al. 2012; Ronfeldt et al., 2015; Shachar y Shmuelevitz, 1997).

Hasta la fecha, hay un escaso acuerdo en la producción científica sobre los márgenes conceptuales que delimitan exactamente qué es co-docencia (co-teaching), docencia en equipo (team teaching), enseñanza cooperativa (cooperative education) o enseñanza colaborativa (collaborative teaching) (Bauwens et al., 1989; Fernández, 2020; Nevin et al., 2009). Sin embargo, hay coincidencia en señalar que la co-docencia es una estrategia didáctica enmarcada dentro del trabajo colaborativo docente, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje es planificado y desarrollado por dos o más profesionales que no sólo diseñan de forma conjunta el área a impartir, sino que también la imparten juntos (Onsès y Forés, 2020). Parte de tres componentes metodológicos fundamentales: co-planificación, co-instrucción y co-evaluación. A partir de ahí, se establece una relación de colaboración conjunta, sinérgica y horizontal entre docentes en su práctica didáctica con un grupo de estudiantes con la finalidad de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fenty et al., 2012; Fernández, 2020; Forbes y Billet, 2012; Murawski y Swanson, 2001).

La co-docencia permite que los docentes combinen su experiencia, planteamiento, programación, destreza y conocimiento didáctico, generando un escenario pedagógico flexible con las necesidades concretas del grupo de alumnos (Bekerman y Dankner, 2010; Chanmugam y Gerlach, 2013; Friend, 2008). A continuación, se expone una síntesis sobre

las principales taxonomías de implementación, desarrollada como integración de Arriagada et al. (2021); Cook y Friend (1995); Duk y Murillo (2013); Hughes y Murawski (2001); Martínez (2020) y Villa et al. (2008):

- Co-docencia de observación, un profesor dirige la clase, otro profesor recopila información relevante del grupo o de algunos estudiantes en particular, es decir un profesor enseña, el otro observa.
- Co-docencia de apoyo, un profesor gestiona y coordina la clase general, mientras el otro va rotando, ofreciendo a los estudiantes apoyo y atención individual.
- Co-docencia en grupos simultáneos, los profesores dividen la clase en dos grupos heterogéneos, estableciendo procesos didácticos paralelos. Cada docente se encarga de la enseñanza de un grupo en forma simultánea.
- Co-docencia de rotación entre grupos, los profesores trabajan con grupos diferentes de estudiantes, es decir, los docentes se rotan entre grupos.
- Co-docencia alternativa, un docente trabaja con un grupo pequeño de estudiantes, paralelamente el otro docente gestiona y trabaja el grupo grande de clase.
- Co-docencia complementaria, un profesor realiza acciones para mejorar o complementar la enseñanza realizada por el otro profesor.
- Co-docencia en equipo, los profesores desarrollan de forma simultánea la gestión y desarrollo de la clase. Se van intercambiando e interviniendo en las distintas actividades según hayan planificado con anterioridad. Desarrollan simultáneamente la clase, alternándose los roles de gestión, organización y apoyo.

Como se pone de manifiesto, la co-docencia es una responsabilidad didáctica compartida entre dos o más profesionales durante un tiempo, donde además de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje más singulares al alumnado, genera un interesante escenario de intercambio de conocimientos pedagógicos y desarrollo de habilidades profesionales que se deriva de la construcción de la confianza mutua como profesionales de la enseñanza (Dillon y Gallagher, 2019; Murphy y Beggs, 2010).

3. MÉTODO

El trabajo se circunscribe dentro del marco de un Proyecto de Investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España en la convocatoria 2020. Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Título: “Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas” (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). El objetivo general del Proyecto es generar un conocimiento que contribuya a comprender el proceso de configuración de los cuerpos de profesorado de infantil, primaria y secundaria y su proceso de profesionalización en el contexto más amplio de conformación del campo educativo en España; y las condiciones de posibilidad actual para el desarrollo de una profesionalidad horizontalmente articulada para la mejora de la educación.

Se llevó un estudio documental con base en un análisis sistemático de la producción científica. Los documentos fueron interpretados para poder profundizar en la temática

analizada, otorgando discurso, narración y significado al contenido (Bowen, 2009; Payne y Payne, 2004). Se siguieron los estándares y directrices de la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews an Meta-Analyses) de 2009 (Moher et al., 2009; Urrútia y Bonfill, 2010). Igualmente, para garantizar la calidad, transparencia y replicabilidad del diseño metodológico, se ha tenido en cuenta la estrategia PICO (Methley et al., 2014) y las pautas y orientaciones para el desarrollo de revisiones sistemáticas establecidas por Alexander (2020) y Botella y Zamora (2017).

En una primera fase de inmersión bibliográfica se seleccionó contenido relevante sobre colaboración docente de publicaciones científicas encontradas en bases de datos y repositorios de prestigio académico de sólido reconocimiento en la evaluación de la investigación científica internacional, en el área de ciencias de la educación a partir del año 2010 (inclusive), publicado en castellano o inglés. La búsqueda y lectura se desarrolló durante los meses de noviembre de 2020 a octubre de 2021. El análisis se desarrolló durante los meses de octubre de 2021 a enero de 2022. Se acudió a las siguientes bases de datos: Web Of Science (WOS), Scopus, Education Resources Information Center (ERIC) y SciELO.

Respecto a la estrategia de búsqueda bibliográfica, se emplearon tres descriptores, en castellano e inglés: “colaboración docente”, “co-docencia” y “co-enseñanza”, contenidos en el título, resumen o palabras clave de los artículos. Se utilizaron como operadores lógicos: “OR”, “AND” y “NOT”. En una primera fase, bajo la intención de disponer de un diagnóstico y marco teórico general de la temática, no se aplicaron otros criterios de inclusión-exclusión más estrictos. Se identificaron 110 artículos potencialmente significativos, N:110. En orden a identificar posibles trabajos duplicados, los resultados de la búsqueda fueron gestionados usando el gestor bibliográfico Mendeley. Así, varios artículos aparecieron repetidos en varias bases de datos. Por ello, se descartaron aquellos con esta casuística, siguiendo para la selección el siguiente orden de preferencia: Web of Science, Scopus, ERIC y SciELO.

Posteriormente, con el objetivo de concretar y depurar el número de publicaciones, en una siguiente fase se acotó la muestra final a través de un doble cribado, aplicando una serie de criterios más precisos y estrictos de inclusión y exclusión (ver Tabla 1).

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

<i>Criterios de inclusión</i>	<i>Criterios de exclusión</i>
Criterio temporal: a partir del año 2015.	Actas, ponencias o comunicaciones en congresos.
Criterio idiomático: en castellano o inglés.	Estudios sin clara centralidad en análisis de la co-docencia.
Criterio temático y epistemológico: trabajos de investigación con una clara centralidad en el análisis de la co-docencia como estrategia de colaboración docente.	Publicaciones duplicadas.
Producción científica publicada en revistas con indicios claros de calidad y revisión por pares.	Revistas sin indicios claros y contrastables de calidad internacional.
	Repositorios sin prestigio en el área de ciencias de la educación.

Fuente: Elaboración propia.

Esta tarea de reducción de la muestra, a través de la implementación de criterios de inclusión y exclusión, fue validada por dos expertos independientes que supervisaron el proceso y protocolo de cribado, mostrando unanimidad y consenso con el proceso seguido, no existiendo desacuerdo con ninguna publicación incluida.

En una última fase se aplicaron una serie de criterios complementarios de inclusión y exclusión que permitieron acotar la muestra y realizar un último cribado, fueron los siguientes: alusión a orientaciones y propuestas prácticas concretas, centralidad temática clara sobre las implicaciones didácticas de la co-docencia. La calidad metodológica de los artículos se revisó con la herramienta JBI Critical Appraisal Checklist for Qualitative Research.

La muestra final analizada incluyó 45 referencias bibliográficas (N=45), ver Figura 1. Una vez recogida toda la información, se seleccionó aquella más relevante sobre el objeto de investigación, se sistematizó a partir de una tabla temática de doble entrada. Posteriormente se agrupó la información en torno a dos categorías de análisis (Bardin, 2002): (1) beneficios de la co-docencia, (2) condiciones y dificultades de implementación. La Figura 1 expone el diagrama de flujo del proceso seguido para la búsqueda, identificación, cribado y selección final de la muestra. Por último, se procedió a realizar una interpretación crítica y hermenéutica de los resultados, otorgando narración al contenido (Bowen, 2009) y generando el relato que se presenta a continuación.

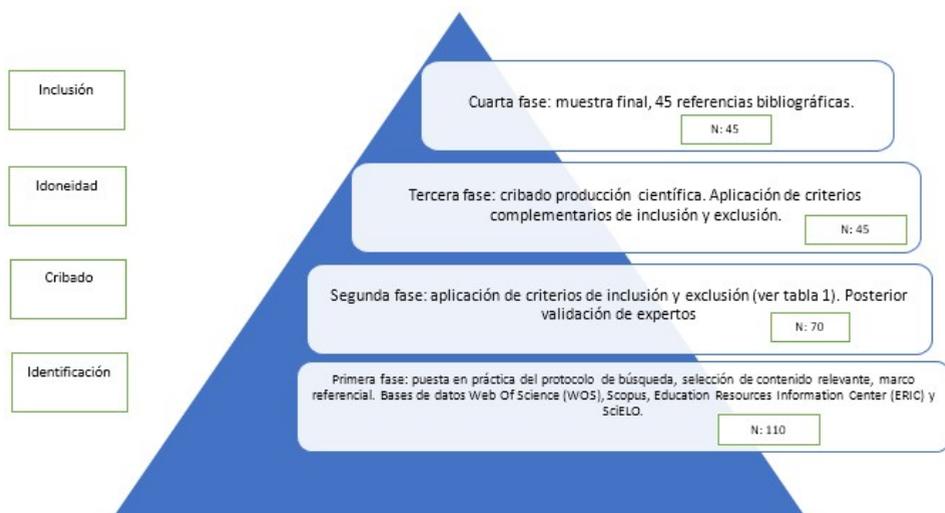


Figura 1. Diagrama de flujo. Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

4.1. BENEFICIOS DE LA CO-DOCENCIA: ESTRATEGIA DIDÁCTICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

En relación a factores ligados a la interacción y la satisfacción, destaca el trabajo de Cramer et al. (2010), describe prácticas exitosas de co-docencia, constatando su valor en cuanto participación y generación de oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes. Estos aspectos guardan relación con los aportados por el estudio de Bekerman y Dankner (2010), al señalar que la complementación entre los diferentes estilos de enseñanza había generado satisfacción en los alumnos y un enriquecimiento tanto académica como emocionalmente a los docentes.

La evidencia anterior se encuentra en sintonía con buena parte de la producción científica analizada, que destaca la disminución de la proporción numérica entre profesor y estudiantes y el incremento de la participación, la motivación y también el desarrollo de habilidades ligadas al trabajo en grupo en los estudiantes y una mejor actitud hacia el trabajo académico (Guise et al., 2017; Villa et al., 2008; Weiss y Brigham, 2000). Recientemente, el trabajo de Strogilos y King (2019) confirma que profesores y estudiantes reportaban que la co-docencia había proporcionado una ayuda adicional y que los procesos de comunicación generados entre los profesores en la clase beneficiaron la participación de los estudiantes. De la misma forma un reciente estudio elaborado por Alcalà et al. (2020), muestra el impacto positivo que puede tener la co-docencia tanto para los docentes como para los alumnos: mientras que los profesores aumentaron su satisfacción profesional, los alumnos recibieron más atención individual y se sintieron más seguros para participar.

En lo que respecta al proceso de enseñanza y aprendizaje, la co-docencia constituye una estrategia didáctica no exenta de los ingredientes propios de una enseñanza eficaz: formación, implicación, compromiso, lecciones estructuradas, actividades activas y participativas, correcta atención a la diversidad, optimización del tiempo de aprendizaje, altas expectativas... (Brown, 2009; Murillo et al., 2011). Desde diferentes planos y dimensiones de análisis, varios trabajos evidencian las implicaciones y enriquecimiento general que supone la co-docencia respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, destacando los trabajos de Bacharach et al., 2008, 2010; Bacharach y Heck, (2012); Beninghof (2012); Im y Martín (2015), Ronfeldtm et al., 2015 y Strogilos y King (2019). Un trabajo menos acorde con la evidencia anterior se encuentra en Sharma et al., (2017), sugiere que, tanto la enseñanza convencional como la co-docencia resultó ser eficaz para aumentar el conocimiento (sin existir grandes diferencias en los resultados del aprendizaje entre ambas), ahora bien, la segunda evidenció una mejor retención de conocimientos en comparación con la enseñanza convencional. Sin embargo, los resultados anteriores contrastan con Aliakbari y Bazayar (2012), en su estudio no encontraron una diferencia significativa en el aprendizaje del grupo de estudiantes cuyos profesores utilizaron la co-docencia.

Una amplia evidencia constata, desde diferentes planos, el positivo escenario de desarrollo profesional docente y el enriquecedor escenario pedagógico que se genera al implementar la co-docencia: reflexión compartida, sentido de comunidad, motivación, crecimiento profesional, satisfacción con el trabajo, intercambio de experiencias y habilidades, y una atmósfera de feedback que permite capitalizar conocimiento, llegando

a logros difícilmente alcanzables desde un trabajo solitario (Bruffee, 1999; Graziano y Navarrete, 2012; Hedin y Conderman, 2015; Honigsfeld y Dove, 2010; Kroegera et al. 2012; Oliver et al., 2017; Onsès y Sancho, 2018; Onsès et al., 2018; Tobin y Roth, 2005). Un ejemplo significativo del valor de la colaboración entre docentes en su desarrollo profesional se encuentra en el estudio experimental llevado a cabo por Papay et al. (2020), reportaron mejoras significativas en el quehacer educativo y las habilidades didácticas de los docentes de alto y bajo desempeño que trabajaron juntos, los profesores de bajo rendimiento aprendieron habilidades docentes de su compañero de alto desempeño.

4.2. CONDICIONES Y DIFICULTADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CO-DOCENCIA

La co-docencia no es una estrategia didáctica de aplicación simple y ágil (Guise et al., 2017; Rytivaara et al., 2019), por el contrario, es una práctica colaborativa que implica un proceso previo y un camino de aprendizaje compartido singular en cada equipo docente que quiera implementarlo. Al principio puede generar confusión y desanimo en los equipos docentes, siendo probable que demanden unas instrucciones claras sobre cómo actuar. Al respecto, la evidencia estudiada suele desaconsejar la idea de prescribir cómo actuar, entre otras cosas, debido a la heterogeneidad y cantidad de factores que interactúan en los procesos de implementación y que dependen y se explican en cada situación concreta (Benninghof, 2012; Dillon et al., 2015).

Las prácticas de co-docencia exitosas son construidas colectivamente y se basan en procesos comunicativos sólidos, por tanto, necesitan coordinación, compromiso, comunicación y negociación mantenida en el tiempo, igualmente, compartir un sistema de creencias que nace de la valoración de cada docente (Cook y Friend, 1995; Villa et al., 2008). Por ello, la colaboración no voluntaria de docentes en experiencias de co-docencia puede ser un obstáculo relevante para la coordinación y el desarrollo del proceso didáctico (Scruggs et al., 2007; Velasco et al. 2012; Weiss y Brighman 2000).

La coordinación y relación positiva entre los co-profesores es identificada como un factor importante en el desarrollo exitoso de la co-docencia. Tal como sugieren los hallazgos reportados por Sanders et al. (2021), la construcción y el mantenimiento de una relación productiva de co-docencia requiere trabajo, flexibilidad y apertura en los equipos docentes. Resultados que guardan correspondencia con los trabajos de Gately y Gately (2001) y Rytivaara y Kershner (2012) que refieren como su éxito es resultado de numerosas negociaciones, tiempo, apoyo, sentimientos de confianza, esfuerzo, compromiso, significados compartidos y participación en el intercambio de conocimientos profesionales. Otra posible dificultad añadida estriba en la cultura escolar, concretamente la hegemonía de la cultura de trabajo pedagógico solitaria (Clement y Vandenberghe, 2000) y un liderazgo no distributivo por parte del equipo directivo (Rodríguez, 2014; Waldron y Mcleskey, 2010).

Tomados en conjunto todos los resultados, las condiciones más adecuadas para la correcta implementación de la co-docencia serían las siguientes: creencias y actitudes del profesorado favorables al trabajo en forma colaborativa, estructuras organizacionales propicias, identidad profesional, apoyo administrativo, relación positiva entre profesores, disponibilidad personal al intercambio, saber trabajar en equipo, liderazgo distributivo, cultura del centro horizontal y colaborativa, motivación, coordinación, expectativas claras, tiempo para planificar, espacio, compromiso, voluntariedad, confianza y apoyo mutuo

(Dillon et al., 2015; Gately y Gately, 2001; Dillon y Gallagher, 2019; Murawski, 2008; Murawski y Lochner, 2011; Naraian y Schlessinger, 2018; Nierengarten, 2013; Pancsofar y Petroff, 2016; Rodríguez, 2014; Scruggs y Mastropieri, 2017).

A continuación, se muestra una síntesis de los principales resultados obtenidos (ver tabla 2):

Tabla 2. Síntesis de resultados

<i>Ventajas</i>	<i>Condiciones</i>
Interacción y participación en el alumnado. Enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Generación de mayores oportunidades de aprendizaje. Desarrollo y satisfacción profesional docente. Mejora de habilidades didácticas. Atención a la diversidad	Compromiso, flexibilidad, apoyo institucional, comunicación, coordinación, negociación, espacios adecuados, tiempo de planificación, liderazgo distributivo, cultura horizontal y colaborativa, formación, actitud positiva.

Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de las próximas décadas se van a producir cambios de diferente orden en el mundo educativo (Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno, 2021). Tanto en la literatura científica como desde organismos supranacionales, hace años se vienen marcando algunas líneas prioritarias de cambio donde la colaboración entre docentes es un área de mejora constante (Murawski y Dieker, 2004; OCDE, 2013a, 2013b, 2014, 2018, 2019a, 2019b).

Los procesos de colaboración entre profesionales pueden servir como catalizadores de mejora educativa (Bolívar, 2000; Hargreaves y Fink, 2008), verdaderamente constituyen un importante reto para la pedagogía en las próximas décadas (Sagredo et al., 2020). En particular, la co-docencia presenta grandes desafíos y exigencias, principalmente un cambio en la cultura profesional docente que re-signifique el centro educativo como una realidad construida y en construcción, creando una verdadera comunidad de aprendizaje y desarrollo profesional. El modelo de docente aislado en su aula paulatinamente pierde vigencia (Martínez, 2020), abriendo la puerta a un cambio en la cultura profesional más socializada y colaborativa, que permite a los docentes compartir significados, conocimiento y experiencia práctica y profesional (Fenty et al., 2012; Forbes y Billet, 2012).

Los resultados de este estudio, tomados en conjunto, contribuyen a comprender los beneficios, dificultades y condiciones necesarias para desarrollar procesos de co-docencia. Una serie de conclusiones tentativas pueden dibujarse a partir de los resultados obtenidos: (1) genera un enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje; (2) constituye una

vía de desarrollo profesional docente que favorece la reflexión colectiva sobre el quehacer educativo, el intercambio de saberes y experiencias profesionales y la mejora de habilidades didácticas; sin embargo, (3) no es una estrategia didáctica simple y de aplicación ágil, por el contrario, es una práctica colaborativa que implica una serie de condiciones y un camino de aprendizaje, comunicación, coordinación, flexibilidad, apoyo y compromiso compartido no exento de dificultades (Alcalà et al., 2020; Beninghof, 2012; Chanmugam y Gerlach, 2013; Cramer et al., 2010; Härkki et al., 2021; Hedin y Conderman, 2015; Naraian y Schlessinger, 2018; Oliver et al., 2017; Rytivaara et al., 2019); (4) ni es la panacea pedagógica, ni está exenta de dificultades y problemas, “pero su hoja de servicios es inequívocamente positiva para el alumnado y, más aún, para el profesorado” (Fernández, 2020, p. 16).

Si bien la temática es una cuestión poliédrica y compleja (Guise et al., 2017), los resultados presentados sugieren posibles vías de mejora a nivel de centro escolar y aula. Ahora bien, deben ser interpretados con cautela, puesto que las regularidades y consideraciones generales expresadas únicamente son vías de indagación y reflexión que necesariamente deben ser sopesadas colectivamente desde las posibilidades, procesos y factores de cada realidad educativa concreta. Es decir, no existen estrategias pedagógicas con impactos exactos que aseguren siempre los mismos resultados (Mäkelä y Helfenstein, 2016). Por tanto, estos resultados no pueden extrapolarse a realidades sin una previa y colectiva reflexión desde y sobre las circunstancias concretas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainley, J. y Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*. OECD Education Working Papers, 187. <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>
- Alcalà, E., Comallonga, L., Sala, M. y 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>
- Alexander, P. A. (2020). Methodological guidance paper: The art and science of quality systematic reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6-23. <https://doi.org/10.3102/0034654319854352>
- Aliakbari, M. y Bazayr, A. (2012). Exploring the impact of parallel teaching on general language proficiency of EFL Learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 16(1), 55-71.
- Arriagada, C. R., Tomckowiack, L. J. y Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 175-195. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Bacharach, N. L., Heck, T. W. y Dahlberg, K. (2008). What makes co-teaching work? Identifying the essential elements. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4(3), 43-48. <https://doi.org/10.19030/ctms.v4i3.5534>
- Bacharach, N. L., Heck, T. W. y Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through co-teaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463538>
- Bacharach, N. L. y Heck, T. W. (2012). Voices from the field: Multiple perspectives on a coteaching in student teaching model. *Educational Renaissance*, 1(1), 49-61. <https://doi.org/10.33499/edren.v1i1.33>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.

- Bauwens, J., Hourcade, J. J. y Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *RASE: Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22. <https://doi.org/10.1177/074193258901000205>
- Bauwens, J. y Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Pro-Ed.
- Beamish, W., Bryer, F. y Davies, M. (2006). Teacher reflections on co-teaching a unit of work. *International Journal of Whole Schooling*, 2(2), 3-19.
- Bekerman, D. y Dankner, I. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación Universitaria*, 3(6), 3-8. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000600002>
- Beninghof, A. M. (2012). *Co-teaching that works: Structures and strategies for maximizing student learning*. Jossey-Bass.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. La Muralla.
- Botella, J. y Zamora, Á. (2017). El meta-análisis: una metodología para la investigación en educación. *Educación XXI*, 20(2), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19030>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brown, A. (2009). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. Houghton Mifflin Company.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Johns Hopkins University Press.
- Butler, D. L. y Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher pro-fessional development. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1206-1220. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.009>
- Chanmugam, A. y Gerlach, B. (2013). A Co-Teaching Model for Developing Future. *Educators. Teaching Effectiveness International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 110-117.
- Clement, M. y Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852>
- Cotrina, M., García, M. y Caparrós, 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, 57-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.57-64>
- Cramer, E., Liston, A., Nervin, A. y 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.
- Dillon, A., Salazar, D. y Al Otaibi, R. (2015). Leading Learning; Co-teaching to enhance Arabic/ English biliteracy at kindergarten level. *Middle East and Africa Journal of Educational Research*, 16, 21-30.
- Dillon, A. y Gallagher, K. (2019). The Experience of Co-Teaching for Emergent Arabic-English Literacy. *The Qualitative Report*, 24(7), 1556-1576. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3972>
- Donmoyer, R., Yennie-Donmoyer, J. y Galloway, F. (2012). The search for connections across principal prepa-ration, principal performance, and student achievement in an exemplary principal preparation program. *Journal of Research on Leadership Education*, 7(1), 5-43. <https://doi.org/10.1177/1942775112440631>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2013). La Co-enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula. *REICE. Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 11-13.
- Fenty, N., McDuffie-Landrum, K. y Fisher, G. (2012). Using collaboration, co-teaching, and question answer relationships to enhance content area literacy. *Teaching Exceptional Children*, 44(6), 28-37. <https://doi.org/10.1177/004005991204400603>

- Fernández, M. (2020). Del aislamiento en la escuela a la codocencia: Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Participación educativa*, 7(10), 15-32.
- Forbes, L. y Billet, S. (2012). Successful co-teaching in the science classroom. *Science Scope*, 36(1), 61-64.
- Friend, M., Reising, M. y Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 6-10 <https://doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944611>
- Friend, M. (2008). Co-teaching a simple solution That isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19. <https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9-19>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. y 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>
- Gately, S. E., y Gately, F. J. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47. <https://doi.org/10.1177/004005990103300406>
- Goddard, Y., Goddard, R. y Tschannen, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record* 109(4), 877-96.
- Goddard, R., Goddard, Y., Eun, S., y Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- Graziano, K. J., y Navarrete, L. A. (2012). Co-Teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues In Teacher Education*, 21(1), 109-126.
- Guise, M., Habib, M., Thiessen, K. y 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>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Morata.
- Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P. y Hakkarainen, F.K. (2021). Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188>
- Hedin, L. y Conderman, G. (2015). Shared promises and challenges of co-teaching: general-special education and mentor preservice partnerships. *Action in Teacher Education*, 37(4), 397-417. <https://doi.org/10.1080/01626620.2015.1078756>
- Hernández, F. y Herraiz, F. (coords.) (2019). *Compartir docencia en la Universidad ¿Cómo es que venís juntos a clase?* Octaedro.
- Hillsman, N. y Brumback, L. (2013). Co-teaching in the science classroom: The one teach/one assist model. *Science Scope*, 36(6), 6-9.
- Honigsfeld, A., y Dove, G. (2010). *Collaboration and co-teaching: Strategies for English learners*. Corwin.
- Hughes, C. y Murawski, W. (2001). Lessons from another field: applying coteaching strategies to gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195-203. <https://doi.org/10.1177/001698620104500304>
- Im, S. y Martín, S. (2015). Using cogenerative dialogues to improve coteaching for language learner (LL) students in an inclusion science classroom. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(4), 355-369. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1060295>
- Jäppinen, A. K., Leclerc, M. y Tubin, D. (2016). Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: evidence from Canada, Finland, and Israel. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 315-332. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1067235>
- Johnson, S., Kraft, M. y Papay, J. (2012). How context matters in high-need schools: The effect of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>

- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Kroegera, S., Embury, D., Cooper, A., Brydon-Miller, M., Laine, C. y Johnson, H. (2012). Stone soup: using co-teaching and photovoice to support inclusive education. *Educational Action Research*, 20(2), 183-200. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.676285>
- Mäkelä, T. y Helfenstein, S. (2016). Developing a conceptual framework for participatory design of psychosocial and physical learning environments. *Learning Environments Research*, 19(3), 411-440. <http://dx.doi.org/10.1007/S10984-016-9214-9>
- Martínez, E. (2019). El centro y las prácticas de colaboración docente como medios para la mejora educativa. *ICE: Revista de Economía*, 910, 105-116. <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6918>
- _____. (2020). Colaboración docente dentro del aula: modelos, barreras y beneficios. En M, Fernández-Enguita, (Coord.), *La organización escolar. Repensar la caja negra para salir de ella* (pp. 83-96). ANELE.
- Methley A., Campbell, S., Chew-Graham C., McNally R. y Cheraghi-Sohi S. (2014). PICO, PICOS and SPIDER: a comparison study of specificity and sensitivity in three search tools for qualitative systematic reviews. *BMC Health Serv Res*. 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12913-014-0579-0>
- McLaughlin, M. y Talbert, J. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities. Professional strategies to improve student achievement*. Teacher's College Press.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. y Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Murata, R. (2002). What does team teaching mean? A case study of interdisciplinary teaming. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 67-77.
- Murawski, W. y 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>
- Murawski, W. y Dieker, L. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58. <https://doi.org/10.1177/004005990403600507>
- Murawski, W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, 65(8), 29-41.
- Murawski, W. y 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. W. y Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183. <https://doi.org/10.1177/1053451210378165>
- Murphy, C. y Beggs, J. (2010). A five-year systematic study of coteaching science in 120 primary schools. En C. Collette Murphy y K. Scantlebury (Eds.) *Coteaching in international contexts research and practice* (pp. 11-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3707-7_2
- Murphy, C. y Martín, S. (2015). Coteaching in teacher education: research and practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(4), 277-280 <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1060927>
- Murillo, F. J., Martínez, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Naraian, S. y Schlessinger, S. (2018). Becoming an Inclusive Educator: Agentive Maneuverings in Collaboratively Taught Classrooms. *Teacher and Teaching Education*, 71, 179-189. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.012>
- Nevin, A., Thousand, J. y Villa, R. (2009). Collaborative teaching for teacher educators – what does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 569-574. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.009>

- Nierengarten, G. (2013). Supporting Co-Teaching Teams in High Schools: Twenty Research-Based Practices. *American Secondary Education*, 42(1), 73–83.
- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD.
- _____. (2013a). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- _____. (2013b). *TALIS 2013. Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- _____. (2014). *Education At a Glance 2014. OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- _____. (2018). *TALIS 2018. Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- _____. (2019a). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>
- _____. (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I, II): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Oliver, M., Avramides, K., Clark, W., Hunter, J., Luckin, R., Hansen, C. y Wasson, B. (2017). Sharing teacher knowledge at scale: Teacher inquiry, learning design and the representation of teachers' practice. *Teacher Development*, 22(4), 587-606. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1381642>
- Onsès, J. y Sancho, J.M. (2018). Enseñar y aprender en compañía. En Hernández, F. y Herraiz, F. (coords.), *Compartir docencia en la Universidad ¿Cómo es que venís juntos a clase?* (pp. 51-60). Octaedro.
- Onsès, J., Hernández, F. y Sancho, J. (2018). Cuando tres no son multitud. En: Hernández, F. y Herraiz, F. (coords.), *Compartir docencia en la Universidad ¿Cómo es que venís juntos a clase?* (pp. 99-110). Octaedro.
- Onsés, J. y Forés, A. (2020). Co-docencia en la universidad desde una ontología del devenir. *Revista d'innovació docent universitària*, 12, 118-124.
- Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno (Coord.) (2021). *España 2050. Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*. Ministerio de Presidencia.
- Pancsofar, N. y Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Papay, J., Taylor, E., Tyler, J. y Laski, M. (2020). Learning Job Skills from Colleagues at Work: Evidence from a Field Experiment Using Teacher Performance Data. *American Economic Journal: Economic Policy*, 12(1), 359-88. <https://doi.org/10.3386/w21986>
- Payne, G. y Payne, J. (2004). *Key concepts in social research*. Sage Publications.
- Reeves, P., Pun, W. y Chung, K. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de inclusión educativa*, 8(2), 219-233.
- Ronfeldt, M., Owens, S., Farmer, McQueen, K. y Grissom, J. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal* 52(3), 475-514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Rytivaara, A. y Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28, 999-1008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. y Bruin, C. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225-235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>

- Sagredo, E. J., Bizarría, M. P. y 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>
- Sanders, S., Lyons, M., Ya-Hsuan, S. y McCarthy, S. (2021). Valuing relationships, valuing differences: Co-teaching practices in a Hong Kong early childhood center. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103230>
- Scruggs, T., Mastropieri, M. y Mc Duffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Scruggs, T. y Mastropieri, M. (2017). Making Inclusion Work With Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284-293. <https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Sebastian, J. y Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436273>
- Shachar, H. y Shmuelovitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary educational psychology* 22(1), 53-72. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0924>
- Sharma, S., Ravikirti, F., Asgar, A., Takhelmayum, R., Mahto, M. y Nair, R. (2017). Co-teaching: Exploring an Alternative for Integrated Curriculum. *Journal of the National Medical Association*, 109(2), 93-97. <https://doi.org/10.1016/j.jnma.2017.02.002>
- Shin, M., Lee, M. y 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>
- Strogilos, V. y King, M. (2019). Co-teaching is extra help and fun: perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 92-102. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12427>
- Suárez, 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.
- Tobin, K. y Roth, W. (2005). Implementing coteaching and cogenerative dialoguing in urban science education. *School Science and Mathematics*, 105(6), 313-321. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2005.tb18132.x>
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Thinking toward utopia. A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Velasco, P., Rodríguez, R., Terrón, M. J. y García, M. J. (2012). La coordinación del profesorado universitario: un elemento clave para la evaluación por competencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 265-284. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6023>
- Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: practical tips for facilitating student learning*. Corwin Press.
- Waldron, N. y Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(3), 58-74. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>
- Weiss, M.P. y Brigham, F.J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? *Advances in learning and behavioral disabilities*, 14, 217-246.

