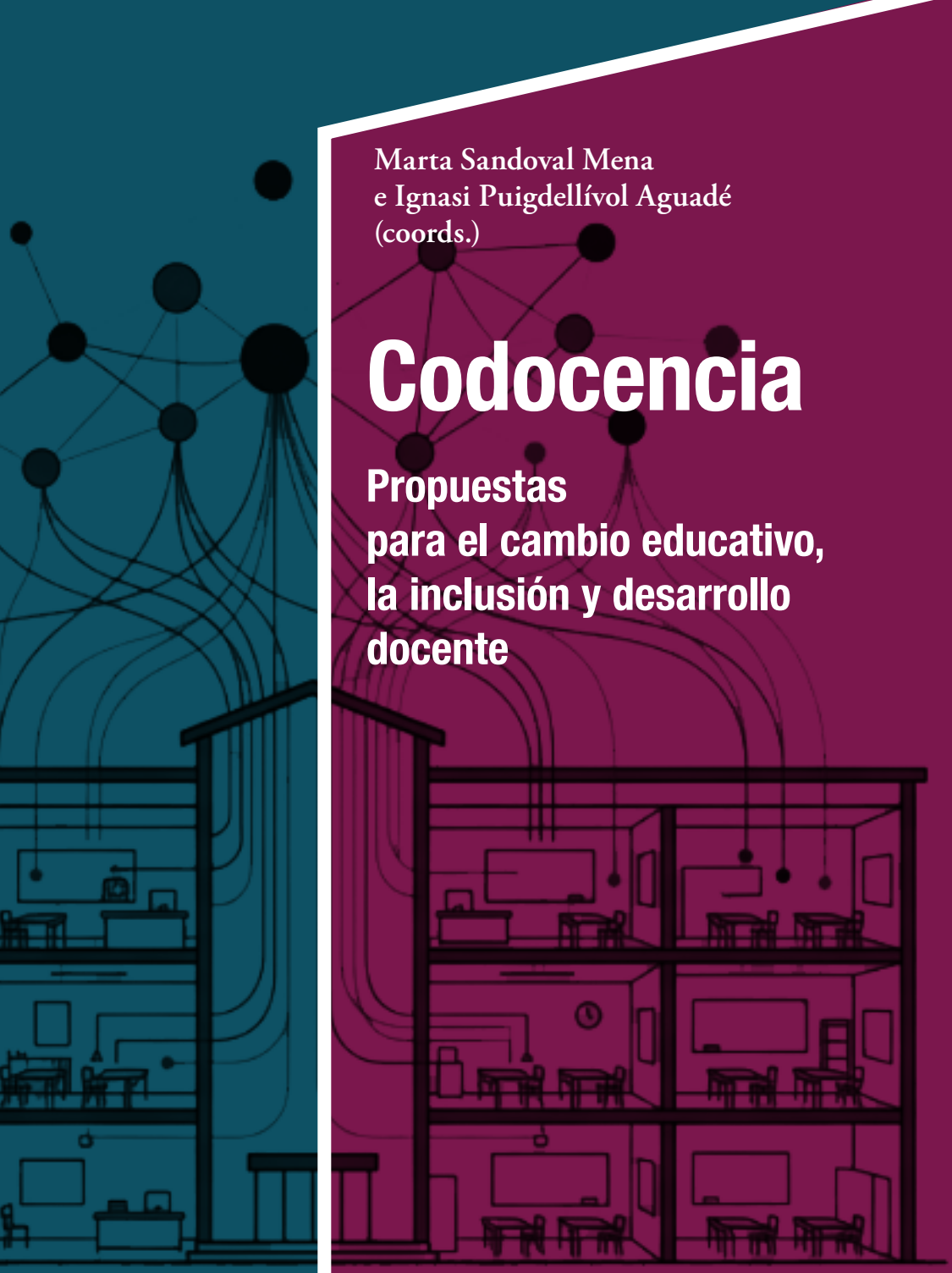
Marta Sandoval Mena
e Ignasi Puigdellívol Aguadé
(coords.)

Codocencia

Propuestas para el cambio educativo, la inclusión y desarrollo docente



Horizontes Universidad

Octaedro

Codocencia

Propuestas para el cambio educativo, la inclusión y desarrollo docente

Cómo citar:

Sandoval, M., Puigdellívol, I. (coords.) (2026). *Codocencia. Propuestas para el cambio educativo, la inclusión y desarrollo docente*. Octaedro. https://doi.org/10.36006/09846-1

Marta Sandoval Mena
e Ignasi Puigdellívol Aguadé
(coords.)

Codocencia

Propuestas para el cambio educativo, la inclusión y desarrollo docente

Octaedro

Colección Horizontes-Universidad
Título: *Codocencia. Propuestas para el cambio educativo, la inclusión y desarrollo docente*

Esta investigación forma parte del proyecto PID2022-137000OB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/5011000110337, titulado *Enseñanza Compartida por la inclusión: Culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa*.

Primera edición: noviembre de 2026

© Marta Sandoval Mena e Ignasi Puigdellívol Aguadé (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

ISBN: 978-84-1079-473-3

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

1. De la colaboración a la codocencia: un modelo educativo por consolidar 9
Marta Sandoval Mena; Gema Pilar Saez-Suanes; Dorys Sabando; Ignasi Puigdellívol

2. Condiciones para construir prácticas colaborativas 35
Constanza San Martín; Ignacio Figueroa; Cristina Pinto; Liliana Ramos

3. Evidencia científica sobre el impacto de la codocencia en contextos escolares 61
Haizea Galarraga Arrizabalaga; María Álvarez Couto; Roberto Sánchez Cabrero; Eider Hermoso Larzabal

4. Significado y alcance de los apoyos compartidos en las aulas 85
Ana Luisa López-Vélez; Marta Sandoval Mena; Andrea Jardí Ferré

5. La observación entre iguales como herramienta para el aprendizaje profesional docente 113
Mariona Corcelles-Seuba; Ester Miquel; David Duran

6. La codocencia como herramienta de desarrollo profesional docente 135
Juan José Leiva Olivencia; María José Alcalá del Olmo Fernández; María Jesús Santos Villalba; Lucía María Parody García

7. Evaluar en colaboración: una mirada formativa e inclusiva en los procesos de codocencia 153
Andrea Jardí; Cristina Petreñas; Elena Cano; Anna Oger

Sobre la coordinación 185

1

De la colaboración a la codocencia: un modelo educativo por consolidar

Marta Sandoval Mena
Gema Pilar Saez-Suanes
Universidad Autónoma de Madrid

Dorys Sabando
Ignasi Puigdellívol
Universidad de Barcelona

1. Introducción

En los últimos años, la colaboración docente se ha consolidado como uno de los pilares fundamentales para el fortalecimiento de la calidad educativa y el desarrollo profesional de los profesores. Diversas investigaciones han demostrado que las escuelas donde existe una cultura de trabajo colaborativo presentan mejores resultados académicos, mayores niveles de satisfacción profesional y una capacidad más sólida para implementar procesos de innovación y mejora continua. En este contexto, la colaboración entre docentes ha dejado de ser considerada una práctica complementaria para convertirse en una estrategia central en la transformación de los sistemas educativos.

La literatura viene señalando que las escuelas que «aprenden colectivamente» son aquellas comprometidas con la mejora continua de la práctica docente y, al mismo tiempo, con el bienestar de toda la comunidad educativa, contribuyendo así a la sostenibilidad de los procesos de innovación. En este marco, el trabajo colaborativo actúa como un auténtico catalizador del cambio: fortalece la confianza y la satisfacción profesional, cuestiona las

prácticas tradicionales y transforma el aula en un espacio de experimentación compartida (Darling-Hammond et al., 2021).

Este enfoque reconoce que la mejora sostenible de los sistemas educativos requiere no solo del desarrollo individual de los profesores, sino también de la capacidad institucional para generar culturas colaborativas que favorezcan el aprendizaje organizacional y el bienestar de toda la comunidad educativa. No obstante, las culturas de aislamiento profesional siguen estando ampliamente presentes en los contextos educativos actuales, lo que constituye un obstáculo significativo para el desarrollo profesional docente, la innovación pedagógica y la atención a la diversidad del alumnado (Butler y Schnellert, 2020). Frente a ello, la investigación reconoce la colaboración entre docentes como un recurso clave para afrontar los retos contemporáneos, entre los que destaca la atención a la diversidad humana. En esta línea, diversos autores subrayan su relevancia y la consideran una «habilidad del siglo XXI» esencial para el compromiso educativo y el aprendizaje (Weinberger y Shonfeld, 2020). Asimismo, organismos internacionales como la UNESCO (2021) y la OCDE (2023) la sitúan como un pilar estratégico para avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad.

En el presente capítulo se abordarán los fundamentos conceptuales de la codocencia, como una forma avanzada de colaboración, sus beneficios, especialmente para la inclusión educativa, sus aportes al desarrollo profesional docente, y los retos asociados a su implementación.

2. ¿De qué forma se colabora en la escuela?

Como afirma Fernández-Enguita (2018), el trabajo cotidiano en el aula, en tanto contexto complejo e impredecible, requiere un profesional en el sentido pleno del término: altamente cualificado, con un elevado grado de autonomía y capaz de discernir, decidir y aprender en situaciones diversas a menudo caracterizadas por problemas o retos inéditos. El carácter no estandarizable del conocimiento profesional docente –difícilmente transferible entre personas y contextos– hace necesario superar el modelo escolar dominante y avanzar hacia un profesional que aprende y ejerce de manera colaborativa.

En este sentido, tradicionalmente, los sistemas educativos han concebido al docente como un profesional que desarrolla su labor de forma individual en el aula, con su grupo de alumnos, estableciendo coordinaciones puntuales con otros docentes para optimizar una actividad esencialmente individual. Esta concepción responde a la conocida idea de «cada maestrillo tiene su librillo». Sin embargo, los crecientes retos educativos exigen transitar hacia una concepción del docente como profesional colaborativo que trabaja junto a otros para analizar y dar respuesta a las diversas necesidades de aprendizaje del alumnado. En este escenario emergen nuevas formas de trabajo conjunto que trascienden las tradicionales coordinaciones o los espacios de intercambio puntual de información y recursos.

En este marco, la colaboración docente se entiende como el trabajo conjunto del profesorado orientado a la mejora de la práctica educativa y constituye en un recurso clave para superar la cultura individualista que ha predominado históricamente en la enseñanza (Hargreaves y O'Connor, 2018). De este modo, los docentes interactúan para compartir conocimientos, implicarse en tareas comunes vinculadas a la enseñanza y reflexionar de manera conjunta sobre sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, la colaboración puede adoptar diversas formas, desde intercambios informales de ideas y materiales hasta modalidades más estructuradas y sostenidas en el tiempo.

Llegado a este punto, antes de profundizar en la codocencia como una de las expresiones más complejas de la colaboración docente, resulta pertinente revisar las distintas formas de trabajo conjunto disponibles para el profesorado (Vangrieken et al., 2015). En este sentido, la clasificación propuesta por James et al. (2007) distingue diferentes niveles de colaboración docente:

- **Intercambio de ideas**: es el nivel más superficial de colaboración docente, en el cual las interacciones se limitan a contar experiencias personales o recabar ideas de otros colegas. Este tipo de intercambio suele ser esporádico, carece de planificación conjunta y rara vez implica un cuestionamiento de las propias prácticas.
- **Ayuda puntual:** en este caso, se trata de ofrecer ayuda puntual o asesoramiento a colegas docentes, especialmente frente a la resolución de problemas concretos vinculados a la práctica.

- **Compartir recursos:** este nivel implica el intercambio regular de materiales, recursos didácticos y estrategias metodológicas entre docentes, manteniéndose la responsabilidad sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma individual.
- **Trabajo conjunto:** este nivel se refiere a la planificación y, en ocasiones, evaluación conjunta de docentes frente a determinadas actividades de aprendizaje. La interacción se vuelve más sistemática y deliberada, caracterizándose por la reflexión profesional compartida, el debate activo y la confrontación constructiva de ideas y creencias pedagógicas.
- **Trabajo en equipo:** situado en el extremo del continuo de la colaboración, encontramos la colaboración en equipo referida a los momentos en los que los docentes funcionan como un grupo cohesionado, con metas y responsabilidades compartidas y una alta interdependencia en la planificación y ejecución de las tareas. La codocencia podría situarse en este nivel de colaboración de mayor intensidad y profundidad, ya que supone el trabajo conjunto en planificación, evaluación y responsabilidad compartida en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación apunta a que en la mayoría de los contextos educativos prevalecen formas superficiales situadas entre el primer y el segundo nivel debido a la persistencia de una cultura de autonomía en el profesorado y a las resistencias al cambio (Vangrieken et al., 2015). No obstante, son las colaboraciones que implican confrontar creencias y propiciar cambios en la práctica las que resultan más eficaces para mejorar el aprendizaje y las que tienen un mayor impacto en el desarrollo profesional docente (Weddle et al., 2022).

3. Codocencia: fundamentos conceptuales

Dentro del enfoque de enseñanza colaborativa se emplean habitualmente términos como codocencia, enseñanza compartida, enseñanza colaborativa o enseñanza en equipo (Carpenter et al., 2007; Dugan y Letterman, 2008). En este libro adoptaremos el término *codocencia* entendida como la participación de dos o más educadores en un mismo espacio educativo compartiendo

la responsabilidad de planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo de estudiantes (Beninghof, 2020; Friend y Cook, 2004). La codocencia puede entenderse no solo como una práctica pedagógica, sino que implica un proceso organizacional que impulsa la cultura de aprendizaje entre pares dentro de los centros educativos (Scruggs et al., 2007). En esta línea, el estudio de Weinberg et al. (2019), *Toward Conceptual Clarity: A Scoping Review of Coteaching in Teacher Education*, ofrece una revisión de 103 investigaciones empíricas centradas en la coenseñanza, que identifica elementos comunes como la colaboración en torno a estudiantes compartidos –que incluye la planificación, instrucción y evaluación colaborativa, así como la responsabilidad conjunta– y el desarrollo profesional que incorpora la reflexión, el diálogo cogenerativo y el aprendizaje entre pares.

En este sentido, la codocencia constituye la máxima expresión de la colaboración estructurada entre docentes, ya que trasciende la cooperación puntual entre profesionales, el intercambio de materiales o la realización de proyectos interdisciplinares. Implica la presencia simultánea de dos o más docentes en el aula, quienes asumen de manera conjunta la planificación, la enseñanza y la evaluación de un mismo grupo de estudiantes (Fluijt et al., 2016). No se espera que ambos desarrollen exactamente las mismas tareas ni con el mismo nivel de profundidad, sino que integren sus perspectivas y enfoques para enriquecer el proceso de enseñanza y ofrecer una experiencia educativa más completa.

3.1. Modelos de codocencia

Resulta un desafío identificar de manera concluyente cuáles son los modelos más eficaces de codocencia debido a su complejidad conceptual, metodológica y contextual, ya que las modalidades a través de las cuales se puede implementar varían según los autores, principalmente en cuanto al grado de colaboración, la distribución de roles y el nivel de corresponsabilidad en la planificación, instrucción y evaluación. Una revisión de la literatura realizada por De Weerdt et al. (2025) analizó 31 estudios con el propósito de evaluar la solidez conceptual de la enseñanza en equipo como intervención educativa y la rigurosidad de los diseños de investigación empleados. Una de sus constatacio-

nes fue que más de la mitad de los trabajos analizados no hicieron referencia explícita a ningún modelo de codocencia, lo que dificultó comprender cómo se había implementado realmente esta práctica.

Autores como Cook y Friend (1995) propusieron una de las tipologías de codocencia más conocidas tanto en la literatura especializada como en la práctica educativa. Esta clasificación, compuesta por seis modalidades, se centra en la distribución funcional de los roles docentes durante la implementación de la enseñanza, aunque presenta similitudes con tipologías previas. Entre estas modalidades se incluyen un/a docente que imparte la clase mientras el/la otro/a brinda apoyo a estudiantes individuales o a pequeños grupos; la enseñanza en equipo, donde ambos docentes participan simultáneamente en la explicación del tema; la enseñanza paralela, que divide al grupo en dos para ofrecer una atención más individualizada; la modalidad en la que un/a docente enseña y el/la otro/a observa con fines de evaluación y mejora; y la enseñanza por estaciones o rincones, que organiza la clase en distintos espacios de aprendizaje con el propósito de fomentar la participación activa y la diferenciación pedagógica (véase tabla 1).

El grado de reciprocidad, definición de roles y responsabilidad compartida entre los docentes varía según el modelo, considerándose la enseñanza en equipo como la forma más equilibrada de interacción. Ahora bien, ello depende de cómo se implemente cada modelo y de las demandas interaccionales y organizativas que conlleve. La elección de un modelo u otro debe guiarse por el propósito que se persigue, ya que ciertos enfoques se adaptan mejor a objetivos específicos que otros (Weinberg et al., 2019).

3.2. Beneficios de la codocencia para el alumnado

La codocencia ha demostrado ser una estrategia eficaz para favorecer la inclusión educativa (Gardesten, 2023; Iacono et al., 2023; Vangrieken et al., 2015) al promover prácticas pedagógicas más flexibles, colaborativas y ajustadas a la diversidad del alumnado. Así, se configura como un modelo organizativo que facilita la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en contextos ordinarios.

Tabla 1. Modelos de codocencia

Modelo de codocencia	Agrupamiento	Conceptualización
Uno/a enseña y otro/a observa	Grupo completo	Un docente imparte la sesión mientras el otro observa con un propósito concreto (evaluar la participación, recoger datos sobre el alumnado o sobre la práctica docente, etc.). Los roles se alternan. Su finalidad es la mejora continua y la reflexión compartida.
Uno/a enseña y otro/a apoya	Grupo completo	Un docente asume un rol activo principal en el proceso de enseñanza mientras el otro apoya, es decir, atiende a pequeños grupos o a estudiantes concretos, aclara dudas o gestiona cuestiones relativas a la conducta.
Enseñanza en equipo	Grupo completo	Ambos docentes comparten equitativamente la planificación, la enseñanza y la evaluación. En este caso intervienen de manera simultánea, repartiéndose las explicaciones y dinamizando juntos la sesión.
Docencia por estaciones / ambientes	Grupos divididos	El alumnado rota por diferentes estaciones donde encuentran una actividad distinta coordinada por uno o ambos docentes. Este tipo de agrupamiento favorece la diversificación de tareas, la autonomía del alumnado y la atención personalizada.
Enseñanza paralela	Grupos divididos	El grupo se divide en dos subgrupos que trabajan simultáneamente el mismo contenido con metodologías o enfoques distintos. Permite reducir la ratio y adaptar el ritmo a las necesidades del alumnado.
Enseñanza alternativa	Grupos divididos	Un docente trabaja con un subgrupo en una actividad específica (refuerzo o ampliación) mientras el otro continúa con el resto.

Fuente: adaptado de Cook y Friend (1995)

A continuación, presentamos algunos de los beneficios que la docencia compartida aporta a la educación inclusiva, que se tratará de forma más profunda en capítulos posteriores de este libro.

La presencia de dos o más docentes dentro del aula permite una reducción de la ratio de alumnado al que atender, de modo que las diferencias en los ritmos y estilos de aprendizaje son mejor atendidas (Strogilos et al., 2023). En este sentido, las investigaciones han documentado resultados académicos más favorables en contextos de codocencia, especialmente en áreas instrumentales (King-Sears et al., 2021). Estos beneficios alcanzan también al alumnado con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo, lo cual refuerza el carácter inclusivo de este mode-

lo. La posibilidad de incluir a un profesional de apoyo como codocente elimina la necesidad de separar al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo del grupo de referencia y, por tanto, reduce la estigmatización que esta medida puede conllevar. Trabajos recientes señalan que el alumnado con discapacidad o con necesidades educativas se beneficia de una mayor atención en el aula ordinaria lo cual, además, incrementa su sentido de pertenencia y fortalece su autonomía (Pesonen et al., 2021).

En este marco, la literatura también subraya que el profesorado asume mayores responsabilidades en el apoyo al alumnado sin delegar dicha función exclusivamente a los especialistas (Brusca-Vega et al., 2011; Rytivaara et al., 2024). Esto genera un ajuste progresivo de roles, que universaliza la función de apoyo, en el que pueden participar el profesorado y demás agentes educativos (Puigdellívol et al., 2017) sin desdibujar los apoyos intensivos cuando resultan necesarios (Bešić et al., 2017; Lindacher, 2020). Desde la perspectiva del alumnado, esta reorganización de los apoyos suele traducirse en una percepción más positiva de la experiencia educativa, ya que los estudiantes tienden a asociar la codocencia con un mayor apoyo educativo y con un incremento de las oportunidades de aprendizaje. En esta línea, la revisión sistemática realizada por Wagner et al. (2024) sobre las percepciones del alumnado en aulas codocentes señala que las y los estudiantes valoran especialmente la posibilidad de recibir explicaciones diversas, trabajar en grupos más reducidos y contar con un acceso más inmediato a la ayuda cuando surgen dificultades. Asimismo, investigaciones recientes, como la de Rönn-Liljenfeldt et al. (2026) con alumnado de Educación Primaria en Finlandia, evidencian que los estudiantes distinguen claramente los diferentes roles del profesorado y muestran que el modelo de codocencia adoptado y la distribución de funciones entre el docente del aula ordinaria y el docente de apoyo influyen directamente en la interpretación de su experiencia educativa.

3.2.1. Mejora en la gestión de aula

Aunque la literatura ha documentado de forma consistente efectos positivos de la codocencia en procesos relacionados con la gestión del aula, los estudios que analizan de manera integrada ambos aspectos siguen siendo relativamente escasos (Rytivaara, 2012; Xu y Lu, 2024). Además, dichos efectos suelen derivarse

de investigaciones cuyo foco principal no es la gestión del aula como constructo específico, sino que emergen como hallazgos secundarios en trabajos centrados en otros componentes de la práctica codocente. En este sentido, la metasíntesis de Strogilos et al. (2023) señala que la investigación existente en codocencia se ha orientado mayoritariamente al análisis de los modelos de implementación, la planificación conjunta y las relaciones profesionales entre los docentes, abordando el impacto sobre la gestión del aula de manera indirecta o secundaria.

En este contexto, los efectos de la codocencia pueden comprenderse con mayor claridad cuando la gestión del aula se define en un sentido amplio, desde una perspectiva inclusiva y claramente proactiva. Desde este enfoque, la gestión del aula no se limita a un tema disciplinario, sino que se entiende como el conjunto de acciones que el profesorado desarrolla para crear, sostener y regular entornos que favorezcan tanto el aprendizaje académico como el bienestar socioemocional del alumnado (Evertson y Weinstein, 2006; McDonald, 2013); implica, por tanto, actuaciones que organizan la enseñanza y crean las condiciones que hacen posible el aprendizaje de todo el alumnado.

Esta concepción se concreta en la implementación de intervenciones proactivas y de carácter universal orientadas a reducir los elementos de riesgo y fortalecer factores protectores (Saumell et al., 2011) favoreciendo condiciones que promueven el sentido de pertenencia, la seguridad, la previsibilidad y la calidad de las interacciones sociales.

Por consiguiente, la gestión proactiva del aula se orienta a anticipar la aparición de problemas de conducta mediante la organización intencional del entorno, de las interacciones y de las estrategias de aprendizaje que configuran la vida cotidiana del aula. No se limita, por tanto, a intervenir cuando la conducta o el conflicto ya se han manifestado, lo que corresponde a una gestión reactiva (Clunies-Ross et al., 2008), sino que sitúa el foco en la creación preventiva de condiciones que los hagan menos probables. Esto implica la estructuración del espacio y del tiempo, la enseñanza explícita y el seguimiento de rutinas y normas, la generación de un clima predecible y seguro, la personalización de la enseñanza para favorecer una implicación activa del alumnado y el establecimiento de vínculos afectivos (Saumell et al., 2011; Simonsen et al., 2008).

Llegados a este punto, conviene aclarar que la gestión de la conducta y de los conflictos no se concibe como un ámbito separado, sino como una dimensión integrada de la gestión proactiva del aula. En este marco, las conductas problemáticas no se interpretan como dificultades propias del alumnado, sino como expresiones de desajustes del contexto educativo vinculados a barreras didácticas, organizativas, sociales y actitudinales que condicionan la participación y el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011; Florian, 2019; Puigdellívol et al., 2019).

En consecuencia, la aparición de la conducta problemática exige analizar qué condiciones del entorno las han favorecido y qué función cumplen para el alumnado, de manera que, a partir de una evaluación funcional centrada en antecedentes y consecuencias, sea posible ajustar el contexto y prevenir su recurrencia (IRIS Center, 2026; Walker y Snell, 2017). De este modo, se desplaza el foco desde los déficits individuales hacia la identificación y eliminación de dichas barreras, evitando estrategias centradas exclusivamente en la corrección o sanción, cuya eficacia a medio y largo plazo resulta limitada (Clunies-Ross et al., 2008; Korpershoek et al., 2016).

Este enfoque cobra especial sentido en contextos de codocencia, donde la observación compartida y el análisis conjunto de las situaciones de aula disminuye la subjetividad en la interpretación de la conducta (Gold y Holodynski, 2021) y contribuye a realizar interpretaciones más ajustadas al contexto, lo que conlleva decisiones educativas más coherentes, preventivas y fundamentadas.

En coherencia con esta concepción amplia, proactiva e inclusiva de la gestión del aula, la investigación sobre codocencia pone de relieve su potencial para mejorar de manera significativa tanto la organización del aula como el clima de aprendizaje. La presencia simultánea de dos docentes favorece un conocimiento compartido sobre la dinámica del grupo-clase, incrementa la capacidad de anticipación y regulación de las situaciones cotidianas y facilita una atención más ajustada a las necesidades del alumnado, lo que se traduce en un mayor manejo pedagógico y en una disminución de los problemas de conducta (Jardí et al., 2021; Pérez-Gutiérrez et al., 2022; Rytivaara, 2012; Sandoval Mena, 2024; Vembye et al., 2023). Asimismo, posibilita un acompañamiento emocional más cercano y contribuye a la

construcción de entornos de aprendizaje más seguros, estructurados y favorables.

Estos efectos se evidenciaron en el reciente estudio desarrollado en veinte centros educativos españoles (López-Vélez y Galarraga, 2024) donde el profesorado destaca que la codocencia les permite atender de forma personalizada las situaciones emocionales y conductuales, sin interrumpir la dinámica del aula, mejorar el clima de convivencia y favorecer la implicación del alumnado. Por ejemplo, ante un alumno que muestra señales de frustración, desregulación o desconexión durante la actividad, uno de los docentes puede acercarse, ofrecer contención, ayudarle a verbalizar lo que le ocurre y acompañarlo en la regulación emocional mientras el otro continúa con la clase. Esta intervención discreta y ajustada permite responder a la necesidad en el momento en que aparece, evitando que derive en una situación de conflicto y facilitando la reincorporación del alumnado a la actividad de aprendizaje.

Entre los distintos factores que nos ayudan a comprender los efectos positivos de la codocencia destaca su influencia sobre las condiciones estructurales del aula. Desde una perspectiva teórica, la docencia compartida puede entenderse como una intervención que modifica dichas condiciones, especialmente en lo relacionado con la reducción efectiva de la ratio profesor-alumno. Este cambio estructural se asocia a una serie de beneficios como la disminución de los problemas disciplinarios, un mayor control y supervisión del alumnado y un incremento del tiempo efectivo de instrucción (Vembye et al., 2023), además de una atención más individualizada del alumnado (Pérez-Gutiérrez et al., 2022; Sandoval Mena, 2024). Todos ellos son factores que están estrechamente vinculados a la creación de un clima de aula más positivo y propicio para el aprendizaje, pues permiten regular de forma más eficaz la implicación del alumnado en la tarea y también la dinámica del grupo-clase en general.

Así, por ejemplo, las experiencias recogidas señalan una disminución del absentismo y de las sanciones por conductas disruptivas y destacan que la presencia de dos docentes «intensifica la respuesta ante determinadas situaciones que requieran una intervención inmediata», de modo que «cuatro ojos ven más que dos» (Sandoval Mena, 2024, p. 32).

Una atención más personalizada y ajustada a las necesidades del alumnado facilita la detección temprana y la intervención inmediata ante posibles dificultades, tanto de aprendizaje como de comportamiento. Este tipo de intervención permite, además, ofrecer un mayor apoyo emocional, aspecto que López-Vélez y Galarraga (2024) y Rytivaara (2012) destacan como fundamental para reducir las barreras que dificultan la implicación del alumnado en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el acompañamiento cercano del profesorado contribuye a incrementar el tiempo real que el alumno dedica a la tarea, reduciendo distracciones y mejorando su implicación cognitiva y emocional. Con ello se previenen también situaciones de frustración y la aparición de conductas disruptivas. Todos estos elementos son clave para la gestión proactiva del aula que requiere de la construcción de un clima de aula seguro y estructurado.

En este sentido, la codocencia posibilita una planificación flexible y compartida que permite anticipar barreras al aprendizaje y promover múltiples formas de representación, acción y participación, en coherencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (López-Vélez y Galarraga, 2024), lo que reduce desajustes entre tareas y necesidades individuales y contribuye a prevenir conductas disruptivas, favoreciendo un clima de aula estructurado y orientado al aprendizaje.

Asimismo, para una gestión del aula efectiva resulta fundamental diseñar actividades accesibles que permitan a todo el alumnado participar con éxito, ofreciendo diferentes materiales y formas de realización que favorezcan su confianza y motivación (Saumell et al., 2011).

Finalmente, es necesario destacar que el potencial de la coenseñanza para mejorar la gestión y el clima de aula no es automático ni garantizado. Vembye et al. (2023) advierten que los efectos positivos dependen en gran medida de determinadas condiciones de implementación, entre las que destacan la necesidad de una planificación conjunta sistemática, la claridad y equidad en la distribución de los roles docentes y el apoyo organizativo por parte del centro educativo. En este sentido, Pérez-Gutiérrez et al. (2022) señalan que los modelos de codocencia con menor interacción directa con el alumnado, como uno enseña y otro observa o uno enseña y otro apoya, tienden a ser menos eficaces cuando se utilizan de manera continuada, ya que sitúan a uno

de los docentes en un rol secundario, limitan la corresponsabilidad pedagógica y no aprovechan plenamente el potencial colaborativo del modelo.

Como conclusión, hemos visto que la investigación da testimonio de que la codocencia muestra un alto potencial para favorecer una gestión del aula más proactiva, inclusiva y compartida, siempre que se base en una colaboración real y en modelos que promuevan la corresponsabilidad docente y la interacción equilibrada con el alumnado. No obstante, la revisión que presentamos pone de manifiesto la necesidad de avanzar en investigaciones que aborden de forma específica y sistemática la relación entre codocencia y gestión del aula con el fin de profundizar en los mecanismos que explican dicha relación y orientar prácticas educativas sostenibles y eficaces en contextos escolares diversos.

3.2.2. Beneficios para el Profesorado

Los beneficios de la codocencia no se limitan al alumnado. La experiencia de enseñar conjuntamente implica un enriquecimiento profesional significativo para los docentes que mejora sus prácticas pedagógicas, su motivación y su satisfacción laboral, entre otras variables (Vangrieken et al., 2015).

En relación con los beneficios vinculados al profesorado, la codocencia emerge como una estrategia organizativa con un notable potencial para reducir el estrés asociado a la gestión del aula al disminuir la percepción de soledad profesional y reforzar la capacidad colectiva del profesorado para afrontar situaciones complejas (Rytivaara, 2012; Sandoval, 2024; Vangrieken et al., 2015). En esta línea, uno de los pocos estudios que analiza específicamente la relación entre coenseñanza y gestión del aula, desarrollado por Rytivaara (2012) en una escuela de Educación Primaria en Finlandia, evidenció que la presencia de más de un adulto contribuyó a una mayor tolerancia por parte del profesorado ante las conductas disruptivas, redujo la estigmatización del «alumno difícil» y promovió una gestión más colectiva del comportamiento, lo que se tradujo en una disminución de la carga individual del profesorado, con efectos positivos en el bienestar docente, el aprendizaje profesional compartido y la construcción de un clima de trabajo más calmado y positivo.

Estos beneficios cobran especial relevancia si se tiene en cuenta que la gestión de las conductas disruptivas es una de las principales preocupaciones del profesorado, tal como señalamos en el apartado anterior. Esta preocupación se explica, en parte, porque muchos docentes no se sienten suficientemente capacitados o seguros para afrontar dichas conductas en solitario (Amornpaisarnloet y Arthur-Kelly, 2023). Así lo reflejan los resultados más recientes del informe TALIS, que confirman la persistencia de dificultades en la gestión del clima disciplinario en el contexto español y sitúan a España por encima de las medias internacionales en indicadores como el ruido, el desorden y las interrupciones en el aula (OECD, 2025). Esta situación se asocia a una pérdida de tiempo instruccional y a un mayor estrés docente, afectando especialmente al profesorado novel. En este sentido, la codocencia actúa como un factor protector al proporcionar un apoyo más inmediato al alumnado y promover una corresponsabilidad efectiva en la gestión del aula.

Además, el trabajo colaborativo favorece la diversificación de tareas y la puesta en práctica de distintas estrategias metodológicas (Toikka y Tarnanen, 2024). Ello no solo implica compartir la carga de trabajo, sino también diversificar las formas de enseñar, evaluar y diseñar materiales, de modo que se atiende mejor a la totalidad del alumnado (Vangrieken et al., 2015).

Asimismo, la codocencia abre la puerta a la reflexión conjunta sobre la práctica docente, al promover una cultura de indagación y análisis compartido que constituye una oportunidad de crecimiento y desarrollo profesional (Zeng y Day, 2019), aspecto que se desarrollará en los siguientes apartados.

Por último, como se ha señalado anteriormente, la investigación apunta a que la codocencia genera un beneficio psicoemocional en el profesorado participante, que repercute en su bienestar y en su satisfacción laboral. En este sentido, ofrece un espacio de apoyo emocional entre colegas que contribuye a reforzar la autoestima profesional y a reducir la sensación de aislamiento (Vangrieken et al., 2015), y propicia un contexto en el que los docentes se sienten atendidos y valorados por sus compañeros y superiores (Sandoval et al, 2024). La literatura ha puesto de manifiesto que el apoyo social entre docentes se relaciona negativamente con el *burnout* o síndrome de agotamiento profesional: a mayores niveles de apoyo social, menores niveles

de agotamiento. De forma complementaria, dicho apoyo se asocia positivamente con una mayor satisfacción laboral (Charteris y Smardon, 2014; Dreer, 2024; Greenier et al., 2021;Mérida-López et al., 2019).

4. Codocencia y desarrollo profesional docente

El aprendizaje permanente constituye una característica inherente al rol profesional docente. El concepto de desarrollo profesional docente (DPD) alude al conjunto de experiencias de aprendizaje, tanto formales como informales, planificadas o emergentes, que contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza y los resultados educativos. Se trata de un proceso continuo que abarca toda la trayectoria profesional y cuyo referente principal es la práctica en el aula orientada al aprendizaje del alumnado. En esta línea, diversos organismos internacionales como la OCDE subrayan que el DPD forma parte intrínseca del trabajo docente, entendiendo la investigación sobre la propia práctica como un proceso permanente de mejora. Por tanto, enseñar no se limita a la impartición de clases, sino que implica la participación en procesos sistemáticos de formación continua integrados en la jornada laboral. Asumir la propia formación como responsabilidad profesional supone, además, una transformación en la identidad docente, en las concepciones sobre la enseñanza y en las dimensiones emocionales asociadas al ejercicio profesional. En este contexto, la colaboración entre docentes emerge como un mecanismo clave para promover el aprendizaje profesional. Según Durán et al (2025), existen diversas estrategias que facilitan este proceso entre las que se incluyen los grupos de lectura docente, el análisis conjunto de trabajos del alumnado, los grupos de apoyo profesional, los paseos de aprendizaje o visitas a aulas, el uso de vídeos de práctica docente, el estudio de lecciones, la recogida de percepciones de antiguos alumnos y las visitas entre centros educativos. En este marco, la codocencia se presenta también como un espacio especialmente propicio para el desarrollo y crecimiento profesional al favorecer procesos de aprendizaje compartido entre iguales (Scheeler et al., 2010; Shaffer y Thomas-Brown, 2015), que serán desarrollados en el capítulo sexto de esta obra.

Debido a sus rasgos definitorios, la codocencia puede entenderse como un proceso continuo de aprendizaje profesional. En particular, las prácticas de codocencia que implican la planificación conjunta, la negociación de creencias y saberes, el aprendizaje mutuo, la reflexión compartida y el desarrollo de habilidades prácticas configuran un escenario idóneo para el desarrollo profesional recíproco (Rytivaara, 2012; Rytivaara et al., 2024).

No obstante, aunque el potencial de la codocencia para el desarrollo profesional docente resulta ampliamente reconocido, su efectividad depende de la existencia de determinadas condiciones organizativas y relacionales, que se desarrollan con mayor detalle en el capítulo dos. Entre ellas destacan la intencionalidad formativa, la confianza mutua entre los docentes, el carácter voluntario –y no impuesto– de la colaboración, así como la planificación y estructuración de espacios específicos para la reflexión conjunta (Zeng y Day, 2019) que deben adaptarse al contexto institucional, desarrollarse de forma voluntaria, organizarse en equipos reducidos con relaciones horizontales y desvincularse de lógicas evaluativas o de control, favoreciendo así un clima de confianza orientado al aprendizaje compartido y la mejora continua.

5. Codocencia entre docentes noveles y experimentados

Un ámbito específico en el que la codocencia ha mostrado resultados especialmente prometedores es en la colaboración entre docentes noveles y experimentados. La implementación de proyectos de docencia compartida en estos contextos genera beneficios mutuos. Para los docentes noveles, la codocencia ofrece un acompañamiento constante que facilita su inserción profesional, incrementa su confianza y mejora sus resultados de enseñanza (Ingersoll y Strong, 2011; OCDE, 2019). Para el profesorado experimentado, la codocencia con noveles representa una oportunidad de renovar su práctica, cuestionar sus presunciones y fortalecer su rol como mentor. De esta manera, se establece una relación de beneficio recíproco que contribuye al desarrollo profesional de ambos perfiles y a la mejora de la calidad educativa en general.

La acogida institucional y la existencia de mentores o figuras de apoyo resultan determinantes para favorecer una inserción profesional en la mayoría de los contextos educativos. Sin embargo, los programas de inducción docente carecen de una institucionalización formal. En el caso de España, se suele hablar de un período de prácticas –denominación cuestionada por diversos autores–, cuyas características varían según la comunidad autónoma en la que se implementa. Marcelo (2022) señala que no es la inexistencia de programas lo que caracteriza al sistema español, sino su desarrollo de manera aislada y autónoma por parte de los centros educativos, lo que impide su sistematización. Destaca el programa SENSEI, que es un modelo de inducción profesional para docentes noveles desarrollado en Cataluña que consiste en una residencia formativa en un centro educativo durante aproximadamente un curso escolar. Está dirigido a profesores con poca o ninguna experiencia y combina docencia real en el aula con formación pedagógica, observación de clases, reflexión sobre la práctica y acompañamiento continuo por parte de un mentor que corresponde a la figura que recae en un docente con experiencia.

Desde una perspectiva internacional, el panorama no difiere sustancialmente. Si bien en muchos países los programas de inducción no están plenamente institucionalizados, sí se observan iniciativas que incorporan un elemento central y recurrente: la figura del mentor. La evidencia empírica demuestra que una adecuada acogida e iniciación favorece la permanencia en la profesión y mejora el desempeño en los años siguientes (Atteberry et al., 2015). Además, la etapa de inducción abarca no solo el primer año, sino de los tres a cinco primeros años de práctica, considerados cruciales para la construcción de la identidad profesional docente (Negrillo e Iranzo, 2009; Marcelo, 2009). En este sentido, los programas de inserción profesional constituyen una herramienta clave para garantizar un ejercicio docente de calidad y una trayectoria laboral sostenible (Vaillant, 2016). Las temáticas de estos programas deben atender a los problemas comunes de los profesores principiantes vinculados a la gestión del aula, las relaciones con alumnos, familias y equipos docentes, así como a las condiciones materiales y organizativas del centro.

6. Conclusiones

En síntesis, la codocencia puede entenderse con diferentes niveles de implicación, a pesar de que el modelo que muestra más eficacia es el que supone la corresponsabilidad de ambos docentes en la planificación, desarrollo y evaluación de la actividad educativa. La investigación y la experiencia nos muestran sus beneficios para la atención y el aprendizaje de todo el alumnado y para el clima del aula. Además, facilita el trabajo del docente y su desarrollo profesional.

En esta línea, la codocencia entre docentes noveles y experimentados configura un escenario privilegiado para articular procesos de inducción profesional situados en la práctica real, donde el aprendizaje se produce de manera contextualizada, gradual y acompañada. Más allá de los modelos formales de mentoría, la docencia compartida permite una transferencia bidireccional de saberes: el profesorado novel accede a conocimientos prácticos, estrategias de gestión y comprensión de la cultura escolar, mientras que el profesorado experimentado incorpora nuevas perspectivas pedagógicas, recursos didácticos y sensibilidades emergentes. De este modo, la codocencia contribuye a reducir la brecha entre formación inicial y ejercicio profesional, favorece la construcción de la identidad docente y fortalece comunidades profesionales de aprendizaje dentro de los centros educativos. No obstante, para que estos beneficios se consoliden, resulta imprescindible que la codocencia se integre en una política institucional coherente que reconozca el valor formativo de la colaboración entre docentes y disponga de condiciones estructurales adecuadas, tales como tiempos de coordinación, estabilidad de los equipos y apoyo directivo. Sin estas condiciones, la docencia compartida corre el riesgo de convertirse en una práctica puntual o meramente organizativa sin alcanzar su potencial transformador.

En consecuencia, la codocencia no debe entenderse únicamente como una estrategia metodológica o un recurso para atender la diversidad, sino como un dispositivo organizativo capaz de impulsar el desarrollo profesional docente, mejorar la calidad de la enseñanza y promover sistemas educativos más inclusivos y sostenibles. Este marco conceptual sienta las bases para los capítulos siguientes en los que se abordarán las condiciones de implementación, las experiencias prácticas y las evi-

dencias empíricas que permiten comprender cómo la codocencia puede institucionalizarse de manera efectiva en los centros educativos contemporáneos.

Referencias

Amornpaisarnloet, W. y Arthur-Kelly, M. (2023). Perceived competencies and concerns of Thai general and special education teachers towards the behaviour problems of their students. *International Journal of Inclusive Education*, *28*(12), 2871-2886. http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2023.2181987

Atteberry, A., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2015). Do first impressions matter? Predicting early career teacher effectiveness. *Aera Open*, *1*(4). https://doi.org/10.1177/2332858415607

Beninghof, A. M. (2020). *Co-teaching that works: Structures and strategies for maximizing student learning*. John Wiley & Sons.

Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M. yGasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: The experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, *32*(3), 329-345. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). CSIE.

Brusca-Vega, R., Brown, K. y Yasutake, D. (2011). Science achievement of students in co-taught, inquiry-based classrooms. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, *17*(1), 23-31.

Butler, D. L. y Schnellert, L. (2020). Tracing cycles of teachers' self-and co-regulated practice within a professional learning network. En *Professional Learning Networks: Facilitating Transformation in Diverse Contexts with Equity-seeking Communities.* Esmerald. https://doi.org/10.1108/978-1-78769-891-820201006

Carpenter, D. M., Crawford, L. y Walden, R. (2007). Testing the efficacy of team teaching. *Learning Environments Research*, *10*(1), 53-65. https://doi.org/10.1007/s10984-007-9019-y

Charteris, J. y Smardon, D. (2014). Dialogic peer coaching as teacher leadership for professional inquiry. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *3*(2), 108-124. https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0022

Clunies-Ross, P., Little, E. y Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies

and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, *28*(6), 693-710. https://doi.org/10.1080/01443410802206700

Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, *28*(3), 1-16.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. y Osher, D. (2021). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, *24*(2), 97-140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

De Weerdt, D., Simons, M., Struyf, E. y Tack, H. (2025). Studying the effectiveness of team teaching: A systematic review on the conceptual and methodological credibility of experimental studies. *Review of Educational Research*, *95*(5), 1053-1098. https://doi.org/10.3102/00346543241262807

Dugan, K. y Letterman, M. (2008). Student appraisals of collaborative teaching. *College Teaching*, *56*(1), 11-15.

Duran, D., Corcelles, M., De la Iglesia, B., Flores, M., Miquel, E. y Ribosa, J. (2025). *Col·laboració docent per al desenvolupament professional: Observació entre iguals, codocència i aprenentatge entre centres*. Horsori Editorial.

Dreer, B. (2024). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational studies*, *50*(1), 61-77. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872

Evertson, C. M. y Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum.

Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula: La innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Morata.

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(7-8), 691-704. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801

Fluijt, D., Bakker, C. y Struyf, E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, *31*(2), 187-201. https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690

Friend, M. y Cook, L. (2004, April). Co-teaching: Principles, practices, and pragmatics. En *New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting* (Vol. 4) (pp. 1-31).

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

Gardesten, M. (2023). How co-teaching may contribute to inclusion in mathematics education: A systematic literature review. *Education Sciences*, *13*(7), 677. https://doi.org/10.3390/educsci13070677

Gold, B., Pfirrmann, C. y Holodynski, M. (2021). Promoting professional vision of classroom management through different analytic perspectives in video-based learning environments. *Journal of Teacher Education*, *72*(4), 431-447. https://doi.org/10.1177/0022487120963681

Greenier, V., Derakhshan, A. y Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers. *System*, *97*, 102446. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesor*. Morata.

Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.

Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K. y McKinstry, C. (2023). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(13), 1454-1468. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900423

Ingersoll, R. M. y Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, *81*(2), 201-233. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

IRIS Center (2026). *Behavioral Principles: The Basics of Understanding Student Behavior*. Vanderbilt University. https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/bp/

James, C. R., Dunning, G., Connolly, M. y Elliott, T. (2007). Collaborative practice: A model of successful working in schools. *Journal of Educational Administration*, *45*(5), 541-555. https://doi.org/10.1108/09578230710778187

Jardí, A., Siles, B., Suñer, A. y Vila, A. (2021). El abordaje de conductas disruptivas desde una perspectiva inclusiva. *ÀÁF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, *55*, 25-37. https://doi.org/10.32093/ambits.vi55.5027

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S. y Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic outcomes for students with di-

sabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, *34*, 100405. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405

Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M. y Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, *86*(3), 643-680. https://doi.org/10.3102/0034654315626799

Lindacher, T. (2020). Perceptions of regular and special education teachers of their own and their co-teacher's instructional responsibilities in inclusive education: A case study. *Improving Schools*, *23*(2), 140-158. https://doi.org/10.1177/1365480220906697

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, *91*(4), 509-536. https://doi.org/10.1177/016146819009100403

López-Vélez, A. L. y Galarraga, H. (2024). Análisis del impacto de la codocencia en la inclusión y el aprendizaje de todo el alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *18*(1), 89-104. https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000100089

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, *13*(1), 1-25.

Marcelo, C. (2022). ¿Cómo aprendemos a enseñar? Los programas de inducción para docentes de nuevo ingreso. *Cuadernos de Pedagogía*, (534).

McDonald, T. (2013). *Classroom Management: Engaging students in learning* (2nd Ed.). Oxford University Press.

Mérida-López, S., Bakker, A. B. y Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, *151*, 109393.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). *TALIS 2024. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Secretaría General Técnica. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Negrillo, C. e Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria: hacia la reflexión desde la Inducción y el soporte emocional. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, *13*(1), 157- 182. http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART11.pdf

OCDE (2019). *Resultados de TALIS 2018 (Volumen 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.*

OECD (2023), *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/e9072e21-en.

Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R. y Ordóñez-Fernández, F.-F. (2022). Co-enseñanza como modelo de gestión organizativa en las aulas inclusivas: Fortalezas y debilidades. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *23*. https://doi.org/10.14201/eks.28842

Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I. y Wallin, A. (2021). Teachers' stories on sense of belonging in co-teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65*(3), 425-436. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902

Puigdellívol, I., Molina, S., Sabando, D., Gómez-Zepeda, G. y Petreñas, C. (2017). When community becomes an agent of educational support: communicative research on Learning Communities in Catalonia. *Disability & Society*, *32*(7), 1065-1084.

Puigdellívol, I., Petreñas, C., Siles, B. y Jardí, A. (Eds.) (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: una visión interactiva y comunitaria.* Graó.

Rönn-Liljenfeldt, M., Sundqvist, C., Carpelan, R., y Rytivaara, A. (2026). Role of teacher culture in the implementation of co-teaching between special and class teachers in Finnish schools: A multiple case study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *70*(5), 1068-1082. https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2550268

Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, *53*, 182-191. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.008

Rytivaara, A., Ahtiainen, R., Palmu, I., Pesonen, H. y Malinen, O. P. (2024). Learning to co-teach: A systematic review. *Education Sciences*, *14*(1), 113. https://doi.org/10.3390/educsci14010113

Sandoval Mena, M. (Dir.) (2024). *Docencia compartida: estrategias y experiencias desde y para las aulas*. Dykinson.

Saumell, C., Alsina, G., Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. Secundaria*. (Vol. I). Graó.

Scheeler, M. C., Congdon, M. y Stansbery, S. (2010). Providing immediate feedback to co-teachers through bug-in-ear technology: An effective method of peer coaching in inclusion classrooms. *Teacher Education and Special Education*, *33*(1), 83-96. https://doi.org/10.1177/0888406409357013

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. y McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, *73*(4), 392-416. https://doi.org/10.1177/001440290707300401

Shaffer, L. y Thomas-Brown, K. (2015). Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development. *Journal of Education and Training Studies*, *3*(3), 117-125.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. y Sugai, G. (2008). Evidence based practices in classroom management: Considerations for research topractice. *Education and Treatment of Children*, *31*(3), 351-380.

Strogilos, V., King-Sears, M. E., Tragoulia, E., Voulagka, A. y Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, *38*, 100504. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504

Toikka, T. y Tarnanen, M. (2024). A shared vision for a school: Developing a learning community. *Educational Research*, *66*(3), 295-311. https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2361412

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*.

Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. Colegio de Profesores de Chicle A.G.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. y Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, *15*, 17-40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002

Vembye, M. H., Weiss, F. y Bhat, B. H. (2023). The effects of co-teaching and related collaborative models of instruction on student achievement: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, *94*(3), 376-422. https://doi.org/10.3102/00346543231186588

Wagner, M. L., Cosand, K., Zagona, A. L., & Malone, B. J. (2024). Students' Perceptions of Instruction in Co-Teaching Classrooms: A Systematic Literature Review and Thematic Analysis. *Exceptional Children*, *90*(3), 313-330. https://doi.org/10.1177/00144029231220303

Walker, W. L. y Snell, M. E. (2016). Teaching Paraprofessionals to Implement Function-Based Interventions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *32*(2), 114-123. https://doi.org/10.1177/1088357616673561

Weddle, H., Yoshisato, M. y Hopkins, M. (2022). Professional learning for secondary teachers of English learners in an urban school district:

examining systems of support. *Journal of Professional Capital and Community*, *7*(2), 176-192. https://doi.org/10.1108/JPCC-11-2020-0084

Weinberg, A. E., Sebald, A., Stevenson, C. A. y Wakefield, W. (2019). Toward Conceptual Clarity: A Scoping Review of Coteaching in Teacher Education. *The Teacher Educator*, *55*(2), 190-213. https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1657214

Weinberger, Y. y Shonfeld, M. (2020). Students' willingness to practice collaborative learning. *Teaching education*, *31*(2), 127-143. https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1508280

Xu, J. y Lu, W. (2024). Leveraging co-teaching in pre-service teacher education to enhance classroom management skills of pre-service teachers in China: Effects and implications. *Journal of Educational Administration*, *62*(6), 654-667. https://doi.org/10.1108/JEA-10-2023-0255

Zeng, L. M. y Day, C. (2019). Collaborative professional learning in schools in China: The case of lesson study. *Professional Development in Education*, *45*(3), 479-495. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1449008

2

Condiciones para construir prácticas colaborativas

Constanza San Martín
Universidad Pontificia Católica, Chile

Ignacio Figueroa
Universidad Diego Portales, Chile

Cristina Pinto
Universidad Alcalá

Liliana Ramos
Universidad Diego Portales, Chile

1. Introducción

En las últimas décadas, los sistemas educativos han asumido con mayor fuerza el compromiso de avanzar hacia una educación que garantice el derecho a aprender de todo el estudiantado considerando sus características, condiciones y trayectorias. La educación inclusiva, entendida como un proceso orientado a garantizar la participación, el aprendizaje y el sentido de pertenencia de todo el alumnado, requiere transformar tanto las culturas escolares como las prácticas pedagógicas (Leiva-Guerrero et al., 2024; López-Vélez y Galarraga, 2024). Sin embargo, este horizonte aún se enfrenta a obstáculos: estructuras escolares rígidas, culturas profesionales individualistas y modelos de enseñanza centrados en el docente único, que suelen reproducir lógicas excluyentes (Figueroa-Céspedes et al, 2020; Leiva-Guerrero et al., 2024; Mavropalias et al., 2023). Ante este panorama, la codocencia emerge como una estrategia que, además de permitir respon-

der a la heterogeneidad del aula, cuestiona la idea de la docencia como práctica solitaria, invitando a concebirla como una tarea compartida y situada en la colaboración. Así, como se mencionaba en el capítulo anterior, la codocencia se configura como una de las estrategias más prometedoras para avanzar hacia una escuela más justa y democrática al permitir la colaboración entre docentes con distintos saberes y trayectorias profesionales.

Más que una técnica estandarizada o una receta metodológica, la codocencia constituye una práctica profesional compleja y en construcción constante. Su implementación depende de condiciones personales y profesionales, pero también de las dinámicas organizativas y culturales de cada centro educativo (Gayol et al., 2023; López-Vélez y Galarraga, 2024; Mavropalias et al., 2023). Desde una perspectiva ecológica, la codocencia solo se convierte en transformadora cuando se asienta en culturas colaborativas y en decisiones de política que garantizan condiciones institucionales, tiempos protegidos de coplanificación, recursos pertinentes y una gobernanza orientada a la evaluación formativa; de lo contrario, continuará siendo enunciativa o se reduce a un reparto de tareas que no altera el núcleo pedagógico (Figueroa-Céspedes et al., 2020; Inostroza, 2021; San Martín et al., 2025).

En este capítulo se propone abordar justamente estos aspectos esenciales para que la codocencia se constituya en una práctica con sentido y potencial transformador. Se analizarán tanto las condiciones personales y profesionales que la hacen posible, como una visión compartida de la inclusión, vínculos profesionales horizontales y claridad de roles (San Martín et al., 2025), así como las condiciones institucionales indispensables para sostenerla, entre ellas un liderazgo pedagógico, gestión colaborativa, tiempos y espacios de planificación conjunta. Finalmente, se destaca la importancia de la reflexión compartida y del aprendizaje entre pares como motores para resignificar la práctica docente y avanzar hacia comunidades profesionales más democráticas y comprometidas con la justicia educativa.

2. Visión compartida de la inclusión educativa

Para que la codocencia contribuya efectivamente a la inclusión educativa, es indispensable que exista una visión compartida de

lo que significa la educación inclusiva. Esta visión no se limita a un principio normativo, sino que constituye una convicción ética y profesional de que todos los y las estudiantes tienen derecho a aprender y participar en un mismo entorno desde un enfoque de derechos, justicia y equidad (Ainscow, 2020; Booth, 2011; Booth y Ainscow, 2016; UNESCO, 2020).

De este modo, la base de una codocencia radica en que todos los actores, es decir, docentes, equipo directivo y profesionales de apoyo pedagógico, compartan una comprensión común de lo que significa e implica una educación inclusiva y los procesos de inclusión educativa. De este modo, no basta con conocer normativas o políticas de inclusión, sino que se requiere construir intencionadamente una visión común a partir de una convicción profunda de que todos los y las estudiantes tienen el derecho no solo de estar presentes, sino de participar, aprender y sentirse parte de un entorno común. Esta visión compartida se nutre del diálogo profesional continuo, de la reflexión conjunta sobre valores educativos y de disposiciones personales tales como apertura, respeto y empatía hacia colegas y estudiantes.

En este marco, la investigación ha mostrado que las actitudes docentes hacia la inclusión son un factor decisivo para considerar y nutrir en los procesos internos de cada comunidad educativa, puesto que profesorado con actitudes positivas son más proclives a generar aulas abiertas y a reconocer la diversidad como una oportunidad de aprendizaje colectivo (Saloviita, 2020; San Martín et al., 2024). Dichas actitudes, sin embargo, no surgen de manera espontánea, sino que se fortalecen en contextos de colaboración, formación específica y experiencias concretas de enseñanza inclusiva que están mediadas por condiciones organizacionales, contextuales y culturales de los centros educativos (Sharma y Sokal, 2015; Sharma et al., 2017). Un segundo elemento clave son las creencias de autoeficacia docente. Tal como señala la teoría social cognitiva (Bandura, 1997), la percepción que tienen los y las profesoras sobre su capacidad para enseñar en aulas diversas determina sus decisiones, su motivación y la persistencia frente a las dificultades. Estudios internacionales liderados por Umesh Sharma y colegas han mostrado que docentes con mayores niveles de autoeficacia en prácticas inclusivas tienden a implementar estrategias más diversificadas, gestionar mejor la conducta en aulas heterogéneas y colaborar más activamente con otros profesio-

nales (Sharma et al., 2012; Kuyini et al., 2018). La investigación reciente en Chile confirma que la autoeficacia, junto con las actitudes hacia la inclusión, tiene un efecto positivo y significativo en la intención de aplicar prácticas inclusivas (San Martín et al., 2024), aspectos que en conjunto van configurando las perspectivas sobre inclusión en el contexto escolar.

Esto conecta con un tercer aspecto: la intención de los y las docentes de desarrollar prácticas inclusivas, que se configura como un puente entre sus creencias y su acción pedagógica. Desde la teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991), las intenciones predicen con fuerza las conductas. En este sentido, estudios comparativos (Opoku et al., 2020; Sharma y Jacobs, 2016) evidencian que las intenciones inclusivas de los y las docentes se ven potenciadas cuando confluyen actitudes positivas y fuertes creencias de autoeficacia. Así, la disposición personal y profesional hacia la inclusión no es solo un antecedente, sino también un motor de cambio en las prácticas cotidianas. No obstante, la evidencia advierte que estas disposiciones individuales se ven amplificadas o neutralizadas por «escenarios de actuación profesional» definidos por micropolíticas de centro como presiones de rendición de cuentas y modalidades ficticias de colaboración. Mapear esos escenarios permite comprender cuándo el apoyo se convierte en codocencia transformadora y cuándo deriva en cumplimiento procedimental, inspirado por lógicas de rendición de cuentas –*accountability*– (Figueroa-Céspedes et al, 2020; San Martín et al., 2025; Soto et al., 2025).

De este modo, la construcción de una visión compartida de la inclusión en contextos de codocencia exige al menos la articulación de tres dimensiones interrelacionadas:

1. Actitudes positivas hacia la diversidad y la justicia educativa.
2. Alta autoeficacia docente para implementar prácticas inclusivas y trabajar en colaboración.
3. Intención explícita de transformar esas creencias en acciones pedagógicas concretas.

Solo cuando estas condiciones convergen y se asumen desde una perspectiva de derechos, la codocencia deja de ser un mero dispositivo organizativo y se transforma en una práctica inclusiva con potencial de transformar la cultura escolar.

Una visión compartida también debe articularse con claridad en los valores institucionales: inclusión, diversidad entendida como participación, diversidad como riqueza, expectativa de aprendizaje para todos, no solo para algunos. Esto implica que los docentes no solo expresen esas creencias, sino que las practiquen y que puedan ver ejemplos reales en su escuela, en planificación, en el trato cotidiano con los y las estudiantes y colegas, en evaluación, en organización del aula, etc.

Así, una codocencia inclusiva exige construir juntos, convertir la inclusión en un horizonte ético que informe las decisiones pedagógicas y organizativas. Solo cuando la visión compartida sea íntimamente vivida por el profesorado y no como una imposición externa, sino como un compromiso profesional y personal, podrá la codocencia desplegar todo su potencial para transformar prácticas, culturas escolares y aportar a una educación más justa.

La construcción de una visión compartida de la inclusión constituye la base sobre la cual se sostienen las disposiciones personales y profesionales que requiere la codocencia. El apartado siguiente profundiza en estas disposiciones, destacando aquellas que hacen posible convertir la colaboración en una práctica efectiva y sostenida.

3. Disposiciones personales y profesionales para una codocencia inclusiva

La práctica de una codocencia efectiva en el marco de la educación inclusiva supone el desarrollo de disposiciones personales y profesionales, que permitan generar vínculos y espacios de comunicación y coordinación entre docentes, con el fin último de que todo el estudiantado aprenda y participe en el contexto educativo. Al respecto, Dubrovsky (2024) analiza la codocencia a partir de tres dimensiones:

> (1) Como construcción de vínculos de corresponsabilidad entre docentes; (2) Como espacio favorecedor del trabajo colectivo en el aula sin dejar de reconocer las singularidades; (3) Como la construcción de una gestión democrática de distribución de los saberes en el aula. (p.78)

Para avanzar en el desarrollo de estos espacios de corresponsabilidad, de trabajo colectivo y de gestión democrática, se requiere fortalecer ciertas condiciones personales. En este sentido, Hirmas y Ramos (2015) identifican tres disposiciones personales que distinguen a docentes capaces de generar encuadres inclusivos y que están abiertos a la comunicación y coordinación con otras y otros diferentes: (i) se trata de docentes que se reconocen en su propia diferencia, por lo que se sitúan en un lugar en que pueden ver al otro/a con sus particularidades; (ii) son docentes conscientes de las condiciones que les han permitido aprender en su propia experiencia y que, por lo tanto, se asumen como aprendices permanentes «en una relación dinámica con su entorno» (p. 45); (iii) por último, las autoras se refieren a la intención de estos docentes por comprender los planteamientos que difieren de los propios a fin de enriquecer la comunicación y las interacciones orientadas al aprendizaje.

Ahora bien, llevar a cabo prácticas de codocencia no es una tarea fácil. No solo por la falta de condiciones laborales que propicien el desarrollo de un trabajo colaborativo sistemático entre docentes, cuestión que ha sido ampliamente documentada (Echeita, 2019; González y Carrascal, 2022; Ortega y Muñoz, 2025), sino que también por las dificultades de comunicación propias que ocurren en cualquier sistema de interacción, como pueden ser entendidos los equipos pedagógicos o de aula. Sobre este asunto, Luhmann (1981) identifica tres improbabilidades de la comunicación cuya delimitación puede ayudar a los equipos docentes a mejorar sus prácticas colaborativas a través del fortalecimiento de competencias profesionales promotoras de la comunicación.

La primera improbabilidad es que «alguien comprenda lo que el otro quiere decir, habida cuenta del aislamiento y la individualización de su conciencia» (Luhmann, 1981, p. 137). El sentido se comprende en relación con el contexto de cada uno, el que varía de caso en caso (Luhmann, 1981). Por ejemplo, en la interacción entre dos docentes que acuerdan trabajar desde un enfoque inclusivo con base en una codocencia en equipo bajo el supuesto de que ambas entienden de qué se trata esta categoría. Sin embargo, a la hora de realizar la actividad, una de las docentes comienza a ayudar exclusivamente y de manera individualizada al grupo de estudiantes que presenta un diagnóstico de ne-

cesidades educativas especiales. En este caso, si no se da el esfuerzo profesional por comprender lo que el otro quiere decir y por darse a entender de la manera más clara posible, la coordinación profesional se verá afectada, así como el aprendizaje de todo el estudiantado.

La segunda improbabilidad es la de alcance. Como plantea Luhmann «es improbable que una comunicación llegue a más personas que las que se encuentran presentes en una situación dada» (Luhmann, 1981, p. 137). Un típico problema que puede darse en un equipo docente es que, a veces, se toman decisiones en ausencia de un integrante, lo que puede conducir a errores o malentendidos. Para evitar esta improbabilidad, se requiere que la información se actualice de manera sistemática y que se establezcan canales concretos para hacer partícipes a los ausentes de las decisiones tomadas.

Finalmente, la tercera improbabilidad se refiere a la no aceptación de lo comunicado en el espacio de interacción. Es decir, no se trata de un problema de comprensión, sino de aceptación o no aceptación de lo notificado. Un ejemplo de esta improbabilidad es lo que sucede en una escuela cuando miembros del equipo educativo no aceptan que son responsables, desde un enfoque inclusivo y colaborativo, del aprendizaje y la participación de todas y todos los estudiantes, incluyendo a quienes presentan mayores necesidades de apoyo. En este caso, las competencias profesionales de argumentación o de negociación son claves para potenciar las orientaciones y decisiones deseadas.

Tener claridad respecto de lo improbable que es la comunicación y de las dificultades que se pueden encontrar al tratar de implementarla puede ayudar al profesorado a superar barreras que se dan en el trabajo colaborativo de los equipos docentes por medio de la codocencia. En este marco, las disposiciones personales se entrecruzan con las disposiciones profesionales con el fin de hacer efectiva la comunicación y la coordinación de los equipos en pro del aprendizaje y participación de todo el estudiantado.

Una vez establecidas estas disposiciones, el desafío inmediato es definir cómo se traducen en la práctica. De ahí la importancia de clarificar roles y responsabilidades, lo que se aborda en el siguiente apartado como condición esencial para que la codocencia no derive en relaciones jerárquicas o fragmentadas.

4. Claridad de roles y responsabilidades para una codocencia efectiva

La claridad de roles y responsabilidades constituye un elemento decisivo para que la codocencia se configure como una práctica inclusiva y transformadora. Cuando las funciones de los docentes no se definen de manera explícita ni se negocian, la colaboración puede reducirse a una relación jerárquica o fragmentada donde uno de los profesionales asume un rol central y el otro queda relegado a tareas de apoyo periférico (Gayol et al., 2023; Jurkowski et al., 2023), lo que limita su potencial inclusivo (Mavropalias et al., 2023; San Martín et al., 2025). Por el contrario, cuando los docentes negocian y acuerdan conjuntamente sus funciones, se genera un marco de corresponsabilidad que favorece tanto el aprendizaje de los estudiantes como el desarrollo profesional de los propios docentes.

La literatura reciente destaca que la falta de definición clara de roles suele reproducir asimetrías de poder entre docentes generalistas y de apoyo, consolidando visiones deficitarias del alumnado y reduciendo la codocencia a un modelo de «ayuda» periférica (Gayol et al., 2023). Esto se traduce en que uno de los docentes asume el protagonismo, mientras que el otro se limita a tareas secundarias, reforzando la privatización de la enseñanza en lugar de superarla. En cambio, la explicitación de responsabilidades desde el inicio de la planificación conjunta permite distribuir el liderazgo pedagógico y reconocer la experticia de cada profesional como un aporte complementario (Cotrina et al., 2017; Pérez et al., 2023).

La investigación en contextos escolares inclusivos muestra que los equipos que logran establecer acuerdos claros en torno a roles y responsabilidades tienden a diversificar más las estrategias de enseñanza, atender mejor a la heterogeneidad y sostener relaciones más horizontales (López-Vélez y Galarraga, 2024; Solar et al., 2025). Este ejercicio de negociación no implica rigidez, sino una disposición flexible para reorganizar las tareas en función de las necesidades del grupo-curso y de los incidentes críticos que surjan en la práctica (Figueroa-Céspedes et al., 2020).

Algunas experiencias señalan que la definición de roles debe contemplar al menos tres dimensiones:

- Planificación conjunta: ambos docentes diseñan las actividades, discuten metodologías y acuerdan objetivos, evitando que uno se limite a ejecutar lo que otro planifica.
- Implementación equilibrada en el aula: durante la implementación, se espera que ambos tengan voz y agencia frente al estudiantado, compartiendo la responsabilidad de la enseñanza, asegurando la visibilidad y protagonismo de ambos profesionales en el aula.
- Evaluación compartida: la revisión de los resultados y de la práctica debe realizarse de forma colaborativa, generando aprendizajes conjuntos por medio de la generación de un espacio de análisis y retroalimentación mutua que fortalezca la práctica colaborativa.

En este sentido, clarificar los roles no es un ejercicio burocrático, sino un proceso de construcción profesional que exige diálogo, confianza y apertura al aprendizaje mutuo. La claridad favorece la corresponsabilidad y la simetría en la relación, lo que fortalece el sentido de pertenencia a una comunidad profesional más democrática y orientada a la justicia educativa (Parody et al., 2023; Inostroza, 2021).

La clarificación de roles no elimina las tensiones propias del trabajo conjunto, pero permite gestionarlas como oportunidades de aprendizaje profesional. Los momentos de desacuerdo o de desajuste en la práctica colaborativa obligan a los docentes a revisar sus concepciones, a reconocer los aportes del otro y a avanzar hacia una construcción más compartida de la enseñanza (San Martín et al., 2025). Al visibilizar los límites y resistencias, los docentes se ven forzados a renegociar sus roles, revalorizar los aportes del otro y avanzar hacia un modelo más simétrico de colaboración. Este cruce de fronteras profesionales, como plantean Akkerman y Bakker (2011), enriquece la práctica interdisciplinaria y abre la posibilidad de transformar la cultura escolar hacia una mayor inclusión.

La claridad de roles no es solo un requisito organizativo, sino una condición ética y pedagógica para sostener la codocencia. En definitiva, la claridad de roles y responsabilidades en codocencia no implica rigidez, sino la capacidad de acordar, flexibilizar y resignificar las funciones en función de las necesidades del estudiantado. Cuando se logra este equilibrio, la codocencia

deja de ser una suma de tareas individuales y se convierte en una práctica de coautoría pedagógica que potencia el aprendizaje de todos y todas.

Sin embargo, la definición de roles por sí sola no garantiza la sostenibilidad de la codocencia. Para que se convierta en práctica habitual y no en esfuerzo aislado, requiere apoyo organizacional y condiciones estructurales que respalden el trabajo colaborativo. El siguiente apartado profundiza en la importancia del liderazgo pedagógico inclusivo y del soporte institucional como factores decisivos para su consolidación.

5. Apoyo institucional y condiciones estructurales para el éxito de la codocencia

La codocencia requiere, para consolidarse como una práctica efectiva y sostenible, de condiciones organizacionales y contextuales que la respalden más allá de la buena voluntad de los docentes. Se trata de asegurar estructuras de apoyo que garanticen tiempo, recursos, espacios y marcos normativos adecuados. En este proceso, el rol del equipo directivo y su capacidad de ejercer un liderazgo pedagógico inclusivo resulta fundamental, pues es desde allí donde se generan las condiciones institucionales para que la colaboración se transforme en una práctica legítima y habitual.

Diversos estudios han mostrado que el liderazgo escolar constituye un factor crítico en la configuración de culturas profesionales colaborativas. En contextos de creciente diversidad, los equipos directivos deben guiar a la comunidad educativa hacia una visión compartida que integre la equidad, la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado (Leiva-Guerrero et al., 2024; Valdés et al., 2023). Este liderazgo, más que una función técnica o administrativa, se concibe hoy como una práctica pedagógica situada caracterizada por la reflexividad, el compromiso ético y la responsabilidad social (Murillo y Duk, 2024). Desde esta perspectiva, la gestión escolar inclusiva implica no solo reconocer la diversidad, sino también generar las condiciones organizacionales necesarias para tenerla encuenta en la práctica cotidiana.

El liderazgo en el ámbito escolar ha adquirido creciente relevancia ante las demandas contemporáneas de la política pública, especialmente en lo concerniente a la inclusión educativa (Leiva et al., 2024). En un contexto marcado por la diversidad social, cultural y cognitiva, se exige a las instituciones escolares respuestas pedagógicas y organizativas que garanticen el acceso, permanencia y éxito de todo el estudiantado. Por esta razón, son muchos los estudios que destacan el liderazgo escolar del equipo directivo como un factor crítico en la configuración de espacios educativos transformadores, centrados en las relaciones interpersonales, la equidad y el desarrollo integral de los actores escolares (Valdés et al., 2023). Así, de acuerdo con Leiva et al. (2024), esta visión requiere líderes escolares con saberes profesionales y disciplinares sólidos capaces de guiar a la comunidad educativa hacia una visión compartida que integre las dimensiones socioculturales del aprendizaje.

Ante esta necesidad, Murillo y Duk (2024) resaltan la importancia de cambiar la perspectiva sobre el liderazgo, ya que deja de ser una función exclusivamente técnica o administrativa y se redefine como una práctica pedagógica situada, con un alto grado de reflexividad, compromiso ético y responsabilidad social. Es decir, el liderazgo pedagógico exige una comprensión profunda de las desigualdades estructurales que atraviesan a la escuela y una disposición activa para cambiarlas desde una mirada crítica y transformadora.

En la actualidad, los contextos escolares deben ofrecer aprendizajes de calidad desde una perspectiva inclusiva, lo que plantea la necesidad de un liderazgo integral que incorpore la capacitación pedagógica, la diversificación curricular y prácticas colaborativas reflexivas (Leiva et al., 2024).

El liderazgo pedagógico inclusivo no solo reconoce la diversidad, sino que promueve la equidad, la participación y la accesibilidad para todos los estudiantes (Leiva et al., 2024). Implica una práctica que va más allá de la gestión institucional, orientándose hacia el fortalecimiento de comunidades escolares democráticas, colaborativas y orientadas al aprendizaje significativo.

De acuerdo con Leiva et al. (2024), el liderazgo pedagógico debe caracterizarse por los siguientes principios clave reflejados en la figura 1:

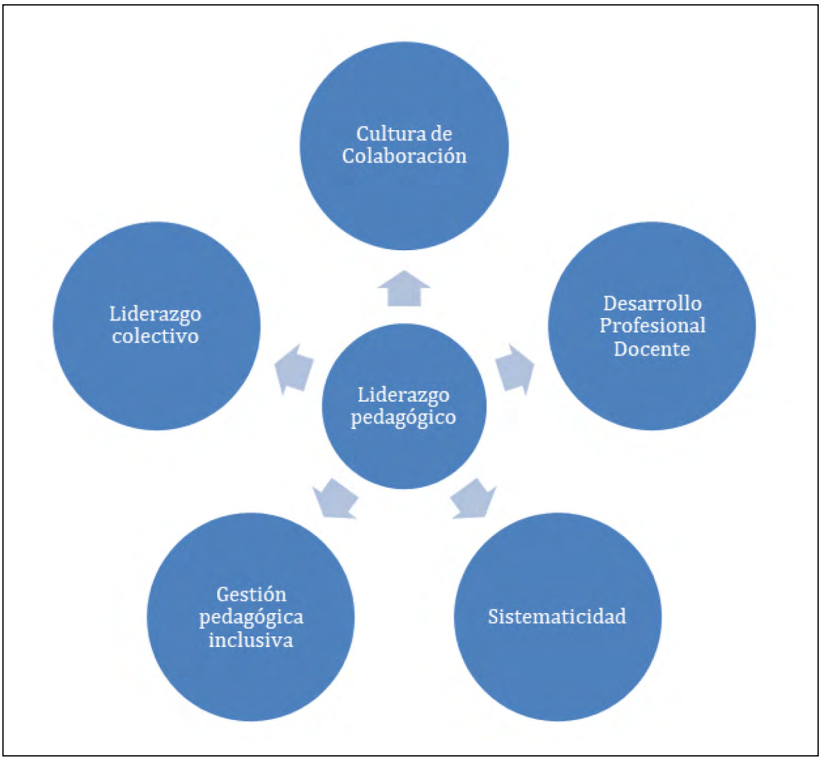


Figura 1. Principios clave del liderazgo pedagógico

- Cultura de colaboración: se promueve una cultura institucional basada en la justicia social, con espacios de diálogo horizontal, toma de decisiones compartida y corresponsabilidad en la implementación del proyecto educativo.
- Desarrollo profesional docente: se fortalecen las capacidades individuales y colectivas del profesorado, fomentando procesos continuos de aprendizaje profesional y prácticas reflexivas que respondan a contextos complejos y cambiantes.
- Sistematicidad de la escuela: la institución se concibe como un sistema interconectado influenciado por factores sociales, culturales, económicos y políticos. Esta mirada holística permite articular respuestas pedagógicas coherentes y sostenibles.
- Gestión pedagógica inclusiva: se orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la participación de todo el estudiantado, incorporando principios como el respeto a la diversidad, la flexibilidad curricular y la evaluación formativa.

- Liderazgo colectivo: se reconoce que el liderazgo no es una función exclusiva del equipo directivo, sino un proceso colectivo en el que distintos actores asumen roles protagónicos en la mejora educativa.

De esta forma, las políticas educativas inclusivas están estrechamente relacionadas con la gestión institucional y la articulación de programas que garanticen la participación de toda la comunidad escolar. Elementos como el liderazgo distribuido, el desarrollo profesional continuo y el trabajo colaborativo son facilitadores fundamentales (San Martín et al., 2020).

La implementación efectiva de la codocencia depende en gran medida de la voluntad del equipo directivo para generar condiciones institucionales adecuadas. De este modo, desde la política educativa, resulta clave establecer marcos normativos y administrativos que reconozcan y fomenten la codocencia como parte del quehacer profesional docente. Esto incluye la asignación de tiempos, recursos y espacios para la planificación conjunta, la observación entre pares y la retroalimentación pedagógica (San Martín et al., 2020). Este trabajo colaborativo refuerza tanto la eficacia pedagógica como la cohesión del equipo docente.

En este marco, la codocencia constituye un ejemplo concreto de cómo el liderazgo inclusivo puede traducirse en acciones pedagógicas transformadoras. Garantizar tiempos protegidos para la planificación conjunta, promover espacios de diálogo horizontal y facilitar procesos de evaluación compartida son medidas que permiten instalar la colaboración docente como parte integral de la cultura escolar (San Martín et al., 2020; Khasawneh et al., 2023). Estas condiciones fortalecen tanto la eficacia pedagógica como la cohesión de los equipos y permiten que la codocencia deje de ser una práctica episódica para convertirse en una estrategia sostenida de inclusión. Sin embargo, la literatura reciente también advierte la persistencia de barreras estructurales: falta de tiempo, ausencia de espacios adecuados, sobrecarga laboral y culturas escolares fragmentadas limitan la sostenibilidad de estas experiencias (Leiva-Guerrero et al., 2024; López-Vélez y Galarraga, 2024). En muchos casos, cuando la codocencia no cuenta con apoyo organizativo suficiente, termina dependiendo de la iniciativa personal de los docentes, lo que la transforma en una carga adicional difícil de sostener en el tiempo

(Gayol et al., 2023). Superar estas limitaciones exige un esfuerzo institucional coherente con el que la voluntad del profesorado se vea respaldada por políticas inclusivas y estructuras de gestión que valoren la colaboración como un componente esencial del trabajo docente.

En este sentido, el liderazgo pedagógico inclusivo se configura como un eje transformador: una gestión directiva comprometida y colaborativa puede abrir oportunidades reales para desprivatizar el aula, redistribuir el poder pedagógico y fortalecer el capital profesional docente (Rivera Medina y Aparicio Molina, 2020; Parody et al., 2023). Asegurar la sostenibilidad de la codocencia implica integrarla de manera estructural en la vida escolar con políticas formativas claras, recursos adecuados y tiempos protegidos que reconozcan su potencial pedagógico. Solo así la colaboración dejará de ser la excepción para convertirse en la norma, posibilitando una educación más democrática y equitativa.

En consecuencia, las condiciones organizacionales y de liderazgo no solo son un marco de apoyo externo, sino la base misma que permite que la codocencia se instale como práctica transformadora. Sin este respaldo, la colaboración docente corre el riesgo de diluirse en esfuerzos aislados; con él, en cambio, se convierte en una estrategia potente de inclusión.

Ahora bien, incluso en instituciones que garantizan condiciones estructurales, la codocencia solo se fortalece si los equipos docentes mantienen procesos de evaluación y reflexión compartida. El siguiente apartado aborda cómo estos procesos permiten ajustar y resignificar la práctica, convirtiéndola en un aprendizaje profesional continuo.

6. Evaluación y reflexión conjunta de la práctica: aprender haciendo de modo flexible

La codocencia, entendida como una práctica situada, ética y colaborativa, requiere procesos sistemáticos de evaluación y reflexión compartida para consolidarse como una herramienta transformadora del aprendizaje profesional docente. Lejos de ser una secuencia lineal, se configura como un ciclo dinámico de acción, revisión y ajuste que se aprende en la práctica conjunta y

en un marco de confianza pedagógica (Figueroa-Céspedes et al., 2020; San Martín et al., 2025). En este proceso, la reflexividad compartida permite revisar críticamente las decisiones pedagógicas, reconocer errores sin estigmas y resignificarlos como oportunidades legítimas de aprendizaje.

Como sostienen Inostroza (2021) y Urbina et al. (2017), el diálogo entre pares amplía las interpretaciones sobre la práctica docente y habilita la construcción colectiva de sentido. La autoevaluación docente, cuando se despliega en contextos colaborativos, se transforma en una práctica potente de desarrollo profesional al promover una conciencia crítica sobre los propios marcos de actuación, las emociones implicadas y las tensiones no resueltas. La propuesta de Duk et al. (2021), basada en estudios de aula, ilustra cómo los dispositivos de investigación-acción colaborativa permiten instalar rutinas de reflexión y autoevaluación docente que fortalecen no solo las prácticas inclusivas, sino también las capacidades profesionales de los equipos pedagógicos.

En este marco, ajustar roles, tiempos, agrupamientos o metodologías constituye una expresión de flexibilidad pedagógica necesaria para responder a las particularidades del grupo y para sostener una enseñanza inclusiva. Trabajar en codocencia exige, por tanto, una disposición ética a reorganizar estructuras desde una colaboración genuina, más que desde una simple división de tareas (López-Vélez y Galarraga, 2024). La evaluación formativa entre docentes, a través de la observación mutua, el análisis de incidentes críticos y el intercambio honesto de perspectivas, fortalece tanto la mejora continua como los lazos profesionales, promoviendo una cultura escolar orientada al aprendizaje conjunto (Hernández et al., 2021). La práctica alienta al profesorado a entablar diálogos cogenerativos en los que analizan, evalúan y mejoran colectivamente sus métodos de enseñanza, lo que lleva a una comprensión más profunda de las prácticas pedagógicas (Roth y Tobin, 2001).

En el contexto chileno, algunos estudios muestran que, mediante procesos de formación docente, los educadores diferenciales tienden a asumir roles más activos en experiencias de codocencia, especialmente en asignaturas como matemáticas, generando oportunidades de interacción que fortalecen la argumentación y el pensamiento crítico de los estudiantes (Gómez-Meneses y Solar, 2023; Solar et al., 2025). Sin embargo, sigue

siendo escasa la evidencia empírica sobre las condiciones institucionales y formativas necesarias para sostener este tipo de experiencias y vincularlas sistemáticamente con aprendizajes efectivos e inclusión educativa.

Este carácter formativo de la evaluación conjunta abre paso a comprender la codocencia como un auténtico escenario de aprendizaje profesional. El siguiente apartado profundiza en cómo la colaboración docente se convierte en comunidad de práctica que dignifica la profesión y potencia la innovación pedagógica.

7. La codocencia como escenario de aprendizaje profesional: aprender en comunidad a colaborar y compartir conocimientos

Desde la teoría del aprendizaje expansivo de Engeström (2001), la codocencia puede comprenderse como una oportunidad privilegiada para reconfigurar colectivamente los objetos de la actividad educativa y repensar las prácticas docentes a la luz de las tensiones que emergen en la experiencia compartida. Este enfoque sostiene que el aprendizaje profesional se activa cuando los sujetos enfrentan contradicciones significativas en sus sistemas de actividad, por ejemplo, entre las expectativas institucionales y las demandas reales del aula, y, a través de la colaboración, son capaces de transformar sus marcos de comprensión, diseñar nuevas herramientas y generar respuestas pedagógicas más inclusivas, situadas y creativas.

La codocencia en este sentido constituye un auténtico dispositivo de aprendizaje profesional docente. Al promover la colaboración estructurada y equitativa entre docentes, permite aprender en y desde la práctica compartida, activando procesos dialógicos de análisis conjunto y transformación mutua de las prácticas educativas. Como muestran López-Vélez y Galarraga (2024), esta modalidad impulsa el desarrollo de competencias colaborativas, la reflexión pedagógica crítica y la implementación de estrategias inclusivas, generando mejoras concretas en el clima de aula, la atención personalizada y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. En esta línea,

Khasawneh et al. (2023) subrayan que prácticas colaborativas sostenidas, como la planificación conjunta, la observación entre pares y la coevaluación, no solo enriquecen la enseñanza, sino que consolidan vínculos profesionales y fortalecen el sentido de pertenencia en comunidades activas de aprendizaje. Así, el aprendizaje profesional en codocencia se produce en la acción y en la reflexión, en una dinámica continua entre experiencia, conocimiento y mejora situada.

En este marco, las tensiones no son obstáculos para evitar, sino detonantes del desarrollo profesional cuando se abordan críticamente. Investigaciones como las de Inostroza (2021), Figueroa-Céspedes et al. (2020) y San Martín et al. (2025) revelan que, en el contexto chileno, estas tensiones se expresan en relaciones de poder asimétricas en el interior del aula, en diferencias de estatus profesional, especialmente entre docentes generalistas y de apoyo, y en visiones divergentes sobre el rol docente en contextos de inclusión. Tales dinámicas no solo debilitan la agencia pedagógica compartida, sino que también reafirman lógicas jerárquicas que limitan la posibilidad de construir un vínculo profesional horizontal, colaborativo y éticamente orientado.

Abordar críticamente cómo se gestan estas tensiones, así como explicitar los incidentes críticos que interrumpen o limitan la colaboración efectiva en el aula (Figueroa-Céspedes et al., 2020), resulta clave para evitar que la codocencia se reduzca a una práctica superficial o decorativa. Para ello, es necesario resignificarla como una práctica profesional reflexiva y transformadora. El análisis situado de los conflictos cotidianos, desde la asignación desigual de responsabilidades hasta la falta de planificación conjunta, puede abrir oportunidades formativas relevantes. Estas instancias de reflexividad compartida no solo permiten resignificar los roles docentes, sino que también fortalecen la codocencia como un espacio ético de construcción colectiva del saber pedagógico y de respuesta conjunta a los desafíos de la inclusión, en línea con lo planteado por Booth y Ainscow (2016). Así, la codocencia tiene la potencialidad de promover un aprendizaje situado que invita a reinterpretar el sentido mismo de enseñar y redefine los márgenes de lo posible en el quehacer pedagógico.

En este marco, las comunidades de aprendizaje profesional ofrecen una clave comprensiva para entender cómo la codocencia deviene una experiencia formativa. Desde el enfoque propues-

to por Lave y Wenger (1991) y ampliado por Wenger (1998), estas comunidades de práctica no son solo agrupaciones funcionales, sino espacios donde el conocimiento docente se construye colectivamente mediante la participación legítima, el diálogo entre trayectorias diversas y la negociación de significados. La evidencia empírica respalda esta perspectiva: estudios como los de Khasawneh et al. (2023) y Parody et al. (2023) muestran que cuando la codocencia se enmarca en comunidades de aprendizaje activas, se potencia la confianza profesional, se fomenta una cultura de corresponsabilidad y se generan aprendizajes éticamente comprometidos con la atención a la diversidad.

No obstante, como advierten Mavropalias et al. (2023), para que estas dinámicas colaborativas se transformen en verdaderos procesos de aprendizaje profesional, es imprescindible que ambos docentes se reconozcan como coautores del proceso pedagógico. La ausencia de esta simetría puede convertir la codocencia en una relación jerárquica que reproduce desigualdades y limita el crecimiento profesional mutuo. El estudio de Gayol et al. (2023) refuerza esta idea al mostrar cómo el tránsito desde modelos de apoyo periférico hacia experiencias de codocencia plenamente integradas permite resignificar el trabajo conjunto como una oportunidad de desarrollo profesional compartido. La planificación horizontal y la construcción colectiva de decisiones pedagógicas no solo enriquecen la enseñanza, sino que habilitan nuevas formas de ser docente.

La formación entre pares, sustentada en la observación mutua, la documentación pedagógica y la reflexión compartida actúa, así como un catalizador del aprendizaje docente. Gutiérrez (2020) y Urbina et al. (2017) destacan que las comunidades profesionales de aprendizaje permiten que la codocencia florezca como una práctica crítica, éticamente orientada y pedagógicamente significativa. En estos espacios, el error no se oculta, sino que se resignifica como fuente de conocimiento, fortaleciendo una cultura profesional basada en la confianza, la corresponsabilidad y el aprendizaje continuo.

Desde esta mirada, enseñar (y coenseñar) implica dialogar con los otros, con uno mismo, con la historia de la profesión y con los desafíos contemporáneos que ésta enfrenta (Figueroa-Céspedes, 2019). En esta perspectiva, la codocencia constituye una práctica ética de coconstrucción pedagógica que requiere

apertura a la diferencia, negociación de sentidos y reconocimiento mutuo como condiciones fundamentales para el aprendizaje. En estos espacios colaborativos emergen posibilidades formativas relevantes como la constitución de grupos de amistad crítica que, mediante estrategias como el análisis de casos, la videoformación o los estudios de clase, activan procesos de aprendizaje profesional situado, ético y transformador.

Aprender en comunidad, construir saberes desde la diferencia y establecer vínculos horizontales no solo mejora la enseñanza, sino que también dignifica la profesión docente, fortalece su agencia colectiva y proyecta la educación como una práctica ética, política y transformadora. Como subraya Booth (2011), traducir los valores inclusivos en acciones concretas en la formación docente supone también asumir un compromiso activo con una pedagogía relacional, reflexiva y radicalmente democrática capaz de resistir las lógicas tecnocráticas, jerárquicas y excluyentes que aún persisten en numerosos sistemas educativos.

Todo lo anterior confirma que la codocencia no puede reducirse a una técnica puntual, sino que constituye un marco integral de transformación pedagógica. Las conclusiones del capítulo recogen estas ideas y plantean cómo articular condiciones personales, profesionales e institucionales para consolidarla como estrategia ética y política al servicio de la inclusión educativa.

8. Conclusiones

El análisis presentado a lo largo de este capítulo permite afirmar que la codocencia, lejos de ser una técnica uniforme, constituye una práctica situada, relacional y en constante construcción. Su potencial transformador radica en la capacidad de articular condiciones personales, profesionales y organizacionales que posibiliten avanzar hacia una educación inclusiva real y efectiva.

En primer lugar, se destacó la importancia de contar con una visión compartida de la inclusión educativa, concebida como el derecho de todo el estudiantado a aprender y participar en un mismo entorno. Esta convicción no se sostiene únicamente en marcos normativos, sino en disposiciones éticas y personales de apertura, empatía y respeto hacia los otros, tanto colegas como estudiantes.

En segundo lugar, la evidencia muestra que la codocencia se construye sobre vínculos profesionales horizontales y relaciones de confianza. La colaboración auténtica no surge de la mera coexistencia de docentes en el aula, sino de un trabajo relacional que pone en valor los saberes de cada actor reconociendo que las diferencias constituyen oportunidades para el aprendizaje colectivo. Asimismo, la claridad de roles y responsabilidades resulta indispensable para evitar prácticas superficiales o jerárquicas que reproducen desigualdades. La negociación de significados, la planificación compartida y la toma de decisiones conjuntas permiten superar lógicas fragmentadas y consolidar un trabajo realmente colaborativo.

En tercer lugar, se constató que la codocencia requiere de apoyo institucional y condiciones estructurales sólidas. El liderazgo pedagógico inclusivo de los equipos directivos se configura como un eje central: sin tiempos protegidos, recursos adecuados y una gestión que valore la colaboración, la codocencia corre el riesgo de convertirse en un esfuerzo voluntarista difícil de sostener. En cambio, cuando existe un liderazgo democrático y distribuido, la codocencia se transforma en un motor de innovación pedagógica y justicia educativa.

Por último, se subrayó la necesidad de que la codocencia incorpore procesos sistemáticos de evaluación y reflexión conjunta, así como espacios de aprendizaje entre pares. Estos permiten resignificar tensiones, identificar mejoras y fortalecer las comunidades profesionales de aprendizaje. Lejos de ser obstáculos, las contradicciones y conflictos que emergen en la práctica se convierten en oportunidades formativas que profundizan la capacidad crítica y colaborativa de los docentes.

En definitiva, la codocencia aparece como una práctica ética y política que dignifica la profesión docente, desprivatiza el aula y proyecta la escuela como un espacio democrático, inclusivo y transformador. Su sostenibilidad depende de integrar de manera estructural las condiciones personales, profesionales e institucionales que la hacen posible, asegurando que la colaboración deje de ser la excepción para convertirse en una práctica habitual y reconocida. Solo así será posible avanzar hacia una educación que garantice no solo el acceso, sino también la participación plena y el aprendizaje significativo de todos y todas.

Referencias

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 179-211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Akkerman, S. F. y Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132-169.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, *41*, 303-318. https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z

Booth, T. y Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (Fourth Edition). Index for Inclusion Network.

Corsi, G., Esposito, E., Baraldi, C. y Luhmann, N. (1996). *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann* (Vol. 9). Universidad Iberoamericana.

Cotrina, M., García, M. y Caparrós-Martín, 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. *Revista Iberoamericana de Educación, 74*(2), 81-100.

Dubrovsky, S. (2024). Yo con todos, yo con vos. Reflexiones en torno a las prácticas colaborativas entre docentes en las aulas de las escuelas comunes. *Voces de la educación, 9(*17), 71-85.

Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C. y López, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión: Investigación acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *15*(2), 67-95.

Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: ¿El sueño de una noche de verano?* Ediciones Octaedro.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, *14*(1), 133-156.

Faúndez-Bastías, M. P., Guzmán-Droguett, A. y Maldonado-Díaz, C. (2024). Decisiones curriculares en contextos de planificación compartida: Tres estudios de caso en escuelas chilenas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *23*(53), 87-103.

Figueroa-Céspedes, I. (2019). El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador. *Paideia Revista De Educación*, (64), 143-165.

Figueroa-Céspedes, I., Sepúlveda, G., Soto, J. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: Incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento Educativo, 57*(1), 1-15. https://doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1

Gayol, L., Sandoval, M. y de Pablo, G. (2023). Del apoyo dentro del aula a la codocencia: La visión de los docentes de apoyo en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17*(1), 111-122.

Gómez-Meneses, D. y Solar. H. (2023). Colaboración en co-docencia cuando se promueve la habilidad de argumentación en el aula de matemáticas. *Revista de estudios y experiencias en educación, 22*(50), 82-91.

González, B. y Carrascal, S. (2022). La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, (37), 123-147.

Gutiérrez, L. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, 5*, 1-14.

Hernández, C. A., Venegas-Pérez, N. G. y Calzadilla-Pérez, Ó. O. (2021). La evaluación de las prácticas profesionales de coenseñanza. *Praxis & Saber, 12*(31), 18-35.

Hirmas, C. y Ramos, L. (2015). *El viaje hacia la diferencia: la escuela inclusiva.* Ediciones SM.

Inostroza, F. (2021). Relaciones de poder en tareas de co-enseñanza: un estudio de casos entre pares de profesores en Chile. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21), 1-25. https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.828

Jurkowski, S., Ulrich, M. y Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education, 27*, 54-71.

Khasawneh, Y. J. A., Alsarayreh, R., Al Ajlouni, A. A., Eyadat, H. M., Ayasrah, M. N. y Khasawneh, M. A. S. (2023). An Examination of Teacher Collaboration in Professional Learning Communities and Collaborative Teaching Practices. *Journal of Education and e-Learning Research, 10*(3), 446-452.

Kuyini, A. B., Desai, I. y Sharma, U. (2018). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(14), 1509-1526. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Leiva-Guerrero, M. V., Vásquez-Herrera, C., Encalada Godoy, N., Huerta Escobar, J. y Pereira Arroyo, L.(2024). Liderar y Trabajar Colaborativamente para la Inclusión Educativa: Facilitadores y Barreras de la Codocencia. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, *18*(1), 65-87. https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000100065

López-Vélez, A. L. y Galarraga, H. (2024). Análisis del Impacto de la Codocencia en la Inclusión y el Aprendizaje de Todo el Alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *18*(1), 89-104.

Luhmann, N. (1981). La improbabilidad de la comunicación. *International social science journal*, *33*(1), 136-147.

Maldonado-Díaz, C. y Núñez-Díaz, C. (2023). Formación inicial docente y prácticas de coenseñanza: ¿Qué dice la investigación internacional de los últimos 20 años? *Pensamiento Educativo*, *60*(3).

Mavropalias, T., Anastasiou, D. y Koran, J. (2023). Collaboration in the co-teacher dyad in inclusive classrooms: ownership vs. agency. *Teaching and Teacher Education*, *128*, 104132.

Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J. y Rayner, C. S. (2020). Applying the theory of planned behaviour in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, *36*(4), 557-592. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779979

Ortega, K. E. A. y Muñoz, P. (2025). La coenseñanza en la educación inclusiva: un mapeo sistemático de literatura. *Educación y Humanismo*, *27*(48).

Parody, L. M., Leiva, J. J. y García, F. J. (2023). Estrategias innovadoras para la mejora de la atención a la diversidad y la inclusión educativa: comunidades de aprendizaje y codocencia. *Investigación en la Educación Formal*, 99-108.

Pérez, D. J., Álvarez, N. y Jiménez, A. (2023). La pareja pedagógica como experiencia desde la práctica para el desarrollo de desempeños colaborativos orientados a la coenseñanza. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, *7*(2), 1222-1262. http://dx.doi.org/10.23854/autoc.v7i2.323

Pesonen, H., Rytivaara, A., Palmu, I. y Wallin, A. (2020). Teachers' Stories on Sense of Belonging in Co-Teaching Relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65*(3), 425-436.

Rivera Medina, Y. D. C. y Aparicio Molina, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educacional*, *59*(2), 27–44. http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1055

Roth, W. -M. y Tobin, K. (2001). The Implications of Coteaching/Cogenerative Dialogue for Teacher Evaluation: Learning from Multiple Perspectives of Everyday Practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *15*, 7-29. https://doi.org/10.1023/A:1011100117706

Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(2), 270-282. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819

San Martín, C., Calvo, R., Sharma, U., Ramírez, C. y Muñoz, Y. (2024). Attitudes, self-efficacy and intention to teach in inclusive classrooms of in-service teachers in Chile: Validating scales. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *30*, e0101. https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0101

San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: Barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *14*(2), 25-44. https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191

San Martín, C., Troncoso Barrias, C., Figueroa-Céspedes, I. y Ramírez-Vega, C. (2025). Codocencia y roles profesionales en situaciones de crisis educativa: tensiones entre el individualismo y el profesionalismo colaborativo para responder a la diversidad. *Pensamiento educativo*, *62*(1), 1-10. http://dx.doi.org/10.7764/pel.62.1.2025.3

Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P. y Subban, P. (2017). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(3), 437-446. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139

Sharma, U. y Jacobs, D. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, *55*, 13-23. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004

Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*(1), 12-21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Sharma, U. y Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *15*(4), 276-284. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043

Solar, H., Peña-Rincón, P., San Martín, C. y Gómez, F. (2025). Coenseñanza entre docentes de matemáticas y de educación especial para promover la argumentación en el aula. *Revista Colombiana De Educación*, *96*, e19102. https://doi.org/10.17227/rce.num96-19102

Soto, J., Figueroa-Céspedes, I. y Fica-Pinol, E. (2025). Cartografías narrativo-retóricas para la inclusión educativa: Escenarios de actuación profesional en situaciones de apoyo escolar. *Educação em Revista*, *41*, e56908. https://doi.org/10.1590/0102-469856908

UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*.

Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *43*(2), 355-374.

Valdés, R., Campos, F. y Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, *45*(179), 113-129. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900

Weiss, M. P. y Glaser, H. (2021). Instruction in co-teaching in the age of Endrew F. *Behavior Modification*, *45*(1), 39-65.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

3

Evidencia científica sobre el impacto de la codocencia en contextos escolares

Haizea Galarraga Arrizabalaga
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

María Álvarez Couto
Universidad Pontificia Comillas

Roberto Sánchez Cabrero
Universidad Autónoma de Madrid

Eider Hermoso Larzabal
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción

La diversidad creciente en las aulas ordinarias ha propiciado el asentamiento de prácticas de codocencia como forma óptima de responder a las necesidades individuales y de aunar el trabajo del profesorado generalista y el de educación especial en el mismo espacio (Weiss y Lloyd, 2002). Por otro lado, también ha supuesto que en los centros educativos de Primaria y Secundaria se haya producido, en los últimos años, un aumento significativo del uso de enseñanza compartida y prácticas colaborativas (Helding-Vembye et al., 2024) confirmando, como venimos mencionando, que la codocencia parece ser una forma eficaz de instrucción para satisfacer las necesidades de todo el alumnado en las aulas de educación general (Hang y Rabren, 2009; Weinberg et al., 2020).

Como se ha apuntado en capítulos previos, la codocencia se erige como recurso para el fomento de clases inclusivas y los es-

tudios científicos así lo han avalado (Jurkowski et al., 2023). Es bien sabido que el desarrollo de escuelas inclusivas precisa impactar en distintas áreas, como las propias culturas, estructuras organizativas y políticas y, también, en prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2011); es precisamente en ese marco donde se observan los beneficios de la enseñanza compartida. Esta práctica educativa, además de brindar más apoyo al profesorado, permite la enseñanza inclusiva en el aula formada por un grupo de estudiantes heterogéneo (Ahonen et al., 2024). De hecho, diferentes autores señalan que la codocencia no debe entenderse solo como una estrategia metodológica, sino como una transformación cultural dentro del centro escolar, ya que exige repensar la manera en que se distribuyen las responsabilidades docentes y cómo se conciben las dinámicas de poder y liderazgo pedagógico (McTigue, 2023; Rönn-Liljenfeldt, 2024).

Tal como se ha expuesto en el primer capítulo, la transición desde modelos de colaboración puntual hacia propuestas más sistemáticas de codocencia supone un cambio relevante en la forma de concebir la labor docente. Dos profesionales trabajando conjuntamente facilitan, entre otras cosas, que el alumnado reciba una enseñanza personalizada que satisfaga sus necesidades específicas de manera simultánea, respondiendo así a las demandas del conjunto de la clase (Jurkowski et al., 2023) y siendo especialmente fructuoso para quienes presentan más dificultades o barreras para el aprendizaje y participación (Subban et al., 2023).

La literatura científica revela que los frutos de la enseñanza compartida son de diversa índole. Los resultados son, en ocasiones, difusos. Buscando respuesta y confirmación a estas cuestiones, el objetivo del presente capítulo es revisar la evidencia científica disponible sobre los beneficios y el impacto de la codocencia en los contextos educativos.

Esta revisión permite comprender mejor los fundamentos empíricos que sustentan la expansión de la codocencia y ofrece un marco de referencia para capítulos posteriores en los que se abordan con mayor profundidad diferentes dimensiones prácticas de este modelo educativo.

2. ¿Qué sabemos sobre el impacto de la codocencia? Principales evidencias de la investigación

La investigación sobre codocencia ha crecido de forma notable en las últimas décadas, por lo que analizar esta producción científica permite comprender mejor qué aspectos se han estudiado en mayor medida, qué resultados se han obtenido y qué cuestiones siguen abiertas en el ámbito educativo.

De manera general, destacan algunas coincidencias en el conjunto de la literatura empírica. En primer lugar, se constata que la evidencia científica se fundamenta en estudios descriptivos o de intervención, centrándose en la evaluación de los beneficios de las diferentes experiencias de codocencia.

Con relación a las muestras de participantes, la investigación pone el foco en mayor medida en el profesorado frente a otras poblaciones diana, como el estudiantado, que es protagonista en menor medida.

Si se atiende a las variables analizadas en relación con las prácticas de codocencia, destacan la experiencia y la formación docente previa, las creencias del profesorado sobre el alumnado y las actitudes docentes.

Con el fin de ofrecer un análisis más concreto, la revisión de estudios recientes sobre codocencia permite sintetizar las principales evidencias identificadas en la literatura. En los anexos de este capítulo se presentan con detalle las características de las investigaciones revisadas y analizadas, así como sus principales resultados. Se desarrollan, a continuación, las principales temáticas abordadas en la literatura científica.

2.1. Percepciones y actitudes docentes ante la codocencia

De entre los estudios revisados, varios destacan la importancia de las percepciones y actitudes del profesorado hacia la codocencia. Por ejemplo, King-Sears et al. (2020) estudian las perspectivas, tanto del personal docente como del alumnado, respecto a experiencias en codocencia para evaluar la eficacia y satisfacción de la enseñanza con codocencia y el papel de ambos docentes. Conocer las perspectivas de los y las estudiantes sobre sus expe-

riencias en el aula reveló el valor del codocente de educación especial como un rol de apoyo y no como un rol subordinado, como ha solido ocurrir tradicionalmente (Haglund y Boström, 2022; Paulsrud y Nilholm, 2023; Wagner et al., 2023). En cuanto al profesorado, tanto el de educación general como el de especial percibe sus relaciones de codocencia y su planificación conjunta como efectivas. Cabe recalcar, asimismo, que los profesionales también muestran una visión contraria al rol líder o principal del docente general, abogando por la paridad compartida. En esta línea, Gourvennec (2021) examina cómo las creencias de docentes sobre el alumnado, el profesorado, las actividades, los recursos y el contexto educativo influían en su práctica, evidenciando que las docentes entrevistadas mantenían concepciones muy diversas en relación con estos aspectos. La codocencia requiere que los docentes colaboren de manera estrechamente coordinada compartiendo enfoques sobre la enseñanza, la organización del aula, la priorización de actividades y la implicación del alumnado. En consecuencia, la efectividad de la codocencia depende en gran medida de la capacidad del equipo docente para alinear sus objetivos y estrategias, aprovechar sus fortalezas individuales y gestionar posibles diferencias en la percepción y comprensión de la enseñanza.

Duran et al. (2020) evalúan el cambio de actitudes en docentes después de diferentes tipos de formación previa en codocencia con mediciones pre-post formación. La formación combinada con la práctica directa en codocencia hizo que el grupo mejorara su actitud y disposición a hacer codocencia. El estudiantado corrobora estos resultados indicando que la codocencia es beneficiosa porque permite adaptarse mejor a sus necesidades y les ofrece una mayor ayuda. Duran et al. (2020) apuestan por la formación en codocencia a estudiantes universitarios de educación, con la posibilidad de llevarla a la práctica en aulas de Primaria reales como un método efectivo de incentivar al futuro profesorado a desarrollar sus prácticas profesionales de acuerdo con esta metodología. Sin embargo, los resultados del estudio se basan en concepciones y actitudes, por lo que faltan datos que demuestren el beneficio real y tangible de la codocencia. No obstante, queda evidenciado que la posibilidad de implementar la codocencia en el período de formación inicial es efectiva para desarrollar actitudes proactivas hacia esta metodología.

2.2. Impacto de la codocencia en el aprendizaje del alumnado

Wu (2024) evaluó durante un año la codocencia en la enseñanza del inglés en Taiwán, comparando tres configuraciones: docentes nativos, no nativos y parejas mixtas. Sus resultados muestran efectos positivos en todas las modalidades, aunque la combinación de docente nativo y no nativo fue la más eficaz.

Forsman (2024), por su parte, analiza cómo beneficia la codocencia al alumnado cuya lengua familiar difiere de la lengua vehicular del centro. Según este estudio, la presencia simultánea de dos docentes en el aula permite adaptar la instrucción a distintos niveles de competencia lingüística, ya que combina el apoyo individualizado con oportunidades de interacción entre iguales. Además, la codocencia amplía el acceso al currículo general al integrar al alumnado en las dinámicas del aula ordinaria, lo que favorece entornos más inclusivos y participativos. Por último, la colaboración entre dos profesionales posibilita una atención más personalizada, que contribuye de forma más eficaz al desarrollo de la alfabetización académica.

2.3. Inclusión de todo el alumnado

Como se ha abordado con anterioridad, un tema clave en la investigación reciente es el papel de la codocencia en la educación inclusiva. Strogilos et al. (2020, 2023) analizan dichas prácticas en diversas escuelas para entender qué tipo de modificaciones se realizan para atender a estudiantes. Concluyen que los codocentes planifican e implementan más medidas instruccionales que curriculares. Los resultados sugieren que el desarrollo de modificaciones adecuadas para el alumnado etiquetado con Necesidades Educativas Especiales se ve dificultado por dos factores: por un lado, el énfasis excesivo en el modelo de codocencia de apoyo y, por otro, el uso de libros de texto comunes.

Es decir, el profesorado necesita adquirir conocimientos sobre el desarrollo de prácticas inclusivas en aulas ordinarias para poder generar adaptaciones que vayan más allá del apoyo individual en el mismo contenido curricular.

Chatzigeorgiadou y Barouta (2022) evalúan las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades

educativas especiales (NEE) y la codocencia. Sus resultados indican que docentes de educación especial están más dispuestos a coenseñar, pero tienen menos poder de decisión sobre la planificación y evaluación de las actividades del aula. Por otro lado, los docentes de educación general consideran que la codocencia podría influir negativamente en el estudiantado sin NEE. Según las autoras arriba mencionadas, esta impresión negativa está condicionada por factores como el género del docente y su experiencia y formación previa, lo que favorece opiniones más favorables hacia los beneficios de la codocencia. Finalmente, observan que si ambos codocentes comparten los mismos valores educativos, la práctica muestra mejores resultados.

A nivel cualitativo, Rytivaara et al. (2023) observan que una de las principales mejoras que aportó la codocencia a estudiantes fue una mayor comprensión de la diversidad en el aula. También en línea cualitativa, López-Vélez y Galarraga (2024) evidencian que, junto a los resultados de aprendizaje del estudiantado, se refuerza el sentido de pertenencia del alumnado, lo que repercute de manera directa en su conducta, rendimiento académico, relaciones interpersonales y bienestar general.

2.4. Codocencia y desarrollo profesional

Además de sus efectos sobre el alumnado, la codocencia también tiene implicaciones importantes para el desarrollo profesional del profesorado, como se ha mencionado en capítulos anteriores y como se abordará en el capítulo 6. El trabajo conjunto en el aula genera oportunidades de aprendizaje profesional que difícilmente se producen en modelos de enseñanza individual. Ricci et al. (2021) evalúan las percepciones de docentes noveles sobre modelos de codocencia tras un año de implementación de docencia tutorizada. Percibieron actitudes positivas para sí mismos, sus mentores y sus estudiantes (con y sin necesidades especiales), señalando una mejora tangible en la autoeficacia docente.

Por otro lado, en su estudio cualitativo, Muehlbacher et al. (2022) abordan el impacto de la codocencia sobre la regulación de emociones y observan con claridad una mejora evidente en dicha regulación y el manejo de emociones negativas que repercutía en una mejor gestión individual y en equipo.

En cuanto a la relevancia del trabajo en equipo, Kolleck et al. (2021) analizan cómo la participación del profesorado en actividades de enseñanza en equipo se relaciona con la aparición de relaciones de confianza entre colegas en el ámbito escolar y cómo esto afecta a su autoconfianza. Demuestran que ciertas variables determinan las relaciones de confianza entre docentes y estas son más evidentes cuando participan en actividades de codocencia. Según su análisis, al igual que el estudio del año anterior de King-Sears et al. (2020), cuando las relaciones entre codocentes se caracterizan por la reciprocidad y la transferencia, estos profesionales perciben a sus colegas como más confiables, lo que refuerza la colaboración. Para que todo ello pueda materializarse en la relación profesional y personal de codocentes, parece primordial asegurar condiciones laborales óptimas que faciliten una productiva colaboración docente. Para ello, Stelitano et al. (2020) analizan formas como, por ejemplo, asegurar la estabilidad de las parejas codocentes por parte del equipo directivo y permitir espacios dedicados a la coplanificación, ofreciendo recursos personales para poder cubrir esas sesiones. Medidas de ese tipo requerirán cambios estructurales que afecten a la cultura y estructura escolar (López-Vélez y Galarraga, 2024).

Cabe destacar que la colaboración docente no se limita únicamente a profesionales del centro, ya que, como destacan Jurkowski et al. (2020), es necesaria una cooperación multiprofesional dentro de la escuela y también con expertos externos, con el fin de desarrollar una comprensión compartida y responsabilidad común en la educación inclusiva.

Un estudio de Sharma et al. (2023) compara la efectividad docente, actitudes e intenciones de enseñar en aulas inclusivas y las percepciones del profesorado sobre la enseñanza colaborativa en situaciones de enseñanza individual frente a codocencia con medidas pre-postest. Se observaron mejoras en todos los aspectos evaluados en el grupo de codocencia tras aplicar esta metodología. Los codocentes identificaron beneficios profesionales y personales de la colaboración: reflexión sobre su propia práctica, renovación de su pasión por enseñar, mayor oportunidad para discusiones y debates en el aula (facilitando el uso de estrategias pedagógicas variadas) y la posibilidad de compartir sus nuevos conocimientos con otros docentes.

El estudio cualitativo de Rytivaara et al. (2023), por su parte, llega a la conclusión de que la colaboración docente en el desarrollo del conocimiento del alumnado proporciona un conocimiento mayor y más rápido de este, facilitando que el profesorado pueda adaptar antes y mejor su docencia a sus singularidades.

2.5. Nuevos modelos y contextos de codocencia

La investigación reciente también ha comenzado a explorar nuevas formas de organización de la codocencia que amplían los modelos tradicionales, por ejemplo, codocencia en modelos en línea e híbridos. En 2023, Ling y Munusamy-Naidu investigaron el impacto de la práctica en línea en la participación de estudiantes de posgrado, sus desventajas y sugerencias de mejora tras un curso de cuatro semanas. Según sus resultados, las personas participantes estuvieron involucradas cognitiva, conductual y emocionalmente durante la enseñanza en línea. Se beneficiaron del conocimiento compartido por ambos instructores, la gestión efectiva del aula y la aplicación de modelos de codocencia. El único inconveniente fue la confusión provocada por diferentes opiniones y enfoques para tratar al alumnado.

3. ¿Qué nos revela la investigación sobre el impacto de la codocencia?

La revisión de los principales estudios sobre codocencia y las temáticas más analizadas en la literatura científica conlleva la síntesis de las conclusiones generales que pueden extraerse de esta producción investigadora. De esta forma, se pueden identificar tendencias comunes, ámbitos de impacto y desafíos todavía presentes en la implementación de esta metodología.

Los trabajos analizados coinciden en gran medida con las definiciones de codocencia presentadas al inicio del capítulo. En conjunto, muestran que esta práctica transforma la manera en que se concibe la enseñanza y la organización del aula, favoreciendo el desarrollo de dinámicas educativas más colaborativas e inclusivas. La codocencia no se limita a la presencia simultánea de dos docentes en el aula, sino que implica procesos de planifi-

cación compartida, coordinación pedagógica y responsabilidad conjunta sobre el aprendizaje y evaluación del alumnado.

3.1. Temáticas principales en la investigación sobre codocencia

El análisis conjunto de la literatura permite identificar varias líneas temáticas recurrentes en la investigación sobre codocencia. En primer lugar, las percepciones y actitudes del profesorado hacia esta metodología son temas recurrentes de la investigación. Estos estudios exploran aspectos como la satisfacción docente, la percepción de eficacia de la codocencia o la valoración de las relaciones profesionales que se establecen entre los docentes que comparten el aula.

Otra línea de investigación relevante aborda el impacto de la codocencia en los procesos de aprendizaje del alumnado, analizando variables relacionadas con el rendimiento académico, la participación en el aula o el desarrollo de competencias específicas en distintos ámbitos curriculares.

Asimismo, una parte de la literatura examina la contribución de la codocencia a la educación inclusiva. Desde esta perspectiva, se analiza cómo la presencia de dos docentes en el aula puede facilitar la atención a la diversidad del alumnado, promover la participación de estudiantes con diferentes necesidades educativas y favorecer contextos de aprendizaje más equitativos.

Por último, diversos estudios abordan la relación entre codocencia y desarrollo profesional docente, analizando cómo el trabajo colaborativo en el aula contribuye al aprendizaje mutuo entre docentes, al intercambio de estrategias pedagógicas y a la reflexión conjunta sobre la práctica educativa.

En definitiva, queda evidenciado que son diferentes las variables que se pueden (e incluso deben) considerar a la hora de analizar y ofrecer datos empíricos acerca del impacto positivo de la codocencia como metodología educativa favorecedora de la inclusión.

3.2. Principales beneficios e impactos educativos de la codocencia

Los estudios analizados otorgan una amplia serie de beneficios a la práctica educativa de codocencia. La disparidad en el diseño y

objetivos de los trabajos hace que las implicaciones contrastadas sean, también, de distinta índole, pero todos ellos demuestran mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a las competencias del alumnado, se han visto mejoras en su rendimiento académico, en ámbitos como el aprendizaje global de una segunda lengua (Wu, 2024), el desempeño de la escritura en inglés como segunda lengua, en la responsibilidad compartida (Rytivaara et al., 2023) o en procesos de lectura con estudiantes con discapacidad.

Referente al trabajo del profesorado, parece que la codocencia mejora la propia práctica docente, ya que posibilita, entre otras, una mayor sensibilidad para la atención de necesidades individuales (Forsman, 2024), más ayuda y mayor adaptación a las necesidades específicas del estudiantado, lo que constata la necesidad de integrar la formación en codocencia en los estudios universitarios de futuros docentes (Duran et al., 2020).

Ahondando en las formas de enseñanza compartida, los estudios muestran que alumnado y profesorado coinciden en la idea de que la codocencia se vuelve más eficaz cuando los roles de los codocentes son equitativos. Es decir, cuando uno no está subordinado a otro; concretamente, cuando el docente de educación especial no queda relegado a una función secundaria (King-Sears et al., 2020), lo contrario dificultará desarrollar modificaciones que sean similares a las actividades comunes, evitando el apoyo individual sobre el mismo contenido curricular (Strogilos et al., 2020).

En términos generales, el estudiantado incide en que la codocencia contribuye a generar una percepción de la experiencia de aprendizaje más eficaz. Asimismo, mejora la calidad y variedad de las lecciones y el apoyo recibido, aunque perciben como desventaja la confusión que puede generarse (Ling y Munusamy-Naidu, 2023). Además del beneficio para el estudiantado, las y los codocentes reconocen ventajas profesionales y personales de la colaboración, entre ellas la reflexión sobre la propia práctica y la autorregulación emocional (Muehlbacher et al., 2022), la mejora del conocimiento del alumno (Rytivaara et al., 2023), la pasión por la enseñanza o el compartir conocimientos con otros docentes (Sharma et al., 2023). Para ello, parece necesario que ambos codocentes compartan los mismos valores educativos, ya que de esa manera la codocencia muestra mejores resultados, y también que

exista formación previa y espacios y tiempos de colaboración conjunta (Chatzigeorgiadou y Barouta, 2022).

Beneficios similares han sido percibidos cuando se ha aplicado codocencia en estudios superiores (doctorado), por ejemplo (Thielsch, 2021). Con todo ello, los resultados muestran que la codocencia incrementa la sensación de autoeficacia docente (Ricci et al., 2021) y refuerza las relaciones entre los profesionales, mejorando, así, la calidad de la enseñanza (Kolleck et al., 2021).

3.3. Alcance y limitaciones de la investigación existente

A pesar de las aportaciones realizadas por los estudios analizados, esta revisión de la literatura presenta algunas limitaciones que conviene señalar.

En primer lugar, la diversidad metodológica de las investigaciones dificulta en algunos casos la comparación directa entre estudios y la generalización de resultados. Los trabajos revisados presentan variaciones significativas en cuanto a las características de las muestras, los contextos educativos analizados y las variables consideradas.

Asimismo, una parte importante de las investigaciones se basa en cuestionarios diseñados específicamente para cada estudio, lo que limita la posibilidad de comparar resultados entre investigaciones.

Finalmente, cabe destacar que la mayor parte de los estudios se centran en el profesorado como principal fuente de información, mientras que las perspectivas del alumnado han sido exploradas en menor medida. Profundizar en la experiencia del estudiantado constituye, por tanto, una línea de investigación relevante para comprender con mayor precisión el impacto de la codocencia en los procesos educativos.

4. Conclusiones

El interés creciente que genera la codocencia en el ámbito científico educativo actual, junto con sus amplias posibilidades, aún por determinar, ha favorecido que surjan multitud de estudios sobre sus posibilidades previendo que será un tema que se asiente en un futuro próximo.

Esta revisión ha mostrado que este ámbito de estudio está evolucionando hacia la intervención, con cada vez más investigaciones que utilizan la codocencia como forma de intervención educativa para establecer sus implicaciones y las pautas con las que debe aplicarse. Se busca conocer los beneficios de la codocencia sobre enseñanzas concretas, pero también sobre la autoconfianza del docente, la competencia colaborativa, etc., así como establecer las pautas óptimas para aplicarla en función del tiempo de planificación previa recomendado, formación y experiencias previas, etc. No obstante, se requiere de más estudios que determinen cuantitativamente sus ventajas y límites.

Referencias

Adams, L., Cessna, K. y Friend, M. P. (1993). *Colorado assessment of co-teaching (CO-ACT)*. Colorado Department of Education.

Ahonen, H., Franska, N., Palonen, T., Reinius, H., Tiippana, N. y Hakkarainen, K. (2024). From autonomous actors to collaborative professionals: Perceptions of co-teaching in a Finnish school community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250376

Austin, V. L. (2001). Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, *22*(4), 245-255. https://doi.org/10.1177/074193250102200408

Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E. y McKenzie, K. (2015). Review: typically-developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, *37*(21), 1929-1939. https://doi.org/10.3109/09638288.2014.993433

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Chatzigeorgiadou, S. y Barouta, A. (2022). General and Special Early Childhood Educators' Attitudes Towards Co-teaching as a Means for Inclusive Practice. *Early Childhood Education Journal*, *50*(8), 1407-1416. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01269-z

Duran, D., Corcelles, M., Flores, M. y Miquel, E. (2020). Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences. *Professional Development in Education*, *46*(5), 770-779. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634631

Forsman, L. (2024). Co-teaching literacy strategies for the inclusion of second-language learners: possibilities for professional development. *Language and Education*, *39*(3), 638-655. https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2348596

Gourvennec, A. F. (2021). Digging into the extremes: A case study of figured worlds of early literacy instruction among homeroom teachers in more or less successful co-taught classrooms. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, *21*, 1-30. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.19

Haglund, B. y Boström, L. (2022). Everyday practices in Swedish school-age educare centres: A reproduction of subordination and difficulty in fulfilling their mission. *Early Child Development and Care*, *192*(2), 248-262. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1755665

Hang, Q. y 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

Helding-Vembye, M., Weiss, F. y Hamilton Bhat, B. (2024). The Effects of Co-Teaching and Related Collaborative Models of Instruction on Student Achievement: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *94*(3), 376-422. https://doi.org/10.3102/00346543231186588

Huguet, T. (2006). *Aprendre junts a l'aula* (Primera edición). Grao. https://www.grao.com/libros/aprendre-junts-a-laula-709

Jurkowski, S., Ulrich, M. y Müller, B. (2023). Co-Teaching as a Resource for Inclusive Classes: Teachers' Perspectives on Conditions for Successful Collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(1), 54-71. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449

King-Sears, M. E., Jenkins, M. C. y Brawand, A. (2020). Co-teaching perspectives from middle school algebra co-teachers and their students with and without disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(4), 427-442. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1465134

Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-Teaching: How to Make This Marriage Work in Front of the Kids. *Education*, *127*(2), 260-264.

Kolleck, N., Schuster, J., Hartmann, U. y Gräsel, C. (2021). Teachers' professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams. *Research in Education*, *111*(1), 89-107. https://doi.org/10.1177/00345237211031585

Ling, L. Y. y Munusamy-Naidu, K. B. (2023). Online Co-Teaching in Higher Education: Prospects, Drawbacks, and the Way Forward. *JIRSEA Issue*, *21*(2).

López-Vélez, A. L. y Galarraga, H. (2024). Análisis del impacto de la codocencia en la inclusión y el aprendizaje de todo el alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *18*(1), 89-104.

McTigue, E. M., Gourvennec, A. F., Solheim, O. J. y Jensen, M. T. (2023). Co-Teaching Implementation: How Do School Leaders Support Teachers? *Education Sciences*, *13*(12), 1197. https://doi.org/10.3390/educsci13121197

Muehlbacher, F., Hagenauer, G. y Keller, M. M. (2022). Teachers' emotion regulation in the team-taught classroom: Insights Into Teachers' perspectives on how to regulate and communicate emotions with regard to the team teaching partner. *Frontiers in Education*, 7. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.787224

Noonan, M. J., McCormick, L. y Heck, R. H. (2003). The Co-Teacher Relationship Scale: Applications for Professional Development. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *38*(1), 113-120. https://www.jstor.org/stable/23880190

Paulsrud, D. y Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(4), 541-555. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799

Ricci, L. A., Persiani, K., Williams, A. D. y Ribas, Y. (2021). Preservice general educators using co-teaching models in math and science classrooms of an urban teacher residency programme: Learning inclusive practices in teacher training. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(4), 517-530. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563643

Rönn-Liljenfeldt, M. (2024). *Creating a School Culture Promoting Co-Teaching. Experiences of School Leaders, Teachers, and Students*. Åbo Akademi University.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. y Palmu, I. (2023). Learning about students in co-teaching teams. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(7), 803-818. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878299

Sánchez-Cabrero, R. (2023). La (No)Evolución de la formación inicial de los profesores de primaria en España en los últimos 40 años vista a través de TALIS. *Revista Española de Educación Comparada*, *43*, 400-430. https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.33718

Sharma, U. y Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *The Asia-Pacific Journal on Disabilities*, *5*, 2-14.

Sharma, U., Grové, C., Laletas, S., Rangarajan, R. y Finkelstein, S. (2023). Bridging gaps between theory and practice of inclusion through an innovative partnership between university academics and school educators in Australia. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(10), 1102-1117. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882052

Sharma, U. y Jacobs, D. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, *55*, 13-23. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004

Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*, 12-21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Stelitano, L., Russell, J. L., y Bray, L. E. (2020). Organizing for Meaningful Inclusion: Exploring the Routines That Shape Student Supports in Secondary Schools. *American Educational Research Journal*, *57*(2), 535-575. https://doi.org/10.3102/0002831219859307

Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A. y Tragoulia, E. (2020). Differentiated instruction for students with disabilities in early childhood co-taught classrooms: Types and quality of modifications. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(4), 443-461. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1466928

Strogilos, V., King-Sears, M. E., Tragoulia, E., Voulagka, A. y Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, *38*, 100504. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504

Subban, P., Bradford, B., Sharma, U., Loreman, T., Avramidis, E., Kullmann, H., Lozano, C. S., Romano, A. y Woodcock, S. (2023). Does it really take a village to raise a child? Reflections on the need for collective responsibility in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *38*(2), 291-302. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2022.2059632

Thielsch, A. (2021). Team teaching in doctoral education: Guidance for academic identities on the threshold. *Teaching in Higher Education*, *26*(3), 471-487. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1899158

Villa, R. A., Thousand, J. S. y Nevin, A. I. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Corwin Press.

Wagner, M., Cosand, K., Zagona, A. y Malone, B. (2023). Students' Perceptions of Instruction in Co-Teaching Classrooms: A Systematic Literature Review and Thematic Analysis. *Exceptional Children*, *90*(3), 313-330. https://doi.org/10.1177/00144029231220303

Weinberg, A. E., Sebald, A., Stevenson, C. A. y Wakefield, W. (2020). Toward Conceptual Clarity: A Scoping Review of Coteaching in Teacher Education. *The Teacher Educator*, *55*(2), 190-213. https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1657214

Weiss, M. P., Glaser, H. y Lloyd, J. W. (2022). An Exploratory Study of an Instructional Model for Co-Teaching. *Exceptionality*, *30*(4), 232-245. https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1727338

Weiss, M. P. y Lloyd, J. W. (2002). Congruence Between Roles and Actions of Secondary Special Educators in Co-Taught and Special Education Settings. *The Journal of Special Education*, *36*(2), 58-68. https://doi.org/10.1177/00224669020360020101

Wu, A. M. C. (2024). Toward an Ideal Model of Teacher Collaboration: A Focus on Listening Instruction of 5th Grade Classes in Taiwan. *English Teaching & Learning*, *48*, 319-345. https://doi.org/10.1007/s42321-022-00131-8

Anexos

Tabla 1. Estudios incluidos en la revisión

Autores	Diseño	Muestra	Instrumentos de medición	Variables incluidas	Análisis de datos
Chatzigeorgiadou y Barouta (2022)	Descriptivo con cuestionarios de autoevaluación validados.	104 docentes de educación infantil. 52 % docentes y 48 % docentes de educación especial.	*Co-Teacher Relationship Scale'* de Noonan et al. (2003). Escala de actitudes hacia la codocencia de Austin (2001).	Perfil docente. Condiciones y obstáculos percibidos para la implementación de codocencia. Comunicación entre codocentes. Ventajas y desventajas de la codocencia. Codocencia de alumnado con NEE.	Análisis factorial. Pruebas t-student. ANOVA.
Duran et al. (2020)	Intervención pre-post con comparación de grupos.	107 estudiantes de 3.º del grado en Educación en España.	Cuestionario adaptado *Co-teaching Questionnaire* (CTQ) de Huguet (2006).	Formación previa en codocencia: conceptual, conceptual y oportunidad de coenseñar y conceptual inicial y explicaciones sobre su uso. Actitudes y concepciones sobre la codocencia.	Atlas.ti para análisis cualitativos; ANOVA para análisis cuantitativos.
Forsman (2024)	Investigación narrativa sobre el impacto de la codocencia para el alumnado que tiene un idioma diferente al que se una en el centro.	Cuatro docentes (tres generalistas y uno de apoyo). Realizan dococencia con el mismo profesional de apoyo especializado en lenguaje.	Entrevistas individuales.	Beneficios para el alumnado. Desarrollo profesional docente.	Análisis narrativo temático.

Autores	Diseño	Muestra	Instrumentos de medición	Variables incluidas	Análisis de datos
Gourvennec (2021)	Estudio de casos sobre el impacto de las creencias del profesorado en el aula para el éxito de la codocencia.	Seis docentes (con nivel distinto en lectoescritura del alumnado).	Entrevistas individuales.	Las consecuencias de las creencias (sobre el alumnado, docentes, actividades y contexto) del profesorado hacia el alumnado y hacia el propio profesorado.	Análisis de contenido a través de un sistema categorías inductivo.
Jurkowski et al. (2020)	Estudio cualitativo con docentes de Secundaria sobre perspectivas sobre de la aplicación de la codocencia.	33 docentes de Educación Secundaria (17 generalistas y 16 de educación especial), pertenecientes a 25 centros educativos.	Entrevistas individuales semiestructuradas *ad hoc*.	Definición y organización de la colaboración docente. Finalidades y expectativas de la codocencia. Condiciones y recursos para la colaboración efectiva.	Análisis de contenido a través de un sistema categorial deductivo e inductivo.
King-Sears et al. (2020)	Estudio descriptivo mediante cuestionarios de autoevaluación *ad hoc*.	Dos docentes que hacen codocencia (profesora de álgebra y profesora de educación especial) y 24 estudiantes (17 sin discapacidad y 7 con discapacidad).	*Co-Teacher Questionnaire* (CTQ) disdeñado *ad hoc*. Declaraciones dentro de seis dominios, utilizando una escala Likert de 4 puntos que indica nivel de acuerdo. *Co-Teacher Student Questionnaire* (CTSQ) diseñado *ad hoc*. Datos demográficos; roles de los codocentes; nivel de acuerdo hacia varias afirmaciones; percepción del modelo de coenseñanza recibido.	Personal educador vs. estudiantado. Roles de los codocentes (general vs. especial). Autoevaluación de la codocencia por parte del docente. Tipo de estudiante. Percepción del modelo de coenseñanza recibido. Percepción de los papeles y responsanilidades del profesorado.	Estadísticos descriptivos y porcentajes.

Autores	Diseño	Muestra	Instrumentos de medición	Variables incluidas	Análisis de datos
Kolleck et al. (2021)	Estudio descriptivo mediante cuestionarios de autoevaluación *ad hoc*.	366 docentes de Secundaria de 16 centros educativos de Secundaria de regiones urbanas de Alemania.	*Social network data* (SND). Cuestionario sobre *team teaching* con dos preguntas sobre la fecuencia e intensidad de la codocencia.	Nivel de confianza en los docentes. Frecuencia de la codocencia. Variables demográficas. Variables estructurales del funcionamiento del centro educativo.	Análisis reticular; modelos exponenciales para grafos aleatorios (ERGM o modelos p*).
Ling y Munusamy-Naidu (2023)	Intervención pre-post.	26 estudiantes de posgrado	Cuestionario *ad hoc* con cuatro preguntas cerradas y cuatro abiertas.	Compromiso de alumnado de posgrado. Beneficios y desventajas de la codocencia en línea según los aprendices.	Estadísticos descriptivos y gráficas visuales.
López-Vélez y Galarraga (2024)	Estudio cualitativo con docentes que realizan codocencia sobre su impacto en la inclusión del alumnado.	41 docentes y 18 PT de distintas etapas educativas con implicación en experiencias de codocencia. Forman parte de 20 centros educativos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional de ocho comunidades autónomas.	Entrevistas individuales semiestructuradas *ad hoc* sobre el impacto de la codocencia en el estudiantado; especialmente, en aprendizaje, inclusión y sentimiento de pertenencia (tanto en alumnado en general como aquel con NEE).	Resultados de aprendizaje. Inclusión y pertenencia. Beneficios en el alumnado.	Análisis de contenido a través de un sistema categorial inductivo.

Autores	Diseño	Muestra	Instrumentos de medición	Variables incluidas	Análisis de datos
Muehlbacher et al. (2022)	Estudio cualitativo exploratorio.	30 profesores del equipo austriaco.	Diarios *ad hoc* de docentes tras nueve semanas de coenseñanza. Entrevistas en profundidad semiestructuradas.	Regulación interna de las emociones positivas y negativas. Presentación inauténtica (fingimiento, enmascaramiento). Corregulación de las emociones positivas y negativas. Regulación compartida de las emociones positivas y negativas.	Esquema de codificación refinado sobre los conceptos de autorregulación, corregulación y regulación compartida. Análisis de contenido cualitativo estructurado.
Ricci et al. (2021)	Estudio descriptivo.	20 docentes de Secundaria en formación en aulas de matemáticas y ciencias.	Formulario de observación de codocencia adaptado de la escala de evaluación de la codocencia de Colorado (CO-ACT) de Adams et al. (1993). Cuestionario sobre codocencia y la escala «Are we really co-teachers? Scale» de Villa et al. (2004)	Ambiente instruccional. Modelos de codocencia. Manejo conductual en el aula. Relaciones entre profesionales. Adaptación curricular. Beneficios percibidos de la codocencia hacia los codocentes y hacia el estudiantado. Fortalezas y debilidades de los docentes en formación en la coplanificación, construcción y coevaluación.	Estadísticos descriptivos y porcentajes.

Autores	Diseño	Muestra	Instrumentos de medición	Variables incluidas	Análisis de datos
Rytivaara et al. (2023)	Estudio cualitativo *post hoc* sobre conocimientos del alumnado en el contexto de la coenseñanza después de nueve semanas.	Cinco equipos de codocencia (dos profesores cada equipo)	Entrevistas *ad hoc* sobre tres preguntas de investigación. Diarios del profesorado.	Conocimientos del profesorado sobre su alumnado. Enfoque de las observaciones del profesorado. Resultados de su aprendizaje. Conocimientos previos del alumnado. Número de lecciones coenseñadas semanalmente.	Análisis de las entrevistas y los diarios con triangulación de análisis en profundidad de dos investigadores tras nueve semanas de coenseñanza.
Sharma et al. (2023)	Intervención pre-post con comparación de grupos.	67 profesores (57 mujeres) en formación universitaria pertenecientes a dos campus. Dos docentes de Secundaria y Dos profesores universitarios.	Escala de actitudes hacia la inclusión (AIS) de Sharma y Jacobs (2016). Escala de Preocupaciones sobre la educación inclusiva (CIES) de Sharma y Desai (2002). Escala de eficacia docente en prácticas inclusivas (TEIP) de Sharma et al. (2011). Escala de intenciones de enseñar en aulas inclusivas (ITICS) de Sharma y Jacobs (2016).	Codocencia Vs docencia tradicional. Eficacia de la enseñanza. Actitudes e intenciones de enseñar en aulas inclusivas. Percepción de los docentes sobre la docencia colaborativa.	Pruebas t-*student* para muestras relacionadas. Análisis cualitativo de entrevistas.

Autores	Diseño	Muestra	Instrumentos de medición	Variables incluidas	Análisis de datos
Stelitano et al. (2020)	Estudio de caso en dos centros educativos de Educación Secundaria. Se analiza la organización escolar en aras de la inclusión, dedicando una gran parte a la codocencia.	Todo el personal de los dos centros es invitado a participar en distintos niveles durante dos años: todos los docentes de educación especial, algunos generalistas, equipo directivo, personal administrativo y otros colectivos del centro.	Entrevistas semiestructuradas a las personas participantes, entrevistas adicionales y observaciones de aula a nueve personas relevantes (docentes de educación especial que imparten en espacios generales de aula natural). Encuestas de redes de interacción profesional. Análisis de documentos de centro (horarios, material docente, fotografías de material de aula...).	Modelo de asesoramiento y su implementación. Modelo de codocencia y su implementación. Implicación de los diseños escolares para la inclusión.	Análisis en tres fases: diseño formal (codificación de transcripciones), práctica (triangulación de entrevistas, observaciones y encuesta de redes), implicaciones para el apoyo del alumnado (análisis de observaciones y vinculación con el resto de datos).
Strogilos et al. (2020)	Estudio descriptivo.	68 profesores de educación general y especial de 34 aulas de enseñanza compartida de 33 escuelas (23 urbanas y 10 rurales).	Descripción por parte del docente del plan de clase ya impartido para todo el alumnado de la clase indicando las modificaciones realizadas para un alumno con discapacidad. Escala de autoevaluación con 19 ítems. Se incluyeron 15 ítems de Kurth y Keegan (2014) y diseñaron cuatro ítems nuevos. Observaciones sistemáticas de aula.	Tipo de modificación utilizada (instructiva, curricular o alternativa), facilidad de realización, similitud con la lección original y ajuste a las necesidades del alumno. Función docente (generalista frente educación especial). Fase educativa. Experiencia docente general y en codocencia. Variables demográficas del alumnado.	Análisis descriptivo. Pruebas t y ANOVA. Correlaciones de Pearson.

Autores	Diseño	Muestra	Instrumentos de medición	Variables incluidas	Análisis de datos
Weiss et al. (2022)	Estudio de caso del modelo de tres elementos de codocencia en un centro educativo de Educación Secundaria.	Seis docentes (tres generalistas y tres de educación especial). Constituyen tres equipos/parejas de codocentes de un centro; concretamente: parejas de docentes generalistas y de educación especial en inglés, matemáticas y ciencias sociales.	Observaciones de aula (71 en total) y notas de campo de observador. Entrevistas semiestructuradas conjuntas a las parejas docentes participantes.	Práctica actual (conocimientos y prácticas habituales). Implementación del modelo (formación en modelo y cambios en la instrucción docente). Factores relacionados con la implementación (organización de aula y actuación del alumnado).	Tres fases de análisis: (1) observaciones y grabaciones de la práctica inicial, (2) formación y aplicación del modelo de tres elementos con retroalimentación de la investigadora y (3) planificación conjunta de apoyos individualizados para estudiantes con discapacidad en las clases inclusivas.
Wu (2024)	Intervención pre-post con comparación de grupos.	Nueve profesores de L2 nativos de lengua inglesa, 27 no nativos y 270 alumnos de 5.º curso de Taiwán.	Sección de comprensión oral de la prueba estandarizada de comprensión oral (*General English Proficiency Test Kids*). Registro sistemático mediante observación y entrevistas a profesorado.	Utilidad de la codocencia para aprender L2. Tipo de codocencia. Tiempo semanal en codocencia. Profesor nativo/no nativo.	ANOVA y pruebas t.

4

Significado y alcance de los apoyos compartidos en las aulas

Ana Luisa López-Vélez
Universidad País Vasco

Marta Sandoval Mena
Universidad Autónoma de Madrid

Andrea Jardí Ferré
Universidad de Barcelona

1. Educación inclusiva y transformación de la cultura escolar

La educación inclusiva se ha consolidado en las últimas décadas como un principio rector de los sistemas educativos orientados a garantizar el derecho a una educación de calidad, equitativa y socialmente justa para todo el alumnado con independencia de sus características personales, sociales, culturales o funcionales (Echeita, 2008; López-Vélez, 2018; Slee, 2018).

Desde este enfoque, la inclusión no se limita a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en contextos ordinarios, sino que implica una transformación profunda de las prácticas educativas, de la organización escolar y, especialmente, de la cultura profesional de los centros educativos. Tal como sostienen Subban et al. (2022), la educación inclusiva requiere asumir una responsabilidad colectiva por el aprendizaje y la participación de todos los y las estudiantes, de modo que la diversidad deje de entenderse como un problema y

pase a concebirse como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las escuelas inclusivas operan como comunidades en las que los equipos directivos, el profesorado, los y las profesionales de apoyo y las familias comparten una visión común orientada a la equidad, la colaboración y el compromiso con el progreso de todo el alumnado (Ainscow, 2025). En este sentido, la inclusión no puede recaer exclusivamente en figuras especializadas, sino que debe articularse desde una lógica sistémica en la que la organización escolar en su conjunto responda de manera coherente a la diversidad del alumnado (Paulsrud y Nilholm, 2023). Esta perspectiva supone una transición desde modelos individualistas y clínicos hacia prácticas colaborativas, corresponsables y preventivas capaces de reducir las barreras a la presencia, la participación, el aprendizaje y el logro.

Así, el éxito de una escuela inclusiva no depende de una única medida o agente, sino de una red compleja de factores interrelacionados que configuran una verdadera «ecología de la equidad» en el sentido propuesto por Ainscow et al. (2012). En este marco, los apoyos educativos se entienden como elementos estructurales del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como actuaciones complementarias o excepcionales dirigidas únicamente a un determinado alumnado.

2. El apoyo inclusivo: de la intervención individual al enfoque colaborativo

En los sistemas educativos se observan dos grandes enfoques en la concepción de los apoyos: el modelo terapéutico o remedial y el modelo educativo-contextual. El modelo del déficit o remedial, históricamente predominante, se plantea como una prolongación del enfoque tradicional de la educación especial en la escuela ordinaria (Parrilla, 1996; Slee, 2018). En este modelo, el apoyo se concibe como una intervención técnica realizada por especialistas, centrada en el déficit de la persona. El proceso suele implicar la identificación del déficit por parte del o la tutora, la evaluación externa, la categorización diagnóstica y la asignación del apoyo especializado. Este enfoque refuerza la idea de

que existen espacios educativos y profesionales «más adecuados» que otros, favorece dinámicas burocráticas y promueve el individualismo profesional, aspectos que no son compatibles con los principios de la educación inclusiva.

Dicho modelo de apoyo centrado en el déficit se caracteriza por concentrar la responsabilidad del apoyo en especialistas, focalizarse en alumnado previamente diagnosticado, desarrollar intervenciones fuera del aula ordinaria y reducir el apoyo al refuerzo en áreas instrumentales, descuidando dimensiones socioemocionales y comunitarias (Echeita, 2008; Sandoval et al., 2012; Slee, 2018). Además, consume gran parte del tiempo de profesionales y docentes en procesos de evaluación y categorización, puede generar tensiones en los equipos docentes y producir altos niveles de frustración profesional, especialmente en contextos de recortes en el financiamiento de la educación.

Tales prácticas, en muchos casos se traducen en dinámicas de segregación que se han descrito como una «discriminación de segunda generación» (Tefera et al., 2023). De manera particularmente preocupante, una vez que un estudiante es ubicado en un entorno segregado, esta trayectoria tiende a consolidarse a lo largo de su escolaridad, dejando escasas posibilidades de reintegración en los espacios de educación general (Lansey et al., 2023; Sandoval et al., 2018).

Además, existe abundante literatura, nacional e internacional, que señala que el apoyo educativo sistemático fuera del aula (modelo *pull-out*) es una medida que impide transformar los sistemas escolares (Abellán Rubio et al., 2022; EASNIE, 2013; Lansey et al., 2023; Sandoval et al., 2018; Sandoval et al., 2019).

En contraste, el modelo educativo y contextual propone una concepción de los apoyos basada en el reconocimiento positivo de la diversidad y en la transformación de las prácticas escolares (Puigdellívol et al., 2019). Desde esta mirada, las diferencias no se consideran un problema para corregir, sino una expresión de la normalidad que enriquece el contexto educativo. Para su desarrollo, se enfatiza la necesidad de que los centros educativos se configuren como organizaciones que aprenden, capaces de reflexionar colectivamente, colaborar y reinventarse de forma continua (Ainscow, 2025).

Desde esta concepción, el apoyo no se concibe como una intervención puntual ni como una tarea exclusiva de determinados y determinadas profesionales, sino como una función compartida que atraviesa el conjunto de la práctica educativa. Con base en esta perspectiva, también constituyen apoyos educativos la programación conjunta del profesorado, la adopción de metodologías cooperativas, la tutoría entre iguales o la diversificación de estrategias didácticas (Jardí y Siles, 2019). Así, los sistemas de apoyo pasan a considerarse parte inseparable de la enseñanza y su responsabilidad deja de recaer exclusivamente en figuras especializadas para convertirse en una tarea compartida por toda la comunidad educativa. Se pueden proveer a través de recursos o interacciones con docentes u otros miembros dentro del aula ordinaria (Deppeler et al., 2005).

Por tanto, el apoyo educativo, entendido como una responsabilidad compartida, permite articular las acciones de los distintos agentes y ofrecer respuestas más eficaces y sostenibles. Proporcionar las ayudas que cualquier estudiante pueda necesitar para desarrollarse al máximo de sus posibilidades, teniendo en cuenta tanto sus características individuales como las del contexto, constituye una tarea compleja que, cuando recae en una sola persona, puede generar sobrecarga, frustración y respuestas menos efectivas.

Consecuentemente, los apoyos no pueden concebirse como acciones aisladas o extraordinarias, sino que se deben engranar como un continuo dentro de un sistema dinámico e interconectado de apoyos de distinta intensidad como es, por ejemplo, el sistema de apoyos multinivel (MTSS, siglas en inglés). En este, las diferentes medidas organizativas, metodológicas y personales se articulan de forma progresiva desde las actuaciones más universales dirigidas a todos y todas (nivel primario) hasta aquellas de mayor intensidad y carácter más específico (nivel terciario). Estos apoyos deben evaluarse y ajustarse de manera continua, retirándose progresivamente a medida que el alumnado gana autonomía.

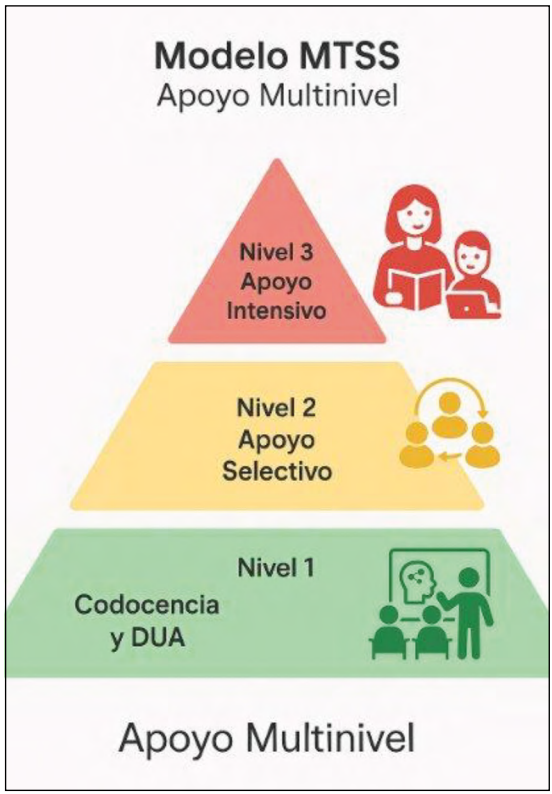


Figura 1. Niveles del sistema de apoyos multinivel

Desde esta perspectiva, el concepto de «apoyos inclusivos» en el ámbito escolar se refiere a un enfoque que debe abarcar necesariamente el conjunto de acciones que desarrolla un centro educativo comprometido, de manera consciente, con la construcción de una comunidad colaborativa. Este planteamiento pone el énfasis en las posibilidades y recursos del propio centro, evitando que el apoyo recaiga exclusivamente en una figura o intervención personal concreta (Puigdellívol et al., (2017).

No obstante, un sistema de apoyo verdaderamente inclusivo no puede limitarse únicamente a las actuaciones de las y los profesionales especializados en atención a la diversidad. Debe incorporar también otras dimensiones que amplíen esta mirada, como el liderazgo distribuido dentro del centro, la participación de las familias y la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje (Puigdellívol et al., 2019; Rappoport et al., 2019). De

este modo, los apoyos inclusivos se conciben como una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa.

Este enfoque supone una transformación de la escuela en otra en la que se potencia la participación y la corresponsabilidad de docentes, personal no docente, alumnado, familias y otros agentes del entorno para dar respuesta a los desafíos que plantea la educación tanto dentro como fuera de las aulas (Parrilla, 2002; Stainback y Stainback, 2004. Desde esta óptica, se reconoce la autonomía y la capacidad innovadora de los centros y de sus profesionales para ofrecer respuestas educativas ajustadas y de calidad ante la diversidad del alumnado y las posibilidades del contexto. Esta visión conduce a concebir la escuela como una comunidad de apoyo (Parrilla, 2002; Stainback y Stainback, 2004), en la que alumnado, familias, profesionales, vecindario y administraciones locales se reconocen y se empoderan como agentes educativos, compartiendo la responsabilidad por el logro de aprendizajes de calidad en diferentes contextos y a lo largo de la vida. En el caso del alumnado, Sandoval et al. (2025) sostienen que contar con su perspectiva es fundamental para diseñar el apoyo, pues son quienes experimentan de primera mano sus efectos dentro y fuera del aula, y las propuestas no pueden formularse "en términos puramente abstractos o ideales" ni prescindir de sus miradas críticas y sugerencias. Su estudio muestra que muchos estudiantes desconocen por qué salen de clase y elaboran sus propias explicaciones, y que algunos piden que el profesorado explique al resto qué es el apoyo para sentirse valorados y reconocidos. Además, las autoras, citando a De Boer y Kuijper (2021), señalan un desajuste entre el apoyo que el alumnado prefiere y el que recibe mayoritariamente. De ahí que planteen la necesidad de crear espacios de consulta con los estudiantes, de modo que el aula de referencia sea también un lugar donde puedan desplegarse las medidas de apoyo.

3. Roles y funciones del profesorado de apoyo en la escuela inclusiva

Esta visión del apoyo desde una perspectiva integrada y global requiere necesariamente una redefinición de los roles de todos

los agentes implicados en el apoyo educativo, de modo que sus actuaciones se desarrollen de manera coherente, coordinada y complementaria. Según las recomendaciones de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (EASNIE, 2022), en su informe final sobre el cambio de rol de los servicios especializados de apoyo a la educación inclusiva, se indica que esta transformación se debe basar en los siguientes principios rectores: 1) desarrollar un compromiso compartido con la educación inclusiva; 2) promover el intercambio de conocimientos y la adquisición de competencias inclusivas mediante la cooperación y la creación de redes; 3) ofrecer formación profesional continua sobre inclusión; 4) apoyar el liderazgo y la gestión escolar inclusiva; 5) fomentar la participación activa de las partes interesadas, y 6) promover el seguimiento y la evaluación de forma continua.

Por lo tanto, la perspectiva comunitaria de la educación inclusiva concibe la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa como un elemento imprescindible para la resolución de problemas, la eliminación de barreras para la inclusión, el aprovechamiento y optimización de los recursos ya disponibles y el logro de metas comunes. Los centros educativos no pueden asumir en solitario todas las funciones que la sociedad les atribuye ni liderar grandes redes interinstitucionales sin riesgo de sobrecarga. Su papel en dichas redes no es ejercer un liderazgo jerárquico, sino participar de forma colaborativa y corresponsable junto a otros agentes del territorio (Civís Zaragoza y Longás Mayayo, 2015; Sandoval et al., 2019; Abellán et al., 2022). La coordinación y el trabajo colaborativo, tanto intra como interinstitucional, configuran un engranaje dinámico y multinivel de apoyos.

Tal y como indican los principios de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (EASNIE), la construcción de una escuela inclusiva exige transformar sistemas, organizaciones y la perspectiva en la que se concibe el apoyo educativo y, en consecuencia, los roles de aquellos y aquellas profesionales responsables de este apoyo. En este marco, los y las profesionales de apoyo se sitúan en el centro del cambio cultural, político y pedagógico que define la inclusión (Gómez-Zepeda y Puigdellívol, 2019). En España, al igual que en otros países, un gran peso de estos apoyos recae en recursos

personales «específicos» (pedagogía terapéutica [P. T.], audición y lenguaje [A. L.]) que en la mayoría de las ocasiones realizan apoyo individual o en pequeño grupo a estudiantes identificados con necesidades educativas especiales fuera del grupo de referencia[1].

Dichos profesionales, que pueden ser parte del claustro del centro educativo o profesionales externos, tales como los vinculados en algunas comunidades a los Centros de Recursos para la Educación Inclusiva (CREI), deben integrarse en comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, 2012) con una concepción sistémica de la inclusión y una corresponsabilidad docente sobre la respuesta al alumnado, donde su éxito educativo depende del trabajo coordinado y reflexivo de todos los agentes educativos (Gómez-Zepeda et al., 2017). De esta manera, el profesorado de apoyo juega un papel fundamental al empoderar al resto de docentes y profesionales en su responsabilidad y labor de enseñar y acompañar a todos y todas sus estudiantes (Sandoval et al., 2024). En este contexto, los y las profesionales de apoyo desempeñan una función esencial en la construcción de culturas de colegialidad, ya que contribuyen a generar espacios de reflexión conjunta, intercambio de saberes y toma de decisiones compartidas. Su presencia en los centros ordinarios favorece la convergencia de miradas complementarias: una orientada al desarrollo de un currículo accesible para todo el alumnado, a través de propuestas como el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y metodologías inclusivas, y otra centrada en la comprensión profunda de las diversidades personales y sus potencialidades (Gómez-Zepeda y Puigdellívol, 2019; Puigdellívol et al., 2022).

Entre el orden de prioridades en las funciones de apoyo y asesoramiento de los y las profesionales de apoyo dentro de un contexto inclusivo, en primer lugar, su labor se orienta a asesorar al profesorado en la planificación accesible del currículo diseñando propuestas didácticas accesibles, incorporando ajustes en las enseñanzas para potenciar y acelerar el aprendizaje y planificando la metodología y la evaluación desde principios como el DUA (Pastor, 2019). Este acompañamiento incluye también la

1. En ciertas comunidades autónomas, como en el Principado de Asturias, la intervención de apoyo educativo se desarrolla, con carácter general, en el aula de referencia del alumnado. Únicamente en circunstancias debidamente justificadas, y previa autorización del Servicio de Inspección Educativa, podrá realizarse fuera de dicho espacio.

organización flexible de los espacios, tiempos y agrupamientos (Gómez-Zepeda et al., 2017; Puigdellívol et al., 2022).

En segundo lugar, los y las profesionales de apoyo colaboran en la organización de los apoyos dentro del aula ordinaria, favoreciendo la codocencia y el aprendizaje cooperativo entre iguales. Su intervención se concibe como un recurso humano al servicio del grupo-clase que facilita el acceso a la información, la participación y el seguimiento del aprendizaje del alumnado que lo necesita (Jardí y Siles, 2019; Lamar-Dukes y Dukes, 2005; Sandoval et al, 2019). Ello implica abandonar la lógica de la asignación horaria fija a alumnado categorizado y adoptar una organización flexible del apoyo acorde a necesidades cambiantes del alumnado y del centro (Lamar-Dukes y Dukes, 2005).

Las y los profesionales de apoyo colaboran estrechamente con el profesorado de aula para responder a la diversidad en contextos compartidos. Idol (2006) distingue distintas formas de apoyo, entre las que destacan la enseñanza cooperativa, la consulta educativa especializada y los programas de apoyo en el aula. De todas ellas, la enseñanza cooperativa y la codocencia se identifican como las modalidades con mayor potencial inclusivo al permitir que el alumnado reciba apoyos sin ser separado de su grupo de referencia y al favorecer una responsabilidad compartida sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Algunos ejemplos de formas de apoyo especialmente favorables para la inclusión son el apoyo adicional al alumnado con menor rendimiento mediante las tutorías entre iguales, voluntariado o más profesorado dentro del aula, la ampliación del tiempo de aprendizaje a través de clases de refuerzo vinculadas al trabajo del aula ordinaria y la organización de grupos heterogéneos que favorezcan la interacción entre estudiantes con distintos niveles de rendimiento.

En tercer lugar, y solo de manera puntual y excepcional, se contempla el apoyo especializado fuera del aula, siempre con el objetivo de retornar al alumnado al contexto ordinario dotándolo de las herramientas necesarias para participar y aprender junto a sus compañeros y compañeras (Moya, 2001).

Para responder a estas funciones, los roles del profesorado de apoyo se organizan en cuatro dimensiones complementarias. En primer lugar, su rol de asesoría y orientación se centra en empoderar al profesorado. Este asesoramiento se concreta en el análi-

sis conjunto de situaciones de aprendizaje y convivencia, aportando conocimientos especializados que permitan mejorar la respuesta educativa sin desplazar la responsabilidad del o la tutora y docente de aula (Gómez-Zepeda et al., 2017; Gómez-Zepeda y Puigdellívol, 2019). Es decir, se desarrolla un andamiaje para que haya un traspaso progresivo de la experticia entre agentes que empodere en la acción educativa diversificada a la par que facilite una verdadera corresponsabilidad para con todo el alumnado.

Un segundo rol fundamental es la dinamización de los procesos de mejora institucional. Los y las profesionales de apoyo contribuyen al análisis de las barreras y potencialidades organizativas y pedagógicas que afectan la participación del alumnado, impulsando cambios en las estructuras y prácticas del centro (Abellán Rubio et al., Sandoval et al, 2018).

En tercer lugar, su rol dentro del aula regular a través de la docencia colaborativa o la codocencia participando activamente en la enseñanza con el grupo-clase. Esto exige competencias específicas vinculadas al conocimiento del currículo, la gestión compartida del aula y la implementación de metodologías inclusivas (Jardí y Siles, 2019; Sandoval et al, 2019). Desarrollaremos más este rol en los siguientes apartados del capítulo.

Finalmente, desempeñan una función clave en el seguimiento de los procesos de apoyo personalizados basándose en una planificación centrada en la persona (PCP) y desplazando la atención del diagnóstico a una visión positiva e integral de cada estudiante, sus capacidades, intereses y aspiraciones (Crespo y Verdugo, 2013). Y, por otro lado, cumplen un papel fundamental en la creación de redes de colaboración entre la escuela, las familias y la comunidad, reforzando una concepción ampliada de los apoyos educativos (Abellán Rubio et al, 2022; Gómez-Zepeda y Puigdellívol, 2019).

El ejercicio eficaz de estos roles requiere el desarrollo de un conjunto amplio de competencias profesionales agrupadas en torno a tres principios: desarrollo profesional permanente, asesoramiento a colegas y trabajo colaborativo con múltiples agentes (EASNIE, 2012). Entre las competencias destacadas se incluyen la evaluación de necesidades educativas, el diseño de ajustes razonables, el dominio de metodologías inclusivas, las habilidades interpersonales y comunicativas y la capacidad para docu-

mentar y reflexionar críticamente sobre la práctica (Lamar-Dukes y Dukes, 2005). Asimismo, resultan esenciales las competencias vinculadas a la inclusión social, el apoyo conductual positivo, la codocencia y la competencia intercultural, todas ellas orientadas a construir entornos educativos más equitativos, seguros y participativos.

4. El trabajo colaborativo e interprofesional y su impacto en la educación inclusiva

Tal y como se ha ido indicando en este capítulo, y a lo largo de este libro, el trabajo colaborativo constituye un eje central en el desarrollo de prácticas inclusivas. La colaboración se define como un proceso interactivo en el que diferentes profesionales, desde una posición de paridad, comparten conocimientos, toman decisiones conjuntas y asumen responsabilidades compartidas con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje del alumnado (Forte y Flores, 2012; Paulsrud y Nilholm, 2023). En el ámbito educativo, este trabajo colaborativo incluye prácticas como la planificación conjunta, la retroalimentación entre pares, el intercambio de materiales, la reflexión compartida sobre la práctica y, de manera destacada, la codocencia.

En su revisión sistemática, Vangrieken et al. (2015) indican que la colaboración eficaz depende tanto de criterios de proceso como de criterios de resultados. Entre los primeros se encuentran la claridad en la distribución de roles, la comunicación abierta, la confianza mutua, la corresponsabilidad, la flexibilidad y el apoyo del liderazgo escolar. Entre los criterios de resultados destacan el impacto en el aprendizaje del alumnado, la mejora de las prácticas docentes y la sostenibilidad del trabajo colaborativo a largo plazo.

En el marco de la inclusión, esta colaboración adquiere además una dimensión interprofesional, al implicar a docentes de aula, docentes de educación especial y otros y otras profesionales de apoyo. Esta interprofesionalidad resulta clave para integrar diferentes saberes y perspectivas, favoreciendo respuestas educativas más ajustadas, contextualizadas y coherentes con las diversas necesidades de las aulas actuales (Pettersson y Ström, 2019).

No obstante, numerosos estudios señalan que esta colaboración no está exenta de tensiones, especialmente cuando persisten culturas profesionales individualistas, ambigüedad de roles o desequilibrios de poder entre los distintos perfiles profesionales (Mavropalias et al., 2023).

Según Friend y Cook (1992), la colaboración interprofesional es un estilo de interacción directa entre al menos dos profesionales que en situación de igualdad participan voluntariamente en la toma de decisiones compartida mientras trabajan para alcanzar un objetivo común. Sus características centrales son:

- Voluntariedad y compromiso por un estilo colaborativo.
- Objetivos comunes, por lo menos un objetivo compartido.
- Paridad: aportaciones igualmente valoradas por cada participante, en función de su experiencia.
- Responsabilidad compartida, acuerdos y contribuciones de cada participante en la toma de decisiones fundamentales con respecto a las interacciones conjuntas, aunque las tareas específicas estén divididas.
- Compromiso común por los resultados: compromiso mutuo a hacer propios los resultados, sean positivos, negativos o requieran modificaciones.
- Contribución con recursos: cada participante contribuye con algún tipo de bien, por ejemplo, tiempo, experiencia especializada, materiales y/o conexiones con la comunidad y asociaciones interesadas.

Como hemos visto con detalle en el capítulo tres, la evidencia empírica indica que la codocencia y el trabajo colaborativo tienen efectos positivos en múltiples niveles. En el alumnado con y sin necesidades educativas especiales, la investigación muestra mejoras moderadas en el rendimiento académico, así como efectos positivos en la participación, la interacción social y el bienestar socioemocional (King-Sears et al., 2021). Se observa que la codocencia fomenta una enseñanza más personalizada, lo que infiere en una mejora en los resultados académicos de cada estudiante (Strogilos et al., 2023), en su aprendizaje socioemocional (Jurkowski et al., 2023) y mejora la convivencia y el clima escolar (López-Vélez y Galarraga, 2024). Para Mavropalias et al. (2023), esta colaboración es fundamental en el éxito del alumnado con

discapacidad, tanto en sus logros como en su inclusión. Asimismo, Paulsrud y Nilholm (2023) indican que la presencia de dos profesionales en el aula permite diversificar las estrategias didácticas, aumentar la atención a la diversidad y reducir las barreras al aprendizaje.

Para el profesorado, la codocencia se asocia a mayores oportunidades de aprendizaje profesional, reflexión sobre la práctica y desarrollo de competencias pedagógicas inclusivas (Jurkowski et al., 2023). Según Arias-Ortega y Muñoz (2025), la pareja de codocentes experimenta un proceso de empoderamiento y desarrollo profesional a través del trabajo en equipo; fomenta una educación inclusiva, con la finalidad común de que cada estudiante de su aula, independientemente de sus características personales, logre sus objetivos de aprendizaje, y diversifica sus formas de enseñanza. Trabajar de manera colaborativa facilita el intercambio de conocimientos, cuestiona las prácticas individuales y contribuye a la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje (Abellán et al., 2022; Ghedin y Aquario, 2020). Además, la colaboración docente puede actuar como un factor protector frente al desgaste profesional al generar redes de apoyo emocional y profesional. Esto favorece que entre las parejas de codocentes haya un cambio de paradigma con respecto a lo que se entiende por enseñanza y aprendizaje, la diversidad y la disciplina dentro del aula y que haya una transformación de los roles tradicionales del docente de aula y profesional de apoyo hacia aquellos que hacen el día a día del aula más inclusivo (López-Vélez y Galarraga, 2024).

Según Sandoval et al. (2024), una codocencia en paridad ayuda a que el profesorado de educación especial no se sienta en una función subalterna o relegado a un segundo papel, sino en el mismo plano que el resto del profesorado. Esto es especialmente gratificante cuando así se perciben por parte del alumnado (Gayol et al., 2023). Strogilos et al. (2023) destacan en su estudio el desarrollo y fortalecimiento de las relaciones que el alumnado sin discapacidad tiene con el docente de educación especial y entre los y las estudiantes con discapacidad con el profesor regular. El intercambio de roles también rompe con la creencia extendida de que solo los y las docentes de apoyo tienen las competencias para responder a la diversidad de necesidades educativas que hay en el aula.

A nivel organizativo, las prácticas colaborativas contribuyen a cambios culturales en los centros educativos fomentando una conciencia inclusiva en el equipo educativo y promoviendo estructuras más horizontales, innovadoras y orientadas a la mejora continua (Datnow, 2018; Mulholland y O'Connor, 2016). Para ello, se requiere proporcionar equipamiento y material que responda a las necesidades especiales del alumnado, espacios para la enseñanza en codocencia y clases inclusivas (Jurkowski et al., 2023). Además, es necesario fomentar el desarrollo profesional docente continuo a través de formación y espacios de reflexión, la cooperación interprofesional, la toma de decisiones conjunta, la implicación de todo el personal del centro educativo y la estabilidad laboral del equipo (Gayol et al., 2023; Paulsrud y Nilholm, 2023).

Con respecto al sistema educativo, hay una gran presión por que el profesorado cubra una gran cantidad de contenido curricular y prepare a cada estudiante para cumplir con los estándares exigidos. Esto obstaculiza la flexibilidad y las oportunidades para adaptar la enseñanza y utilizar métodos alternativos. Existe un conflicto de intereses entre la inclusión y la exigencia de un alto rendimiento por parte del alumnado (Paulsrud y Nilholm, 2023), lo que tiene consecuencias negativas en el rendimiento y el desempeño de los y las estudiantes. Por ello, es necesario plantear formas alternativas que permitan que cada estudiante aprenda a su ritmo recibiendo el apoyo para lograr los máximos aprendizajes que pueda alcanzar, a modo individual y como grupo.

Según Barron y Friend (2025), la codocencia presenta un elevado potencial transformador evidenciado en su impacto a nivel organizativo, en el desarrollo profesional docente y en los aprendizajes y resultados del alumnado. No obstante, para que dicho potencial se materialice, es imprescindible atender de manera sistemática a los elementos que la constituyen. La codocencia exige procesos sostenidos de coplanificación, coenseñanza, coevaluación y correflexión. En este sentido, se configura como un proceso cíclico de mejora continua articulado, precisamente, a través de estos componentes interdependientes (Honigsfeld y Dove, 2019).

Desde esta perspectiva, la colaboración efectiva entre ambos docentes permite integrar y capitalizar sus saberes y experiencias para diseñar e implementar una enseñanza rigurosa, tanto en el

ámbito común como en el especializado, ajustada a las características, intereses y necesidades de cada estudiante. Según Sandoval et al. (2024), para lograr prácticas de codocencia, los niveles de apoyo dentro del aula oscilan de manera progresiva según el grado de implicación y colaboración entre los y las docentes. En un primer nivel, el apoyo es individualizado, y el docente de apoyo se centra en un alumno o alumna concreto, situándose a su lado para ofrecer ayuda directa durante la actividad con el objetivo de ir retirando progresivamente dicha ayuda a medida que el o la estudiante adquiere mayor autonomía. En un segundo nivel, el o la docente de apoyo trabaja con un pequeño grupo de estudiantes que presentan dificultades similares, o también en grupos heterogéneos, proporcionándoles orientación específica y acompañamiento para facilitar su comprensión y participación en la tarea. En un tercer nivel, la o el docente tutor conduce la sesión y dirige la actividad principal, mientras que ambos docentes se desplazan por el aula ofreciendo apoyo indistintamente a cualquier estudiante que lo necesite. Finalmente, en un cuarto nivel, la pareja de docentes asume de manera conjunta la responsabilidad de la sesión planificando, desarrollando y dirigiendo las actividades de forma colaborativa dentro del aula para todo el alumnado.

5. Codocencia más allá del modelo «uno enseña y otro apoya»

La investigación subraya que la codocencia es especialmente eficaz cuando se entiende como un modelo pedagógico y organizativo y no como una mera estrategia de apoyo puntual. Los equipos de codocencia eficaces desarrollan una visión compartida, asumen la corresponsabilidad sobre el alumnado y conciben la complejidad del aula como una oportunidad para el desarrollo profesional (Fluijt et al., 2016; Van Mieghem et al., 2020).

Según Barron y Friend (2025), la codocencia se basa en los principios de colaboración que incluyen el desarrollo de una relación de confianza, una responsabilidad compartida y la rendición de cuentas para alcanzar unos objetivos comunes, una puesta en común de los recursos y el compromiso con la resolu-

ción conjunta de problemas. Es una asociación entre profesionales con conocimientos complementarios para desarrollar el currículum común con rigor a la vez que se promueven enseñanzas personalizadas dentro del aula para quienes las necesiten, como el alumnado con discapacidad. Para estas autoras, la codocencia es compleja, pero hay cinco componentes esenciales (Barron y Friend, 2025): aspectos logísticos, incluyendo aspectos relacionados con el tiempo; roles profesionales; modelos específicos de codocencia; enseñanza de calidad que incorpora planes personalizados basados en el currículum común, y apoyo administrativo. Abordando el aspecto relativo a los roles profesionales asumidos por la pareja codocente, las duplas de docentes regulares y docentes de educación especial colaboran compartiendo la responsabilidad de todo el alumnado del aula y siendo conjuntamente responsables de la calidad de la enseñanza de cada persona. Esto también aplica a formas de codocencia con más de dos docentes y equipos de codocencia en los que ya no se incorporan los y las docentes de educación especial o personal de orientación educativa.

Desde el punto de vista del alumnado, los y las codocentes participan activamente en la enseñanza, pero si se analiza más detenidamente, se observa que él o la docente de educación especial entiende que su enfoque pedagógico se centra en el proceso de aprendizaje, mientras que el o la tutora o docente de aula tiene un conocimiento más profundo del plan de estudios y los criterios y estándares de evaluación. Enseñan simultáneamente y aprovechan sus conocimientos complementarios, es decir, un riguroso conocimiento y desarrollo del currículum común y una enseñanza especialmente diseñada para abordar los objetivos personalizados del alumnado que enfrenta mayores dificultades. No obstante, a medida que se consolidan los equipos codocentes, van aumentando los conocimientos compartidos y se logra cada vez más paridad en las aportaciones y el rol desarrollado.

En este sentido, King-Sears et al. (2020) manifiestan la importancia de valorar el rol del profesorado de educación especial en su labor de apoyo fundamental en vez de asignarle un rol subordinado en la codocencia. Paulsrud y Nilholm (2023) consideran que el papel del profesorado de educación especial es fundamental en tres tipos de conversaciones que son la base para una codocencia eficaz:

- Conversaciones de asesoramiento: consejos prácticos sobre estudiantes específicos basados en sus conocimientos educativos especializados.
- Conversaciones reflexivas: el profesorado especialista intenta involucrar al codocente de educación regular en autorreflexiones sobre su práctica, cambiando el foco del alumnado hacia el profesorado.
- Conversaciones cooperativas: se da una reflexión en diálogo donde se comparten los conocimientos del profesorado de educación especial de los y las estudiantes con dificultades de aprendizaje y los conocimientos del profesorado de educación regular sobre la materia o el grupo de estudiantes.

Se han identificado diversos modelos de codocencia, de los que ya se ha hablado en el primer capítulo, que pueden emplearse de manera flexible en función de los objetivos de aprendizaje, las características del alumnado y la experiencia del equipo docente. No obstante, los estudios muestran que el modelo más utilizado sigue siendo aquel en el que un o una docente asume el rol principal de enseñanza mientras que la otra persona, normalmente docente de educación especial, proporciona apoyos individualizados, lo que, en algunos casos, reproduce relaciones jerárquicas, dificulta la colaboración y limita el potencial inclusivo de la codocencia (Jurkowski et al., 2023; King-Sears et al., 2020; Mavropalias et al., 2023; Pancsofar y Petroff, 2016). Esto también puede verse influido por cuestiones organizativas, puesto que el profesorado liberado de grupo y que puede realizar codocencia suele ser el de educación especial. En estos casos, el profesorado de educación general suele liderar la enseñanza, mientras que el profesorado de educación especial se responsabiliza de dar apoyo a aquel alumnado que lo necesite. Así se corre el riesgo de que se dé el «efecto velcro» en el que dicho profesional está únicamente atendiendo al alumno o alumna con necesidades educativas especiales, lo que dificulta la interacción con sus iguales y el aprendizaje por parte del docente de aula (Giangreco et al., 2005).

En su metasíntesis, Strogilos et al. (2023) indican que a pesar de que el modelo dominante sea «uno enseña y otro apoya», también es frecuente el modelo de «enseñanza en equipo». La falta de tiempo para planificar suele ser el motivo para que en

algunos casos se opte por el modelo «uno enseña y otro apoya», pero, aunque sea el predominante en las investigaciones analizadas, no se da en solitario. También se observa que cuanto más tiempo se trabaja en codocencia, se va progresivamente utilizando una mayor variedad de modelos de codocencia más complejos, como la «enseñanza en equipo» o «por estaciones». La relación se profundiza y se desarrolla profesionalmente según se van adecuando los estilos de aprendizaje, clarificando los roles y se van estructurando las actividades de enseñanza conjuntamente (Jortveit y Kovač, 2022; Paulsrud y Nilholm, 2023) y se intercambian roles y responsabilidades entre docentes de forma fluida (Jurkowski et al., 2023).

A la hora de planificar e implementar la codocencia, es necesario acordar unos objetivos para lograr con todo el grupo, diseñar y planificar una propuesta que tenga en cuenta las características del grupo y de cada persona, determinar el modelo de codocencia que implementar para responder a dichos objetivos y a las necesidades del grupo-aula, llegar a acuerdos con respecto a los roles que se van a adoptar por cada docente y hacer seguimiento del progreso del alumnado para poder hacer modificaciones con respecto a lo planificado previamente. Van a ser los objetivos de aprendizaje, el contenido curricular, el diseño universal, la distribución proactiva de apoyos, las modificaciones que realizar para personalizar y acelerar el aprendizaje a quien lo necesite (diversificación de pruebas evaluativas, aumento del tiempo para hacer los ejercicios, ajustes audiovisuales, apoyo, materiales adaptados...) y las características del aula las que van a marcar la pauta con respecto a qué modelo de codocencia utilizar (Paulsrud y Nilholm, 2023).

La pareja o equipo codocente ha de tomar decisiones sobre tres espacios, el físico, el de enseñanza y el de gestión de conflictos y del clima del aula (Mavropalias, et al., 2023), lo que requiere tiempo para planificar conjuntamente, una relación de colaboración y disposición para reflexionar sobre la práctica para que cada vez sea más eficaz.

En algunas investigaciones se observa una relación directa entre la planificación y el cambio en los roles de los y las docentes implicados (Mavropalias, et al., 2023; Paulsrud y Nilholm, 2023, Sandoval et al., 2024). Jurkowski et al. (2023) identifican distintas tareas que se dan entre docentes de educación regular y edu-

cación especial en codocencia: enseñanza en clase, la planificación de la lección, evaluación de las lecciones, trabajo con familias, implementación del currículo, diagnóstico de las necesidades especiales y planificación del apoyo personalizado.

Con respecto al desarrollo de la enseñanza en el aula, aquella persona que no está liderando puede emplear un abanico de actividades de apoyo (King-Sears et al., 2020): hacer preguntas sobre el contenido, ampliando las oportunidades para que cada estudiante responda; elogiar al alumnado; utilizar sistemas de recompensas y contratos de comportamiento; hacer comentarios sobre el rendimiento de cada estudiante individualmente o a la clase; detectar cuándo el alumnado necesita alguna forma de andamiaje en distintas áreas, como la escritura; elicitar comentarios de los y las alumnas sobre el modo en que la dupla o equipo de codocentes influye en su aprendizaje y cómo podrían mejorar su enseñanza.

En resumen, es posible pasar de codocencias protagonizadas por el modelo «uno enseña y otro apoya» a codocencias más distribuidas y diversificadas que aprovechan el capital humano del aula como el «modelo por estaciones», el modelo «enseñanza en equipo» o «alternativo» según dinámicas y objetivos de aprendizaje independientemente del perfil profesional de los y las docentes implicadas. Esto no debería diluir los apoyos directos que parece que predominen en el primer modelo, sino al contrario, posibilita la implementación de más apoyos, pero de carácter universal, con lo que también facilita la provisión de específicos solo cuando son necesarios, como indican los sistemas de apoyo a múltiples niveles. A efectos prácticos, los y las codocentes, de forma organizada, pueden ir fluyendo entre modelos. En este sentido, el modelo «uno enseña y el otro apoya» progresivamente debería verse reducido pasando a convertirse en una suerte de estrategia educativa específica insertada dentro de los otros modelos.

Diferentes investigaciones indican dificultades a la hora de poner en marcha experiencias de codocencia. Según Soto et al. (2025), las tensiones que pueden surgir entre lo que llamamos comúnmente profesorado tutor («regular» en algunos países de Latinoamérica) y el de educación especial o de apoyo se manifiestan en dificultades para llegar a acuerdos en lo relativo a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, a la forma de manejar y

gestionar los conflictos y el comportamiento entre estudiantes; se dan también dificultades para trabajar colaborativamente y en las relaciones con las familias. En la investigación titulada *Enseñanza compartida por la inclusión: culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa* que enmarca esta obra que usted tiene en sus manos, detectamos tensiones relativas a la sobrecarga por roles desiguales, discrepancias evaluativas y, en definitiva, formas de entender la educación y la atención a la diversidad. En cuanto a las prácticas de codocencia entre profesorado generalista, de materia o de ámbito también se repiten dichas tensiones pudiéndose añadir, entre otras, limitaciones por dominio conceptual de materias en las que no son especialistas, discrepancias de abordaje de estas, etc.

Todo esto se basa, generalmente, en formas distintas de concebir la educación, la inclusión, la evaluación y la disciplina; un sentimiento de inferioridad y de pérdida de autocontrol (*agency*) por parte del profesorado de educación especial; sensación de perder el control (*ownership*) de lo que ocurre en el aula por parte del profesorado de educación general, y falta de legitimidad y de valoración de la labor, experiencia y conocimiento de la pareja codocente (Mavropalias et al., 2023). En su metasíntesis sobre el impacto de la codocencia en el alumnado con y sin discapacidad, Strogilos et al. (2023) alertan de algunos desafíos donde hay que poner el foco que tienen que ver con el alumnado y el grado de eficacia de las estrategias que se utilizan en la codocencia y garantizar su verdadero progreso académico y social.

La falta de formación del profesorado en codocencia puede limitar las oportunidades de aprendizaje de los y las estudiantes, aunque uno de los factores más condicionantes, además del apoyo administrativo, es la predisposición individual y el clima colaborativo. Arias-Ortega y Muñoz (2025) subrayan limitaciones relacionadas con la falta de formación específica de los y las docentes, tanto de educación regular como de educación especial, para concretizar la codocencia en el aula, desde su planificación, seguimiento y evaluación como en la implementación de metodologías de codocencia, en sus aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos.

Sandoval et al. (2024) recomiendan que se llegue a acuerdos acerca del rol que cada codocente desempeñará en la organización, implementación y desarrollo de las actividades docentes

evitando relaciones jerárquicas. También subrayan la importancia de que ambos docentes sean una figura de referencia para todo el alumnado del aula en codocencia. Indican que dentro de la pareja codocente pueden alternar los papeles y desempeñar una diversidad de roles en cualquiera de los modelos de codocencia explicados en este libro, tanto con el grupo-clase como en equipos. Pero, para ello, es necesario ir gradualmente desempeñando distintas actividades, desde formas y modelos más sencillos de codocencia «una persona enseña, otra asiste» a otros modelos de mayor complejidad como la «codocencia en equipo».

Strogilos et al. (2023) y Jortveit y Kovač (2022) enfatizan que cuando se dan unas relaciones de colaboración positiva no solo se favorece el aprendizaje del alumnado, sino también el del propio profesorado. Un trabajo de codocencia progresiva con la misma pareja puede mejorar la relación al darse cuenta de que pueden aprender el uno del otro. Entre los aspectos que cuidar entre la pareja de codocentes se destacan la compatibilidad a nivel personal y profesional, distribución igualitaria de poder y responsabilidades, una buena comunicación, flexibilidad, confianza y paridad (Gayol et al., 2023; Jortveit y Kovač, 2022; Paulsrud y Nilholm, 2023). Mavropalias et al. (2023) enfatizan que hay que poner especial cuidado en mantener el equilibrio entre la autonomía y la colaboración. Para ello, es necesario que la pareja identifique objetivos comunes, comparta una concepción sobre lo que es el proceso de enseñanza y la inclusión y estructure unas rutinas y tiempos para la colaboración.

Se recomienda que se establezcan las parejas teniendo en cuenta su interés y deseo de participar en un proceso colaborativo, la implicación del profesorado de educación general por responder a la diversidad y la experiencia del profesorado especial en los contenidos curriculares (Strogilos et al., 2023). Además del liderazgo y apuesta a nivel de centro, también es relevante el apoyo administrativo promoviendo dichas prácticas, facilitando la formación continuada situada (por ejemplo, de comunidades prácticas que comparten, se forman, asesoran e intercambian experiencias), facilitando la retención de personal vinculado a los proyectos de centro, manteniendo profesorado pese a la reducción de la natalidad, promoviendo la codocencia con cargas lectivas y de coordinación ajustadas y coherentes, etc. Es necesario que la formación y el desarrollo profesional se fundamenten en

prácticas basadas en la evidencia científica (Strogilos et al., 2023). Distintas investigaciones indican que aprender a colaborar con otro u otra docente es fundamental para que la codocencia sea eficaz. Además, los ámbitos para trabajar se refieren a cómo aprender unos de otros y construir un conocimiento mutuo, cómo prepararse para la codocencia, cómo entablar una relación de codocencia y cómo tener en cuenta las opiniones del alumnado y, principalmente, de la pareja a la hora de tomar decisiones con respecto a su codocencia: planificación, implementación, seguimiento y evaluación.

6. Conclusiones

La educación inclusiva exige transformar las culturas escolares y no solo escolarizar al alumnado con necesidades educativas especiales en contextos ordinarios. En este marco, el apoyo deja de entenderse como una intervención individual, realizada por especialistas fuera del aula y centrada en el déficit, para concebirse como una función compartida por toda la comunidad educativa. El modelo educativo-contextual, articulado en sistemas de apoyo multinivel, permite integrar medidas universales y específicas de distinta intensidad. Además, evita las dinámicas de segregación y la sobrecarga profesional que se asocian al modelo remedial, y reconoce el papel del liderazgo distribuido de las familias y del propio alumnado en el diseño de sus apoyos.

El tránsito del apoyo dentro del aula hacia modelos de docencia compartida no constituye simplemente un cambio metodológico, sino un proceso de desarrollo escolar y profesional que interpela a las identidades docentes, a los marcos organizativos y a las políticas educativas (Paulsrud y Nilholm, 2023). En consecuencia, avanzar hacia una educación inclusiva requiere situar el trabajo colaborativo y la codocencia en el centro de las estrategias de mejora educativa, entendiendo que la inclusión es, ante todo, una tarea colectiva. Por ello es un proceso de desarrollo organizativo del centro educativo al transformarse las estructuras organizativas y los recursos que garantizan el apoyo colaborativo (Jurkowski et al., 2023). De ahí que la codocencia emerja como una de las vías más sólidas para avanzar hacia sistemas educativos verdaderamente inclusivos en la medida en que transforman

no solo las prácticas de aula, sino también las culturas profesionales y las estructuras organizativas de los centros.

El potencial de la codocencia no reside únicamente en la presencia simultánea de dos docentes, sino en la construcción de relaciones de confianza, corresponsabilidad y aprendizaje mutuo orientadas a garantizar el derecho de todo el alumnado a participar y progresar. No obstante, su sostenibilidad exige condiciones institucionales claras, formación específica, liderazgo comprometido y una revisión profunda de las lógicas tradicionales de la escuela. Así, más que una técnica pedagógica, la codocencia se configura como un proyecto colectivo de transformación educativa que, cuando se implementa con paridad y sentido inclusivo, contribuye de manera decisiva a reducir barreras, ampliar oportunidades y construir comunidades escolares más justas y equitativas.

Referencias

Abellán Rubio, J., Alcaraz, S. y Arnaiz-Sánchez, P. (2022). La organización del apoyo educativo para una escuela inclusiva desde la perspectiva del profesorado especialista. *Siglo Cero*, *53*(4), 31-51.

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EASNIE) (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva (TE4I)*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_es.pdf

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.

Ainscow, M. (2025). *Un giro inclusivo a la equidad. Desarrollo de sistemas educativos y centros escolares más inclusivos.* Narcea.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing Equitable Education Systems.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203818077

Arias-Ortega, K. y Muñoz, P. (2025). La coenseñanza en la educación inclusiva: un mapeo sistemático de literatura. *Educación y humanismo*, *27*(48), 1-20. https://doi.org/10.17081/eduhum.27.48.6444

Barron, T. y Friend, M. (2025). Co-teaching: Are We There Yet? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *35*(2), 193-218. https://doi.org/10.1080/10474412.2024.2422895

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.

Civís Zaragoza, M. y Longás Mayayo, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, *18*(1), 213-236. https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12318

Crespo, M. y Verdugo, M. A. (2013). Planificación centrada en la persona: Una nueva forma de trabajar en el ámbito de la discapacidad. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia* (pp. 135-154). Amarú.

Datnow, A. (2018). Time for change? The emotions of teacher collaboration and reform. *Journal of Professional Capital and Community*, *3*(3), 157-172. https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2017-0028

De Boer, A. y Kuijper, S. (2021). Students' Voices aboutthe Extra Educational Support They Receive inRegular Education. *European Journal of SpecialNeeds Education*, *36*(4), 625-641.https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790884

Deppeler, J., Loreman, T. y Sharma, U. (2005). Improving Inclusive Practices in Secondary Schools: Moving from Specialist Support to Supporting Learning Communities. *Australasian Journal of Special Education*, *29*(2), 117-127. https://doi.org/10.1017/S1030011200025306

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *2*(1), 19-29. https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/2_1_002

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2022). *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education: Final Synthesis Report.*

Fluijt, D., Bakker, C. y Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, *31*(2), 187-201. https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690

Forte, A. M. y Flores, M. A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos De Pesquisa*, *42*(147), 900-919. https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/14

Friend, M. y Cook, L. (1992). *Interactions: collaboration skills for school professionals.* Pearson.

Gayol, L., Sandoval, M. y de Pablo, G. (2023). Del apoyo dentro del aula a la codocencia: La visión de los docentes de apoyo en educa-

ción primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *17*(1), 111-122. https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100111

Ghedin, E. y Aquario, D. (2020). Collaborative teaching in mainstream schools: Research with general education and support teachers. *International Journal of Whole Schooling*, *16*(2), 1-34. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268954.pdf

Giangreco, M. F., Yuan, S., McKenzie, B., Cameron, P. y Fialka, J. (2005). "Be Careful What You Wish for...": Five Reasons to Be Concerned About the Assignment of "Individual" Paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children*, *37*(5), 28. https://doi.org/10.1177/004005990503700504

Gómez-Zepeda, G. y Puigdellívol, I. (2019). Formación del profesorado. Funciones de los maestros de apoyo y atención a la diversidad. En I. Puigdellívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 99-129). Graó.

Honigsfeld, A., y Dove, M. G. (2019). *Collaboration and co-teaching: Strategies for English learners*. Corwin.

Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, *27*(2), 77-94. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/07419325060270020601

Jardí, A. y Siles, B. (2019). Estrategias de apoyo como enriquecimiento de las interacciones y de la actividad del aula. En I. Puigdellívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 131-167). Graó.

Jortveit, M. y Kovač, V. B. (2022) Co-teaching that works: special and general educators' perspectives on collaboration, *Teaching Education*, *33*(3), 286-300, https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105

Jurkowski, S., Ulrich, M. y Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(1), 54-71. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449

King-Sears, M. E., Jenkins, M. C. y Brawand, A. (2020). Coteaching perspectives from middle school algebra co-teachers and their students with and without disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(4), 427-442. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1465134

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S. y Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with

disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, *34*, 100405. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405

Lamar-Dukes, P. y Dukes, C. H. (2005). Consider the roles and responsibilities of the inclusion support teacher. *Intervention in School and Clinic*, *41*(1), 55-61.

Lansey, K. R., Burnette, K. K. y Ryndak, D. L. (2023). Disrupting the System: How Social Systems Perpetuate Educational Segregation of Students with Extensive Support Needs. *International Journal of Special Education*, *38*(1), 58-68.

López-Vélez, A. L. (2018) *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

López-Vélez, A. L. y Galarraga, H. (2024). Análisis del impacto de la codocencia en la inclusión y el aprendizaje de todo el alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *18*(1), 89-104. https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100089

Mavropalias, T., Anastasiou, D. y Koran, J. (2023). Collaboration in the Co-teacher dyad in inclusive classrooms: Ownership vs. agency. *Teaching and Teacher Education*, *128*, 104132. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104132

Moya Maya, A. (2001). *El profesorado de apoyo: ¿Dónde, cuándo y cómo realiza su trabajo?* Ediciones Aljibe.

Mulholland, M. y O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(10), 1070-1083. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266

Pancsofar, N. y Petroff, N. P. (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

Parrilla, M. A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración.* Mensajero.

Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.

Pastor, C. A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa, 6*(9), 55-68.

Paulsrud, D. y Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special

educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(4), 541-555. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799

Pettersson, G. y Ström, K. (2019). Professional collaboration between class teachers and special educators in Swedish rural schools. *British Journal of Special Education*, *46*(2), 180-200. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12266

Puigdellívol, I., Molina, S., Sabando, D., Gómez, G., y Petreñas, C. (2017) When community becomes an agent of educational support: communicative research on Learning Communities in Catalonia. *Disability & Society*, *32*(7), 1065-1084. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1331835

Puigdellívol, I., Petreñas, C., y Jardí, A. (2022). *Reflexiones y herramientas para incrementar el carácter inclusivo de las aulas y los centros educativos*. Horsori.

Puigdellívol, I., Petreñas, C., Silesy, B. y Jardí, A. (Eds.) (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Graó.

Rappoport, S., Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2019). Comprendiendo los sistemas de apoyo para la inclusión: Tres experiencias inspiradoras. *Cultura y Educación*, *31*(1), 120-151. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1565250

Sandoval, M., Álvaro, M., Jardí, A., López, A. L., Petreñas, C., Parody, L. M., Galarraga, H., Leiva, J. J., Gayol, L., Matilla, O., Pinto, C., Benito, T. y Hermoso, E. (2024). *Docencia Compartida: Experiencias desde y para las aulas*. Dyckinson. https://doi.org/10.14679/3272

Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094

Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C. y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266.

Sandoval, M., Moreno-Medina, I. y Medina Gutiérrez, M. (2025). El apoyo educativo desde la perspectiva del estudiantado que lo recibe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *19*(2), 99-113.

Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, *número extraordinario*, 117-137. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209

Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.

Soto, J., Figueroa-Céspedes, I. y Fica-Pinol, E. (2025). Cartografías narrativo-retóricas para la inclusión educativa: escenarios de actuación profesional en situaciones de apoyo escolar. *EDUR, Educação em Revista, 41*, e56908. http://dx.doi.org/10.1590/0102-469856908

Stainback, S., y Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.

Strogilos, V., King-Sears, M. E., Tragoulia, E., Voulagka, A. y Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review, 38*, 100504. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504

Subban, P., Bradford, B., Sharma, U., Loreman, T., Avramidis, E., Kullmann, H., Sahli Lozano, C., Romano, A. y Woodcock, S. (2023). Does it really take a village to raise a child? Reflections on the need for collective responsibility in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 38*(2), 291-302. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2059632

Tefera, A. A., Artiles, A. J., Kramarczuk Voulgarides, C., Aylward, A. y Alvarado, S. (2023). The Aftermath of Disproportionality Citations: Situating Disability-Race Intersections in Historical, Spatial, and Sociocultural Contexts. *American Educational Research Journal, 60*(2), 367-404.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*. UNESCO

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. y Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education, 24*(6), 675-689. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. y Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review, 15*, 17-40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002

5

La observación entre iguales como herramienta para el aprendizaje profesional docente

Mariona Corcelles-Seuba
Ester Miquel
David Duran
Universidad Autónoma de Barcelona

1. Introducción

En este capítulo se revisan las distintas formas de observación de la actuación docente en el aula para centrarse en una de ellas, la observación entre iguales. Entendemos la observación entre iguales como la realizada por parejas de docentes con grados de experiencia similar que acuerdan observar mutuamente uno o diversos aspectos pedagógicos de su actuación en el aula por medio de instrumentos de recogida de evidencias. Su finalidad es ofrecerles posteriormente un *feedback* constructivo que les permita reflexionar y alcanzar una mejora profesional (Duran et al., 2025).

La observación entre iguales, a pesar de contar con un buen apoyo de la literatura científica internacional, es aún poco utilizada por los y las docentes. Entre las distintas formas de colaboración profesional docente señaladas por la OECD (2025) solo el 9 % de docentes de Secundaria o el 24 % Primaria en el Estado español dicen observar clases de sus compañeros (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025).

Conscientes de la potencialidad de la observación entre iguales para el desarrollo profesional del profesorado, los autores de este capítulo participamos en el diseño de un procedimiento relativamente sencillo del cual contamos con evidencias de efecti-

vidad y conocimiento de los retos que plantea (brindar *feedback* de calidad entre iguales o formular buenos objetivos de mejora). Todo ello se expone de forma resumida en las páginas siguientes con la finalidad de animar a utilizarla a quienes todavía no lo han hecho.

Muchos autores consideran la observación entre docentes como una forma de codocencia en la que un docente enseña mientras el otro observa. Ambos comparten la responsabilidad de reflexionar sobre las prácticas observadas y trabajar conjuntamente para mejorarlas (Baeten y Simons, 2014; Duran y Miquel, 2024). Sin duda, cuando un docente accede a la clase de su compañero para observar su actuación y posteriormente ofrecerle *feedback* orientado a la mejora, se abre la puerta a otra forma de codocencia abordada en este libro.

2. Formas de observación en el aula y observación entre iguales

La observación de lo que sucede en el aula es una práctica extendida que puede tener objetivos muy diversos, desde la supervisión formal hasta la mejora de la práctica docente (Morales, 2023). No obstante, no todas las formas de observación tienen las mismas características ni repercusiones. Según la finalidad, los roles implicados y la interacción que generan, podemos distinguir tres tipos principales de observación docente: la observación evaluativa, la observación experta y la observación entre iguales (Gosling, 2014).

La observación evaluativa tiene como finalidad principal la valoración formal del docente observado. Es una práctica habitual en procesos de acreditación, promoción o inspección educativa en los que una persona con autoridad institucional –como inspección o dirección de estudios– observa una clase para determinar si el docente cumple determinados estándares (Fletcher, 2018). Esta forma de observación se caracteriza por una relación asimétrica entre quien observa y quien es observado, falta de reciprocidad y una interacción a menudo unidireccional.

La observación experta, por su parte, tiene un enfoque más formativo. En este caso, quien observa es un profesional con ex-

periencia consolidada –en mentoría o formación– que ofrece orientaciones para la mejora de la práctica del docente observado. Aunque también existe una asimetría entre los roles, el diálogo está más presente que en la observación evaluativa (Gosling, 2014). Esta modalidad promueve el desarrollo profesional del observado, pero no contempla el aprendizaje del que observa, ya que la relación no es recíproca.

Finalmente, la observación entre iguales (OEI) se distingue por su naturaleza recíproca, simétrica y colaborativa. Dos docentes con experiencia y estatus similares acuerdan observarse mutuamente con el objetivo de mejorar sus prácticas docentes. En este marco, la observación se fundamenta en la confianza, la voluntariedad y el aprendizaje mutuo. Ambos docentes hacen de receptores y emisores de *feedback* y comparten la responsabilidad de indagar, reflexionar y construir conjuntamente conocimiento pedagógico (Duran et al., 2020; O'Leary, 2020). Durante este proceso, se recogen evidencias de la práctica y se concretan objetivos de mejora.

Más allá de las diferencias estructurales, la OEI se presenta como la modalidad de observación más idónea para promover un desarrollo profesional sostenible y transformador. Esta afirmación se fundamenta en los múltiples beneficios identificados por una revisión sistemática reciente (Corcelles-Seuba et al., 2025).

Para los docentes, la OEI favorece la reflexión crítica sobre la propia práctica, la adopción de nuevas estrategias didácticas y la autoconciencia profesional (Alam et al., 2020). El hecho de asumir alternativamente los roles de observador y de observado permite desarrollar habilidades de análisis, escucha activa y comunicación asertiva (De la Iglesia et al., 2024). Además, permite identificar objetivos de mejora profesional y transferirlos a la práctica futura (Flores et al., 2024; Miquel et al., 2026).

Para el alumnado, los efectos indirectos de la OEI se traducen en prácticas docentes más ajustadas a sus necesidades, más participativas y centradas en el aprendizaje; beneficios también asociados la codocencia, como se detalló en el capítulo 3. Cuando los docentes buscan espacios para observar, reflexionar y ajustar sus acciones, mejoran su capacidad para leer la realidad del aula y adaptarse con mayor eficacia (İnceçay y Dikilitaş, 2022; Motallebzadeh et al., 2017).

Para la institución, la OEI se convierte en una herramienta poderosa que fomenta la cultura colaborativa, rompe con el aislamiento docente y consolida equipos cohesionados y comprometidos con la mejora educativa. Contribuye a desarrollar una agencia colectiva y a generar comunidades de aprendizaje profesional basadas en la confianza, la transparencia y la corresponsabilidad (Corcelles-Seuba et al., 2024), así como facilitar la transferencia de los objetivos de mejora a la práctica en el aula (Flores et al., 2024).

Este enfoque también presenta retos, como las resistencias iniciales de los docentes, la falta de habilidades para dar un *feedback* de calidad, la escasez de tiempo o la idea de que es necesaria una relación previa entre los participantes para que la OEI sea efectiva. No obstante, la investigación demuestra que estos obstáculos se pueden superar con una estructura clara, formación adecuada y apoyo institucional (Ribosa et al., 2023, 2024; De la Iglesia et al., 2024). En definitiva, la OEI no solo beneficia a los docentes individualmente, sino que tiene el potencial de transformar la cultura pedagógica de los centros educativos.

3. Un procedimiento para implementar la observación entre iguales

A continuación, presentamos un procedimiento de observación entre iguales (OEI) estructurado y validado empíricamente[1] (Duran y De la Iglesia, 2024) y diseñado para aplicarse en cualquier contexto educativo, con o sin experiencia previa. Este modelo se organiza en tres fases interconectadas que aportan coherencia y rigor al proceso, convirtiendo la práctica observada en una oportunidad de aprendizaje profesional.

Cada fase cumple una función específica dentro del ciclo de OEI. La fase A se orienta a la formación de parejas y a la preparación inicial, favoreciendo la construcción de confianza mutua, la clarificación de objetivos y el establecimiento de las bases para una colaboración efectiva. La fase B constituye el núcleo del pro-

1. Ver https://www.observacioentreiguals.com/es del Grupo de Investigación sobre el Aprendizaje entre Iguales (GRAI) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

ceso, articulado en cuatro momentos clave: preobservación, observación en el aula, sesión de retroalimentación y síntesis reflexiva. Su carácter recíproco permite que cada integrante asuma alternativamente los roles de observador y observado. Finalmente, la fase C se centra en la socialización de los aprendizajes obtenidos con otros docentes del centro o de la comunidad educativa con el propósito de ampliar su impacto y fortalecer una cultura profesional colaborativa.

3.1. Fase A: creación de parejas y preparación inicial

Esta primera fase tiene como objetivo establecer las condiciones necesarias para que el proceso de OEI sea significativo, respetuoso y orientado al aprendizaje. Se trata de poner las bases para una colaboración eficaz fundamentada en la confianza, el compromiso y la claridad de los objetivos.

Es esencial que la participación en la OEI sea voluntaria y que las parejas estén formadas por docentes con un grado de experiencia y de estatus profesional similar. Esto favorece una relación simétrica y de igualdad que es clave para el diálogo abierto y honesto (Ribosa et al., 2024). Resulta ideal, y así se ha practicado en muchos centros, que el foco o tema de observación responda a una formación o un reto que se plantea el centro y del que los docentes participantes cuentan con conocimientos o guías teóricas. Con lo cual, la pareja dispondrá no solo de su conocimiento profesional, sino también del conocimiento publicado de referencia.

3.2. Fase B: ciclo de observación entre iguales

Una vez constituidas las parejas y presentados los objetivos y el procedimiento general, cada pareja inicia su ciclo de OEI (figura 1), formado por cuatro momentos secuenciales e interrelacionados: preobservación, observación, *feedback* y síntesis reflexiva, y realizado de manera recíproca.

Cada uno de estos momentos tiene una función propia y contribuye a generar aprendizaje profesional significativo.

Sesión de preobservación

Es un momento para acordar qué se quiere observar, por qué y cómo se hará. Esta planificación conjunta refuerza la confianza

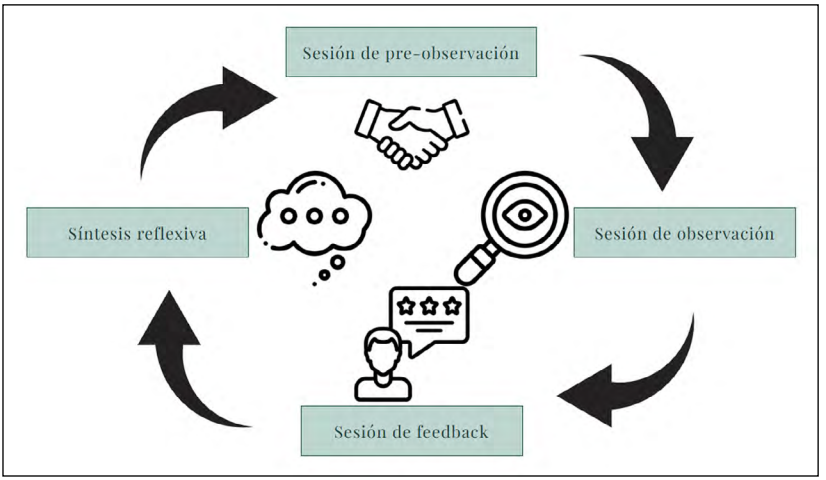


Figura 1. Ciclo de la observación entre iguales

y la corresponsabilidad. Se consensua un foco de observación que debe estar vinculado a una dimensión significativa de la práctica docente y, si puede ser, relacionado con una formación previa o con un reto pedagógico compartido. Además, es importante, para seleccionar y recoger evidencias de la práctica en el aula, definir unos indicadores observables redactados de manera clara, específica y no valorativa que orienten la observación.

Se recomienda revisar conjuntamente qué se espera del rol de observador y observado a partir de unas guías[2]. La reflexión y ajuste de estas guías puede contribuir a una interacción constructiva y respetuosa en la sesión de *feedback*. También es en este momento cuando se acuerdan cuestiones logísticas como el día de la observación, la duración, si se grabará en vídeo y con qué criterios.

La investigación muestra que preparar esta sesión con rigor reduce significativamente las resistencias y la ansiedad asociadas al hecho de ser observado (O'Leary y Savage, 2019; Ribosa et al., 2023), a la vez que favorece una observación más centrada y alineada con el objetivo acordado.

2. Guías del rol de observador y observado: https://www.observacioentreiguals.com/es/sessi%C3%B3-de-feedback

Sesión de observación

Cada docente asiste como observador a una sesión impartida por su compañero o compañera. Esta observación se debe llevar a cabo con el máximo respeto con la dinámica habitual de la clase, según las condiciones acordadas en la sesión de preobservación. El observador debe mantener una actitud discreta, no intervenir en la sesión y centrarse en recoger evidencias alineadas con los indicadores consensuados. Cuando es posible, grabar la sesión en vídeo permite una revisión más precisa y puede facilitar la identificación de momentos significativos para el *feedback*. Esto también reduce la dependencia de la memoria inmediata, aporta objetividad y hace más eficiente la sesión de *feedback* (De la Iglesia et al., 2024).

Después de la sesión, se recomienda que el observado elabore un informe posobservación breve que responda, entre otras, a cuestiones como ¿qué ha funcionado bien? ¿Cómo me he sentido? ¿Qué aspectos podría mejorar? Este documento servirá de base para la posterior sesión de *feedback* y ayudará a preparar una conversación más profunda y orientada a la mejora (Miquel et al., 2026).

Sesión de *feedback*

Esta reunión debería tener lugar poco después de la observación (idealmente dentro de la misma semana). Se trata de un espacio clave para compartir observaciones y contrastar percepciones. El *feedback* debe basarse en evidencias concretas, como anotaciones hechas durante la observación a partir de los indicadores acordados previamente o fragmentos de vídeo. Es importante evitar interpretaciones subjetivas o juicios de valor y priorizar una mirada descriptiva, comprensiva y orientada a la mejora (O'Leary, 2020).

Esta sesión no debería ser unidireccional. En este sentido, es importante que al inicio de la sesión el observador invite al observado a compartir las reflexiones que anotó tras la observación. El diálogo debe ser equilibrado y constructivo, donde el observador escucha, pregunta e invita a la reflexión y el observado explica sus decisiones, dudas y aprendizajes. Los estudios analizados muestran que en el discurso dialógico aparecen movimientos discursivos vinculados a la construcción conjunta del conocimiento, como cuestionar, elaborar propuestas, explicar el razonamiento o reflexionar sobre la práctica (Flores et al., 2025),

lo cual evidencia las oportunidades de desarrollo profesional para ambos.

Además, una parte importante del *feedback* consiste en identificar fortalezas. Reconocer aquello que funciona bien refuerza la autoconfianza del docente observado y aporta indicadores valiosos sobre buenas prácticas a consolidar. Cuando la retroacción es específica, oportuna y basada en evidencias, tiene un impacto mucho más alto en la mejora de la práctica (De la Iglesia et al., 2024).

Este tipo de interacción debe enfocarse en identificar conjuntamente aspectos de mejora que sean concretos, realistas y relevantes para la práctica docente.

Síntesis reflexiva

Este último momento del ciclo de OEI tiene como finalidad consolidar el aprendizaje derivado de todo el proceso. Cada docente redacta una síntesis reflexiva individual, que puede tomar la forma de un breve documento escrito, donde se recogen las reflexiones individuales, observaciones recibidas y las reflexiones compartidas durante la sesión de *feedback*. Y, como consecuencia, se formula un objetivo personal de mejora, de manera clara, concreta y alcanzable, con la descripción de las acciones que se llevarán a cabo para lograr este objetivo, así como posibles indicadores de seguimiento.

Esta reflexión personal ayuda a integrar los aprendizajes, a poner palabras a la transformación deseada y a planificar cómo llevarla a cabo. También puede compartirse con otros docentes, equipos pedagógicos o en espacios de formación del centro, si se considera oportuno.

En conjunto, la fase B es donde se produce la mayor parte del aprendizaje del proceso de OEI. La alternancia de roles y el análisis conjunto de la práctica hacen posible una mirada nueva, profunda y comprometida con la transformación educativa.

3.3. Fase C: compartir los resultados con otros docentes

La tercera fase del procedimiento tiene como objetivo extender el impacto de la OEI más allá de las parejas participantes, promoviendo una cultura de colaboración profesional dentro de los centros educativos. Esta fase no es estrictamente obligato-

ria, pero se ha demostrado altamente recomendable para multiplicar los beneficios individuales y contribuir a una mejora colectiva.

El compartir puede adoptar múltiples formatos, como un encuentro informal con otros docentes, una presentación en una reunión pedagógica, un texto para el plan de formación del centro o bien una sesión abierta a todo el claustro. El objetivo no es solo dar visibilidad a la experiencia, sino también generar debate pedagógico entre iguales a partir de casos reales situados en el propio centro. A la vez, permite difundir buenas prácticas docentes identificadas durante el proceso y contribuir a una visión compartida de la enseñanza y el aprendizaje, reforzando la agencia colectiva y creando referentes positivos dentro de la institución.

La investigación indica que aquellas parejas que comparten su experiencia de OEI con otros compañeros desarrollan un sentido más profundo de compromiso y pertenencia profesional y que esta acción puede tener un efecto multiplicador en el uso de la OEI por parte de otros docentes del centro (Corcelles-Seuba et al., 2024).

Además, esta fase puede ser una oportunidad para revisar conjuntamente las condiciones institucionales que favorecen o dificultan la colaboración docente y para hacer propuestas de mejora organizativa. También es un buen momento para valorar la continuidad del proceso con nuevas parejas, ciclos o proyectos compartidos. En definitiva, la fase de compartir las experiencias amplía el alcance transformador de la OEI y contribuye a construir escuelas que aprenden a través de la colaboración y la reflexión colectiva.

4. Evidencias de investigación del procedimiento de OEI: seis resultados principales

Este apartado sintetiza los principales resultados de una investigación desarrollada entre 2021 y 2024, financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, en la que participaron 572 docentes de Educación Primaria y Secundaria de Cataluña y las Islas Baleares. El estudio se llevó a cabo mediante un diseño mixto

secuencial, combinando instrumentos cuantitativos –cuestionarios administrados antes y después del ciclo de OEI– con análisis cualitativos de conversaciones de retroalimentación y producciones escritas.

Los resultados que se presentan a continuación ponen de manifiesto el impacto del procedimiento de OEI en la consolidación de una cultura colaborativa, en la mejora de las prácticas docentes y en el desarrollo de procesos de aprendizaje profesional. Asimismo, evidencian su eficacia y su potencial transformador cuando se aplica de manera sistemática y rigurosa (Duran y De la Iglesia, 2024).

Mejora de las percepciones de colaboración docente

Uno de los resultados más relevantes de la investigación es el aumento significativo en la percepción del profesorado sobre la colaboración docente después de participar en un ciclo completo de OEI (Corcelles-Seuba et al., 2024). Para medir este impacto, se diseñó y validó un instrumento específico, el cuestionario de percepción de la colaboración docente (TCPQ), aplicado a más de 400 docentes antes y después del proceso.

Este cuestionario recoge tres dimensiones clave: la percepción de cultura colaborativa en el centro (es decir, el apoyo, la confianza y la corresponsabilidad entre colegas); el sentido de agencia colectiva y de interdependencia positiva, y las actitudes hacia la colaboración, incluyendo tanto la predisposición a trabajar conjuntamente como las posibles resistencias.

Los resultados muestran que después de participar en el ciclo de OEI, los docentes perciben su entorno de trabajo como más colaborativo y se sienten más partícipes de los procesos de cambio compartidos. También crece la valoración del trabajo conjunto como vía para la mejora docente e institucional. Esta mejora es transversal, ya que se produce tanto en docentes de Primaria como de Secundaria y en equipos con diferentes roles dentro del centro.

Cabe destacar que la ganancia mayor se da entre los docentes que partían de una percepción inicialmente más baja sobre la colaboración docente. Esto refuerza la idea de que la OEI puede tener un efecto especialmente transformador en contextos donde la cultura colaborativa aún no está consolidada.

La percepción de los participantes recogida en los instrumentos cualitativos también evidencia esta mejora. Muchos participantes afirman que la experiencia les ha ayudado a romper dinámicas de aislamiento, a descubrir el valor del diálogo pedagógico con compañeros y a generar vínculos de confianza profesional. En conjunto, este resultado muestra que la OEI no solo impacta en las prácticas individuales, sino que también contribuye activamente a construir una cultura de aprendizaje compartido dentro del centro.

Disminución de las resistencias

Aunque la participación en el proceso de observación entre iguales era voluntaria, muchos docentes manifestaban inicialmente cierta reticencia a ser observados o a observar compañeros (Ribosa et al, 2023). Estas resistencias se relacionaban con el miedo a ser juzgado, la incomodidad de mostrar la propia práctica, el recuerdo de experiencias evaluativas negativas y la falta de hábito en la colaboración docente. Este tipo de inquietudes, a menudo silenciadas, pueden limitar la participación en prácticas de desarrollo profesional si no se gestionan adecuadamente.

Para analizar cómo evoluciona este factor a lo largo del ciclo de OEI, se utilizó la escala de resistencias de los docentes a la observación entre iguales. Los resultados muestran una disminución clara y generalizada de las resistencias una vez completado el ciclo de OEI. Los docentes se muestran mucho más cómodos con la idea de ser observados y de observar y valoran positivamente la experiencia como fuente de aprendizaje y mejora. Este cambio no se da solo en docentes inicialmente predispuestos, sino también entre aquellos que partían con más reservas, lo que refuerza el potencial del modelo para generar confianza y seguridad.

El análisis complementario de las variables que influyen en la disminución de resistencias indica que la claridad del procedimiento, la preparación previa y la definición precisa de los roles tienen un papel decisivo. También se observa que la percepción de apoyo institucional y la posibilidad de participar en un entorno de confianza favorecen una vivencia positiva del proceso.

Un aspecto especialmente relevante de la investigación es que la proximidad profesional previa entre los docentes de la pareja

no se reveló como un requisito para la disminución de resistencias. De hecho, aquellas parejas con niveles inicialmente más bajos de proximidad experimentaron las mayores ganancias en este aspecto, lo que refuerza la idea de que la colaboración profesional se puede construir a partir del mismo proceso de OEI y no es necesario que sea previa.

Finalmente, muchos docentes relatan que, una vez han vivido el proceso completo, su mirada sobre la observación cambia profundamente. Pasa de ser percibida como una práctica potencialmente evaluativa o incómoda, a ser entendida como una oportunidad para compartir, revisar y mejorar conjuntamente. Este resultado es clave para las instituciones que quieren implantar la OEI, ya que muestra que las resistencias no son estructurales, sino que se pueden transformar cuando se ofrece un marco seguro, claro y formativo.

Incremento de la proximidad profesional

Uno de los efectos más valiosos y, a la vez, menos evidentes a primera vista de la OEI es el aumento de la proximidad profesional entre docentes. La proximidad, entendida como el grado de confianza, conexión emocional y colaboración percibida entre compañeros, es un ingrediente esencial para favorecer el diálogo pedagógico y generar culturas profesionales más cohesionadas y solidarias. A menudo se considera que esta proximidad es una condición previa necesaria para llevar a cabo prácticas colaborativas como la OEI. Sin embargo, los resultados de la investigación cuestionan este supuesto (Ribosa et al., 2024).

Para medir el impacto de la OEI sobre la proximidad profesional, se utilizó la escala validada *Other in the Self Scale* (IOS), que consiste en escoger entre imágenes que representaban diferentes niveles de superposición entre dos círculos –uno mismo y el otro docente– como metáfora de la conexión percibida.

Los resultados muestran un aumento significativo de la proximidad profesional al final del proceso, especialmente entre aquellas parejas que partían de un nivel inicial bajo o medio. Es decir, no solo no hace falta una relación previa para participar en la OEI, sino que la participación en el proceso genera esta relación. Este aumento se mantiene independientemente de otras variables como la edad, el género, la etapa educativa, los años de

experiencia o la existencia de vínculos previos. Lo que parece determinante es la experiencia compartida de observación, diálogo y reflexión conjunta.

A nivel cualitativo, los docentes atribuyen este incremento de la proximidad a diversos elementos del proceso: compartir evidencias, ofrecer y recibir *feedback* con respeto, escucharse mutuamente y descubrir fortalezas y retos del otro en un clima de confianza. Muchos destacan que, gracias a la OEI, han podido conocer mejor a sus compañeros –incluso a aquellos con quienes habían tenido poca relación– y que han encontrado un espacio para construir alianzas profesionales que antes no existían.

Este resultado tiene una doble implicación. Por un lado, desmonta la idea de que la proximidad es una condición previa para la colaboración docente y, por otro, evidencia que la OEI puede ser una herramienta potente para construir esta proximidad en contextos donde no había vínculos previos, lo cual tiene un gran valor para los equipos directivos y servicios de formación, ya que abre la puerta a promover la OEI no solo entre docentes afines, sino también como una oportunidad para crear nuevos puentes profesionales dentro del centro.

Además, la investigación muestra que el nivel final de proximidad tiene un efecto positivo en la percepción de aprendizaje. Cuanto mayor es la conexión que los docentes perciben entre ellos al final del proceso, más valoran lo que han aprendido. Esto sugiere que la proximidad profesional no solo facilita la colaboración, sino que también potencia la profundización del aprendizaje entre iguales.

Construcción conjunta de conocimiento

Una de las aportaciones más interesantes y fundamentadas empíricamente de esta investigación es la constatación de que este proceso no solo favorece la reflexión individual, sino que promueve la construcción conjunta de conocimiento entre docentes (Flores et al., 2025). Esta dimensión dialógica y cocreativa es uno de los elementos que da más valor a la OEI como práctica de desarrollo profesional.

Para analizar cómo se produce este aprendizaje colaborativo, se realizó un análisis exhaustivo de las sesiones de *feedback*, que constituyen el momento clave del ciclo para el intercambio y la

reflexión conjunta. Se recogieron 273 grabaciones de audio, de las cuales se seleccionó una muestra aleatoria de 94 para hacer un análisis detallado de los movimientos discursivos que aparecen durante la conversación entre observador y observado.

Los resultados muestran que casi 8 de cada 10 sesiones de *feedback* se pueden considerar dialógicas, es decir, caracterizadas por una participación y equilibrada de ambos docentes. En estas sesiones, predomina un tipo de discurso que no se limita a describir o valorar, sino que genera conocimiento nuevo a través de preguntas, explicaciones, propuestas y reflexiones compartidas.

El análisis de los turnos de palabra muestra una presencia elevada de acciones como cuestionar aspectos de la práctica, explicar el propio razonamiento, negociar alternativas, reflexionar conjuntamente sobre situaciones en el aula y construir significados a partir de ejemplos concretos. Estos movimientos discursivos, identificados como indicadores de construcción conjunta del conocimiento, representan más del 60 % de las intervenciones en estas conversaciones.

Además, la investigación señala que tanto el observador como el observado contribuyen activamente a esta coconstrucción. Contrariamente a lo que a menudo se presupone, el observador no es quien simplemente «enseña» o «valora», sino que también aprende y reformula sus propias prácticas al escuchar y dialogar con el compañero. Esta bidireccionalidad es un rasgo distintivo de la OEI respecto a otros formatos más unidireccionales de desarrollo profesional.

Las sesiones con más interacción dialógica son aquellas en las que el *feedback* es de más calidad, más equilibrado y mejor orientado a la mejora. Esto pone en evidencia la importancia de preparar a los docentes para participar en conversaciones profesionales profundas ofreciéndoles recursos y guías que faciliten un diálogo respetuoso, fundamentado y generador de aprendizaje.

En conjunto, este resultado refuerza la idea de que la OEI no es solo un ejercicio de observación, sino una oportunidad para pensar y repensar conjuntamente la tarea educativa. Cuando hay condiciones para el diálogo auténtico, el *feedback* se convierte en un espacio de investigación compartida donde los docentes construyen conocimiento a partir de su experiencia, del contraste de miradas y del compromiso con la mejora.

Feedback entre iguales de calidad

El *feedback* que se produce entre docentes es el centro de la OEI. Es el momento en que las evidencias recogidas durante la sesión de observación se transforman en conocimiento útil, en comprensión compartida y en oportunidades reales de mejora. Ahora bien, para que este *feedback* sea realmente valioso, no puede ser una simple conversación informal ni una lista de comentarios generales, es necesario que tenga calidad, estructura y orientación clara hacia el aprendizaje profesional (De la Iglesia et al., 2025).

Para evaluar este aspecto fundamental del proceso, la investigación analizó una muestra de 217 grabaciones de sesiones de retroalimentación, codificadas a partir de ocho características de calidad: que la retroalimentación sea específica, oportuna, centrada en el comportamiento, basada en evidencias, proactiva, vinculada a un plan de acción y orientada a facilitar la colaboración.

Los resultados muestran que la gran mayoría de las sesiones cumplen con los criterios más esenciales: la retroalimentación es específica, respetuosa y se centra en aspectos observables, evitando juicios o interpretaciones sin fundamento. Asimismo, se entrega de manera oportuna, pocos días después de la observación, lo que favorece una conexión clara con lo ocurrido en el aula.

Sin embargo, las características más exigentes –como que el *feedback* esté vinculado a un plan de acción concreto o que promueva activamente la colaboración– no se dan de manera tan generalizada. Esto pone de manifiesto la necesidad de reforzar las habilidades de los docentes para ir más allá de la descripción y avanzar hacia un diálogo que no solo analice, sino que proyecte y planifique mejoras reales en la práctica.

Uno de los hallazgos más relevantes es que la calidad del *feedback* está estrechamente vinculada al nivel de interacción que se genera durante la conversación. Cuando la retroalimentación adopta un carácter dialógico –es decir, cuando observador y observado participan activamente, formulan preguntas, contrastan perspectivas y coanalizan la sesión–, la calidad de los comentarios mejora de manera significativa. Este tipo de intercambio, basado en la escucha activa, la interpretación compartida y la construcción conjunta de significados, resulta considerablemente más enriquecedor que un *feedback* unidireccional en el que solo una de las partes expone su visión.

Este hallazgo tiene importantes implicaciones prácticas. Para que la observación entre iguales (OEI) sea verdaderamente transformadora, no basta con observar la práctica docente y ofrecer una devolución posterior. Es fundamental que sea dinámico, estructurado y construido de manera compartida. Esto exige una preparación previa, orientaciones claras para conducir la conversación y la creación de un clima de confianza que favorezca un diálogo abierto sobre la práctica, libre de temor o juicio.

Cuando la retroalimentación es de calidad, no solo ayuda al docente observado a identificar fortalezas y áreas de mejora, sino que también brinda al observador una valiosa oportunidad para analizar, explicitar y revisar sus propios marcos de comprensión sobre la enseñanza. En este sentido, el *feedback* trasciende su función de apoyo y se convierte en una auténtica estrategia de aprendizaje profesional para ambos docentes.

Identificación de objetivos de mejora y transferencia a la práctica

Uno de los indicadores más valiosos del impacto de la OEI es la capacidad que tiene para ayudar a los docentes a identificar objetivos concretos de mejora profesional y a transferirlos a su práctica real en el aula.

A partir de las producciones escritas y el análisis de los audios de las sesiones de *feedback*, se examinó la calidad de los objetivos de mejora formulados y el momento en que emergían (Miquel et al., 2026). Los objetivos de mejor calidad son aquellos que son concretos, accionables, orientados al aprendizaje del alumnado y vinculados a acciones específicas que el docente puede llevar a cabo. Ahora bien, solo una minoría de los objetivos que los docentes formulaban al terminar el ciclo recíproco de OEI alcanzaron plenamente este nivel de exigencia. La calidad, sin embargo, aumentaba significativamente cuando el objetivo fue construyéndose de manera progresiva a lo largo del ciclo combinando la reflexión individual con el diálogo profesional. Estos objetivos surgieron como culminación del ciclo; mayoritariamente se formularon a partir de la reflexión individual posobservación, se contrastaron y afinaron durante el *feedback* y se acaban concretando por escrito en la síntesis reflexiva final. El proceso de formular un objetivo de mejora, cuando se hace con inten-

ción y claridad, se convierte en una experiencia de aprendizaje en sí misma.

Muchos docentes destacan el valor de la escritura –tanto del informe posobservación como de la síntesis reflexiva– como herramienta para ordenar ideas, tomar conciencia de lo que se quiere mejorar y planificar los siguientes pasos. La escritura se convierte, así, en un espacio de pensamiento pedagógico donde se transforman intuiciones en propuestas y donde se consolidan decisiones sobre la práctica.

Ahora bien, el hecho de formular un objetivo no garantiza por sí solo su aplicación posterior en la práctica. Para comprobar si estos objetivos se trasladan efectivamente al aula, Flores et al. (2024) analizaron 115 parejas docentes que llevaron a cabo una segunda observación centrada en verificar la transferencia de los objetivos de mejora. Los resultados muestran que más del 90% de los objetivos identificados se aplicaron en gran parte o por completo.Esta percepción coincide con la de los observadores, que en un porcentaje aún más alto afirman haber visto cambios concretos en su pareja observada relacionados con el objetivo formulado.

Este resultado refuerza la idea de que la OEI no solo favorece la reflexión, sino que puede conducir a acciones reales y transformadoras dentro del aula. También pone de relieve la importancia de completar todo el ciclo, ya que cuando el objetivo se construye y se mantiene vivo a lo largo de las diferentes fases –preobservación, observación, *feedback* y síntesis–, la probabilidad de que se transfiera con éxito a la práctica aumenta considerablemente.

En definitiva, este resultado confirma que la OEI no se queda en el terreno de la intención o de la conversación pedagógica, sino que puede activar cambios tangibles en la práctica docente. Aporta, pues, una vía clara para pasar de la reflexión a la acción y para hacer de la mejora un proceso compartido, sostenible y arraigado en la realidad del aula.

5. Conclusión

La OEI, tal como se ha desarrollado en este capítulo, se presenta como una práctica pedagógica fundamentada, viable y transfor-

madora. A diferencia de otras formas de observación centradas en el control o en el diagnóstico individual, la OEI sitúa a los docentes en una relación simétrica y colaborativa donde el objetivo principal no es ser valorado, sino aprender juntos a partir de la experiencia compartida y de la reflexión crítica sobre la práctica.

Se ha mostrado cómo la OEI difiere de otros tipos de observación por su carácter formativo, recíproco y dialógico y cómo sus beneficios pueden extenderse al aula, al centro y a la cultura profesional de los docentes. El procedimiento descrito de OEI puede ofrecer un marco claro para desplegar este proceso, adaptable a contextos diversos, y con una secuencia de fases que ayudan a promover su calidad y su sostenibilidad.

Finalmente, los resultados de investigación que se acaban de presentar aportan una base sólida para afirmar que el procedimiento de OEI es una herramienta efectiva para el aprendizaje profesional docente y para la mejora de la cultura colaborativa en los centros educativos.

Los seis resultados expuestos muestran de forma clara y complementaria que, cuando la OEI se lleva a cabo de manera estructurada y reflexiva, puede generar un impacto significativo tanto en las actitudes como en las prácticas docentes. La OEI mejora las percepciones sobre la colaboración, reduce las resistencias iniciales, fortalece los vínculos profesionales, fomenta el diálogo pedagógico y favorece la transferencia de objetivos de mejora a la práctica. Además, el *feedback* y la reflexión conjunta se convierten en motor de aprendizaje colectivo y consolidan una cultura de escuela basada en la confianza, la corresponsabilidad y la mejora continua.

Seguramente, el éxito de la OEI tenga que ver con la creación de parejas de docentes que quieran aprender unos de otros, que tengan un marco de referencia sobre la temática en la que quieren observarse y mejorar y hagan un uso del procedimiento ajustado a sus necesidades. En este último sentido, hay muchas formas que los docentes encontrarán para enriquecer la propuesta (planificación conjunta, más de un ciclo de observación, observaciones entre docentes de distintos centros, uso de tecnología, etc.)

La OEI es, en definitiva, una herramienta sencilla pero potente para avanzar hacia escuelas que aprenden (Duran, 2019). Sin duda, es un mecanismo para asegurar que la formación del profesorado se traslada a las aulas, con los propios alumnos, permi-

tiendo situar el desarrollo profesional docente en el día a día del profesorado. Escuchar lo que sucede en el aula con la mirada de un compañero y compartir este ejercicio con respeto y compromiso puede ser una puerta de entrada a una cultura profesional más reflexiva, más cooperativa y orientada al aprendizaje de todos.

Referencias

Alam, J., Aamir, S. M. y Shahzad, S. (2020). Continuous Professional Development of Secondary School Teachers through Peer Observation: Implications for Policy & Practice. *Research Journal of Social Sciences & Economics Review*, *1*(1), 56-75. https://doi.org/10.36902/rjsser-vol1-iss1-2020(56-75)

Baeten, M. y Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education, 41*, 92-110. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010

Corcelles-Seuba, M., Ortiz, M., O'Leary, M. y Duran, D. (2025). A systematic review of reciprocal peer observation in higher education. *Professional Development in Education, 51*(7), 1573-1590. https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2480768

Corcelles-Seuba, M., Sala-Bars, I., Soler, M. y Duran, D. (2024). Impact of reciprocal peer observation on teacher collaboration perceptions. *British Educational Research Journal, 50*, 981-1001. https://doi.org/10.1002/berj.3958

De la Iglesia, B., Duma, L., Forteza, D., Llabrés, J., Moreno-Tallón, F. y Ribosa, J. (2025). El feedback entre docentes en un ciclo de observación entre iguales. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *23*(3), 1-22. https://doi.org/10.15366/reice2025.23.3.007

De la Iglesia, B., Forteza, D. y Duma, L. (2024). El feedback entre iguales y el desarrollo professional docente: revision sistemática. *Revista Española de Pedagogía*, *82*(288), 335-358. https://doi.org/10.22550/2174-0909.4044

Duran, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: Maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación, 50*, 47-58.

Duran, D., Corcelles, M., De la Iglesia, B., Flores, M., Miquel, E. y Ribosa, J. (2025). *Colaboración docente para el desarrollo profesional: observación entre iguales, codocencia y aprendizaje entre escuelas*. Horsori.

Duran, D., y De la Iglesia, B. (Coords.). (2024). *L'observació entre iguals com una eina per al desenvolupament professional docent: Informe de resultats de recerca de la Xarxa de Competències*. Generalitat de Catalunya, Institut de Recerca i Innovació Educativa.

Duran, D., Corcelles, M., y Miquel, E. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente: La percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación 53*, 49-61.

Duran, D. y Miquel, E. (2024). Codocencia: concepto, formas y mejora de prácticas. *Aula de innovación educativa (Ed. impresa)*, (335), 10-15.

Fletcher, J. A. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, *32*(1), 51-64.

Flores, M., Miquel, E. y Duran, D. (2025). Teacher collaborative knowledge building in Reciprocal Peer Observation. *European Journal of Psychology of Education*, *40*(45). https://doi.org/10.1007/s10212-025-00945-7

Flores, M., Sala, I., Ortiz, M, y Duran, D. (2024). Does reciprocal peer observation promote the transfer of learning to teaching practice? *Psychology in the Schools*, *61*(10), 3873-3890. https://doi.org/10.1002/pits.23259

Gosling, D. (2014). Collaborative peer-supported review of teaching. En J. Sachs y M. Parsell (Eds.), *Peer review of learning and teaching in higher education: International perspectives. Professional learning and development in schools and higher education* (pp. 13-32). Springer.

İnceçay, V. y Dikilitaş, K. (2022). Online peer observation: Reflections on a process-based job-embedded professional development activity through video recordings. *Teaching and Teacher Education*, *120*(103901), 1-11. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103901

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025) *TALIS 2024. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español.* Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Miquel, E., Monguillot, M., Soler, M. y Duran, D. (2026). Reciprocal peer observation: a mechanism to identify professional learning goals. *Education Inquiry*, *17*(2), 369-385. https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2370116

Morales, M. (2023). *La observación en el aula. Un instrumento educativo a través de la mirada y la escucha*. SM.

Motallebzadeh, K., Hosseinnia, M. y Domskey, J. G. (2017). Peer observation: A key factor to improve Iranian EFL teachers' professional

development. *Cogent Education*, *4*(1), 1-12. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1277456

OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. https://doi.org/10.1787/90df6235-en

O'Leary, M. (2020). *Classroom Observation. A guide to effective observation of teaching and learning* (2nd edition). Routledge.

O'Leary, M. y Savage, S. (2019). Breathing new life into the observation of teaching and learning in higher education: moving from the performative to the informative. *Professional Development in Education*, *46*(1), 145-159. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1633386

Ribosa, J., Corcelles-Seuba, M., Morodo, A. y Duran, D. (2023). Reducing teachers' resistance to reciprocal peer observation. *European Journal of Education*, *59*(2), e12606. https://doi.org/10.1111/ejed.12606

Ribosa, J., Noguera, I., Monguillot, M. y Duran, D. (2024). Teachers' closeness of professional relationship and its role in learning perception after reciprocal peer observation. *Teaching and Teacher Education*, *140*, 104469. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104469

6

La codocencia como herramienta de desarrollo profesional docente

Juan José Leiva Olivencia
María José Alcalá del Olmo Fernández
María Jesús Santos Villalba
Lucía María Parody García
Universidad de Málaga

1. Introducción

En el contexto educativo actual, caracterizado por una creciente complejidad y demandas cada vez más exigentes, la búsqueda de estrategias efectivas para la calidad educativa y un desarrollo profesional docente adecuado se ha convertido en una prioridad. Entre estas estrategias, la codocencia emerge como una herramienta realmente prometedora, capaz de transformar no solo las prácticas didácticas, sino también la propia cultura escolar y la construcción de la identidad profesional del profesorado (Meadows y Caniglia, 2018; Sasson y Malkinson, 2021).

La codocencia, entendida como la práctica en la que dos o más docentes comparten la responsabilidad de planificar, implementar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje para un grupo de estudiantes, representa un cambio paradigmático en la concepción tradicional de la labor profesional docente. Este enfoque eminentemente colaborativo desafía –y cuestiona críticamente– la noción del aula como un espacio aislado y promueve una visión más dinámica, democrática, solidaria y compartida de la enseñanza (Brendle et al., 2017; Faraclas, 2018; Karathanos-Aguilar y Ervin-Kassab, 2022).

A lo largo del presente capítulo, procedemos a establecer conexiones didácticas entre los elementos anteriormente mencio-

nados, argumentando que la codocencia, más allá de ser una mera estrategia de enseñanza, constituye una vía integral para el desarrollo profesional docente. Así, justificaremos que, al promover la colaboración, el aprendizaje mutuo y la reflexión sobre la práctica, la codocencia puede contribuir significativamente a la mejora de la calidad docente en términos de innovación e inclusión educativa.

Además, esta exploración y/o indagación pedagógica reflexiva acerca de la codocencia como dispositivo de desarrollo profesional se inscribe en un contexto educativo que supone un esfuerzo a los docentes para trabajar en equipo y adaptarse a nuevos retos y necesidades sociales, científicas y/o tecnológicas que exigen reflexionar críticamente sobre su práctica docente. En este sentido, pretendemos no solo describir las potencialidades –o beneficios– de la docencia compartida, sino también invitar a una reflexión más amplia y constructiva sobre cómo podemos reinventar la profesión docente en el siglo XXI. Así, nos proponemos estudiar cómo la codocencia puede configurarse en un revitalizante instrumento didáctico inclusivo para el desarrollo profesional docente. Para ello, vamos a centrarnos en tres aspectos que consideramos relevantes.

En primer lugar, se examina cómo la enseñanza compartida fomenta una cultura de colaboración en la escuela actual que aspira a garantizar una plena inclusión. Se analizará el potencial de esta práctica para promover el aprendizaje mutuo entre docentes y la mejora compartida de las prácticas pedagógicas. Este análisis se fundamentará en la premisa, que también hemos visto en el capítulo anterior, de que el intercambio –y contraste– de conocimientos, perspectivas, experiencias y reflexiones entre profesionales docentes puede enriquecer significativamente el proceso educativo.

En segundo lugar, se analiza la importancia del trabajo compartido en los planes de formación inicial docente. Presentaremos ideas y principios de procedimiento pedagógico de cómo la codocencia se puede integrar eficazmente en la preparación del futuro profesorado en ejercicio y del novel, dotándole de habilidades colaborativas esenciales para su desempeño y desarrollo profesional. Así, se busca evidenciar cómo la experiencia de codocencia durante la formación inicial puede sentar las bases para una práctica profesional más dinámica, abierta, colaborativa y democrática.

Por último, se abordará la relación entre la codocencia y la construcción crítica de la identidad profesional del profesorado. Se analizará cómo esta práctica puede influir en la percepción que los docentes tienen de su rol pedagógico, sus competencias y el lugar que ocupan en la comunidad educativa. Ni que decir tiene que este análisis se sustentará en la idea de que la identidad profesional es un constructo dinámico y en permanente cambio susceptible de ser transformado a través de experiencias colaborativas significativas en el marco de comunidades educativas que aprenden y analizan sus propias acciones y prácticas docentes.

2. Cultura de colaboración en la escuela: codocencia, aprendizaje mutuo y mejora compartida

La escuela, como institución social en la que confluyen diversas interacciones entre los actores que la conforman, ayuda a visibilizar la importancia del trabajo colaborativo como instrumento para consolidar un liderazgo marcado por el compromiso y la responsabilidad colectiva. En esta línea, una gestión eficiente de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales contribuye a la mejora de los vínculos entre los agentes educativos, propiciándose así la consecución de proyectos y de metas pedagógicas. Un equipo colaborativo, por tanto, permite el desarrollo de sentimientos de confianza mutua, de sinceridad, de respeto y de comunicación fluida, lo que ayuda a superar posibles enfrentamientos y discrepancias que puedan generarse en los espacios educativos.

En el análisis acerca de la importancia de desarrollar una cultura de trabajo colaborativo en las actuales escuelas, resulta fundamental evidenciar la situación en la que se encuentran las políticas educativas. Nos referimos, concretamente, a la yuxtaposición de dos planteamientos antagónicos (Figueroa-Céspedes et al., 2021; Toboso et al., 2012). Por una parte, la inquietud por lograr una verdadera eficacia escolar a partir de indicadores estandarizados que consigan advertir que los distintos miembros de las comunidades educativas desarrollan prácticas pedagógicas comprometidas con la inclusión, la sostenibilidad y la innova-

ción. Por otra, el énfasis que se concede al reconocimiento de la diversidad educativa como elemento distintivo del ser humano que dignifica y ennoblece los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la educación inclusiva se revela como un eje clave para garantizar la calidad y la equidad educativa que busca asegurar que todos los y las estudiantes cuenten con idénticas oportunidades de aprendizaje (Leiva-Olivencia et al., 2021; Nistal et al., 2024).

En los sistemas educativos contemporáneos, la existencia de una filosofía educativa que en ciertas ocasiones resulta cuanto menos controvertida, tal y como hemos expresado, genera diversos obstáculos y dificultades en el funcionamiento cotidiano de las instituciones formativas. A este respecto, cabe destacar la presión a la que se ven sometidos los equipos docentes por desarrollar prácticas profesionales que respondan a indicadores estandarizados de calidad (Brownlie et al., 2024), lo que, además de promover la competitividad entre distintos centros escolares, puede llegar a generar situaciones discriminatorias en aquellos estudiantes que no logran cumplir con los esquemas establecidos.

Es por ello por lo que los distintos agentes educativos deben perseguir el desarrollo de unas buenas prácticas pedagógicas con las que poder planificar, colaborar y replantear su actuación docente para dar respuesta a las situaciones inesperadas que surgen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Frente a esta realidad, coincidimos con Ainscow (2005) al proponer la estrategia de indagación y de trabajo colaborativo como una palanca de transformación educativa que nos invita a repensar y a transformar las instituciones escolares para situarlas en modelos de trabajo sustentados en la investigación-acción participativa contribuyendo, todo ello, a la ampliación de experiencias y al desarrollo de propuestas inspiradoras.

A lo largo de las últimas décadas, el trabajo colaborativo se considera una de las mejores estrategias para el desarrollo de aprendizajes significativos en el alumnado, de la misma forma que para compartir y optimizar competencias personales (Insuasty y Osorio, 2020). En esta línea, podemos subrayar que la promoción de prácticas colaborativas entre los agentes de la comunidad escolar ofrece diversos beneficios, que podemos sintetizar en los siguientes (Barron y Friend, 2024; Jurkowski et al., 2023):

- Aumentan las posibilidades para identificar soluciones a los desafíos en las aulas atendiendo a las contingencias que en ocasiones los docentes no pueden resolver individualmente.
- Generan un proceso de construcción y de deconstrucción del conocimiento, de tal forma que los saberes de los y las docentes se reformulan, debaten y retroalimentan suscitando así nuevas propuestas que revierten en prácticas pedagógicas renovadas.
- Proporcionan el contraste continuo de planteamientos, lo que propicia la cohesión y las sinergias, conformando una red de apoyo que potencia el liderazgo pedagógico e inclusivo de los diversos miembros del equipo docente.
- Optimizan el uso proactivo y sostenible del tiempo y de los recursos, extrayendo así sus máximos beneficios, lo que, a su vez, ayuda a disminuir la presión y la carga de trabajo.
- Aumentan el capital social y la confianza hacia la comunidad escolar en la medida en que se establecen relaciones de reciprocidad entre profesionales que generan un impacto positivo en los estudiantes, tanto en términos académicos como socioafectivos y emocionales.

Referirnos al trabajo colaborativo nos lleva a repensar la importancia del trabajo en equipo como ingrediente fundamental para la comunicación, el respeto y el empoderamiento entre las personas que conforman las instituciones. Con ello se logra un enriquecimiento mutuo y unos resultados difícilmente alcanzables en solitario.

Propiciar una cultura de colaboración en las escuelas conlleva numerosas ventajas en la coordinación de actividades, en la forma de compartir aprendizajes, en la toma de decisiones colectiva y en el desarrollo de un conocimiento aplicado (León et al., 2023), aquel que se obtiene tras emprender investigaciones, que se emplea en distintos contextos y se comparte con los miembros de la comunidad escolar.

El trabajo colaborativo entre docentes consiste en una interacción sostenida en el tiempo basada en un compromiso asumido por diferentes profesionales de la educación que buscan mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Este trabajo no se limita únicamente al establecimiento de intercambios informales, sino que se fundamenta en el respeto mutuo, el intercam-

bio y la confluencia de saberes y la coordinación en la planificación e implementación de diferentes estrategias pedagógicas. Esta cooperación puede adoptar múltiples formas, bien sea desde la elaboración conjunta de clases y materiales educativos hasta el análisis de metodologías, resolución de posibles conflictos y valoración de los resultados finalmente obtenidos en los procesos formativos (Alvarado et al., 2023).

La enseñanza colaborativa puede ser eficaz en la promoción de una cultura inclusiva en las aulas en la medida en que aumenta la posibilidad de que el profesorado pueda brindar apoyo directo y personalizado a los y las estudiantes. En este sentido, Woodcock et al. (2022) identifican varios factores importantes que inciden directamente en la calidad de la enseñanza colaborativa, definidos como factores externos e internos. Los factores externos incluyen, fundamentalmente, el tiempo para planificar el trabajo conjuntamente y para reflexionar de forma coordinada acerca del proceso de enseñanza. En esta línea, los autores anteriores aluden a que la disponibilidad de este tiempo depende de la carga de trabajo, que incluye tanto el número de clases impartidas como la organización del trabajo escolar. Otro factor externo relevante es la selección de compañeros y compañeras con las que desarrollar la enseñanza colaborativa, que debe considerar las preferencias y predisposiciones de los y las docentes que cooperan. Los factores internos se relacionan en mayor medida con las características personales del profesorado y la forma en que utilizan los recursos disponibles. A este respecto, resulta esencial mantener la paridad en la cooperación, además de considerar a los y las docentes como «socios» iguales en los procesos de enseñanza (Szumski et al., 2025).

En un intento por revelar lo que implica el desarrollo de una cultura de trabajo colaborativo en la escuela, nos parece interesante mostrar lo que todo ello genera en cuanto al crecimiento profesional docente. Y es que la pareja pedagógica puede generar aportaciones significativas en aspectos relacionados con la gestión del aula y las diversas actividades que desarrollar de la misma forma que permite generar «nuevas miradas» ante las distintas formas de colaboración (Barrón y Friend, 2024; Pérez et al., 2023). Ahora bien, más allá de estas destrezas didácticas, la presencia de dos o más docentes en el aula permite, desde nuestra perspectiva, una ruptura con las barreras de enseñanza limitadas

exclusivamente al conocimiento disciplinar. En efecto, el trabajo colaborativo permite crear espacios educativos en los que el docente tiene la posibilidad de desarrollar una actitud de introspección con la que mirarse y pensarse a partir de aquello que le aporta su pareja pedagógica, que, a modo de «espejo», favorece el cuestionamiento y la autorreflexión centrada en la práctica (Jones y Winters, 2024; Jurkowski et al., 2023).

El concepto de codocencia que defendemos lleva implícita la necesidad de iniciar un éxodo hacia el autoconocimiento y la autocrítica en compañía, lo que ayuda a romper con el individualismo tantas veces consolidado en la profesión docente. Nos permite contar con las herramientas formativas necesarias, tanto en los inicios de la carrera docente como en su evolución y trayectoria, para «abrirnos» a nuevas configuraciones desde planteamientos conciliadores y así buscar y construir un nuevo modelo de escuela en el que sea posible conformar un aprendizaje mutuo y transitar hacia una mejora continua.

3. La importancia de fomentar una cultura colaborativa desde la formación inicial docente

En la sociedad del conocimiento, el éxito personal y profesional depende del desarrollo de competencias propias del siglo XXI. Estas incluyen la capacidad de aprender, pensar de manera creativa y crítica, colaborar y utilizar eficazmente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Si nos situamos en la educación superior, se espera que los estudiantes universitarios que aspiran a ser docentes adquieran las habilidades necesarias para potenciar su capacidad de autodescubrimiento, indagación y pensamiento crítico. Todo ello con el fin de prepararlos para enfrentar los desafíos del aprendizaje permanente en una sociedad en constante evolución (Marimon-Martí et al., 2023; Pinto-Santos y Pérez-Garcias, 2022).

No obstante, para que ello sea posible, es preciso llevar a cabo un replanteamiento de los enfoques pedagógicos y de las estructuras curriculares, puesto que la heterogeneidad del alumnado constituye todo un reto para la formación docente. Y es que, aunque algunos estudiantes puedan tener un gran potencial para

el pensamiento crítico y la colaboración, otros pueden no estar preparados para enfrentarse a dinámicas de aprendizaje colaborativo. Esto puede deberse a la influencia de una cultura escolar tradicional enfocada mucho más en el docente y en las metodologías de corte instructivo. Para el abordaje de esta situación, es crucial el despliegue de nuevos métodos de enseñanza y de herramientas de evaluación que preparen mejor a los estudiantes para desarrollarse eficazmente en la sociedad del conocimiento.

La formación docente puede ser un medio efectivo para impulsar cambios a largo plazo en el campo educativo en cuanto a metodologías y enfoques innovadores que puedan dar respuesta a las demandas emergentes. Para ello, es necesario que los futuros profesionales de la educación se adapten a una nueva cultura de aprendizaje, puesto que los estudiantes son agentes que se encuentran en continua transformación, con capacidades diferentes que les permiten afrontar los propios procesos de aprendizaje y contribuir en el de los demás. El profesorado que se enfrenta a diversas oportunidades de aprendizaje compartido demuestra un mayor interés, confianza y motivación hacia la enseñanza que aquel que desarrolla su praxis en solitario (Herrera-Seda, 2018).

Impulsar una cultura de colaboración desde la formación inicial no solo refuerza las capacidades de comunicación y el trabajo en equipo, sino que también favorece una perspectiva holística de la educación considerada como un esfuerzo colectivo. Los estudiantes que comienzan su andadura aprendiendo a colaborar tienen más posibilidades para enfrentarse a los problemas, desarrollar estrategias innovadoras y afrontar situaciones complejas en el aula (García-Martínez et al., 2021). Al colaborar en grupo, adquieren la habilidad de apreciar la variedad de puntos de vista, se promueve una actitud receptiva y una predisposición hacia el aprendizaje permanente, aspectos esenciales en una carrera que requiere de una adaptación constante. De igual forma, la cooperación favorece el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a la comunidad y constituye un respaldo entre los futuros docentes a través de redes de apoyo que disminuyen el aislamiento profesional que puede presentarse en la práctica de la docencia. Esta dinámica de trabajo no solo mejora su preparación profesional, sino que también es el punto de partida para transformar las instituciones escolares en espacios de aprendiza-

je colaborativo, puesto que al tener adquiridas estas competencias desde un inicio, los docentes están mejor equipados para liderar procesos de cambio, fomentar una educación centrada en el estudiante y, en última instancia, contribuir al desarrollo de sistemas educativos más equitativos y de calidad (Häkkinen et al., 2017).

En el contexto de la educación superior, el profesorado encargado de formar a los futuros profesionales de la educación debe generar espacios de reflexión y de aprendizaje mutuo, puesto que, de esta forma, se contribuye al incremento del bienestar tanto del alumnado como del profesorado. Y de este modo, los estudiantes van adquiriendo una serie de competencias con las que trabajar en equipo, planificar conjuntamente y crear sentimientos de responsabilidad compartida. Ello se vincula directamente con procesos de identificación y de compromiso que promueven el crecimiento personal y profesional, así como les conduce a tener una mayor confianza en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, una mayor implicación con las cuestiones abordadas en el aula (Meredith et al., 2023). La codocencia, tal como hemos visto en el capítulo 3, es una estrategia pedagógica descrita como una de las actuaciones de éxito que se lleva a cabo en la formación inicial del profesorado a partir de la colaboración entre docentes que ofrece distintas posibilidades en el espacio profesional de la formación, ya que se comparten diversas experiencias, vivencias y ayuda a repensar los conocimientos construidos desde una retroalimentación continua. La docencia compartida promueve una formación holística y de calidad, puesto que se adquieren las habilidades necesarias para lograr un aprendizaje intencional y aplicado a las distintas casuísticas que puedan generarse en los procesos formativos (Paires y Mandal, 2023). No hay que obviar el propósito de transitar hacia aulas inclusivas donde tengan cabida todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias y características individuales. En este sentido, cabe destacar la relevancia de implementar prácticas pedagógicas inclusivas desde la formación inicial para que los futuros profesionales de la educación tengan la oportunidad de aplicar dichas estrategias en sus tareas docentes cotidianas (Medina-Sánchez, 2021; Paju et al., 2022).

En los escenarios universitarios actuales, resulta fundamental contar con comunidades de aprendizaje profesionales; esto es,

favorecer la apertura de las aulas a la realidad escolar y trabajar de manera colaborativa con los docentes en activo de los centros educativos. De esta forma, se adquiere una formación más funcional y práctica con la que conocer las nuevas demandas escolares emergentes y conformar una cultura educativa inclusiva que facilite el intercambio de actitudes, valores, compromisos y responsabilidades que repercutan en el éxito y en el buen hacer del profesorado. Apostamos por un aprendizaje multidimensional donde el alumnado y los docentes se encuentren en continua transformación, tanto personal como profesional, que les ayude a construir una identidad colectiva y así poder repensar las acciones cotidianas futuras que tendrán lugar en los centros educativos (García-Martínez et al., 2021).

Ofrecer oportunidades para el desarrollo profesional docente es clave para lograr cambios consolidados en la práctica educativa. El apoyo continuo y el trabajo en equipo contribuirán a generar un cuestionamiento del quehacer pedagógico que al mismo tiempo ayude a favorecer el desarrollo de un aprendizaje activo y la participación de cada uno de los docentes en redes de trabajo compartido. Esto es, crear espacios de capacitación grupal en las que se reúnan no solo docentes de una misma institución, sino pertenecientes a diferentes centros educativos con el fin de repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde un punto de vista academicista y también desde una perspectiva socioemocional (Nordgren et al., 2021).

4. Codocencia e identidad profesional del profesorado

Tal y como hemos destacado en las páginas precedentes, la codocencia constituye una estrategia pedagógica cada vez más reconocida por su potencial para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje que contribuye al avance de una educación más inclusiva, dinámica y centrada en el aprendizaje personalizado. Así pues, la enseñanza compartida tiene un impacto directo en el desarrollo profesional del profesorado al posibilitar objetivos pedagógicos en la construcción de la identidad docente, entre ellos (Faraclas, 2018; Pericacho-Gómez, 2024):

- Fortalecer el compromiso profesional: la colaboración entre el profesorado permite construir una visión compartida de los propósitos pedagógicos, lo que refuerza el sentido de pertenencia y compromiso docente.
- Romper con esquemas individualistas: la codocencia desafía modelos tradicionales al promover relaciones horizontales entre los compañeros y compañeras, contribuyendo así a la conformación de una identidad profesional más abierta, democrática y solidaria en términos de aprendizaje continuo y autogestión formativa.
- Estimular el pensamiento creativo: los entornos colaborativos permiten experimentar con metodologías innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos y/o el uso innovador de tecnologías emergentes.

En esta misma línea, cabe destacar que la planificación didáctica conjunta capilariza enfoques didácticos adaptables a las necesidades diversas del alumnado promoviendo una educación de corte más inclusivo y personalizado (Nordgren et al., 2021). Además, resulta esencial reforzar la capacidad de innovación curricular para que los docentes aprendan a gestionar dinámicas complejas dentro del aula compartida fortaleciendo, de este modo, su habilidad para enfrentar retos educativos cambiantes y tejer nuevos significados curriculares para la innovación y la inclusión educativa.

La promoción del aprendizaje entre pares también es fundamental, ya que la interacción constante entre codocentes fomenta un intercambio continuo de conocimientos y estrategias pedagógicas que enriquecen su práctica y desarrollo profesional. Así pues, la creación de redes de apoyo profesional fortalece los vínculos entre docentes y genera un clima y un escenario de convivencia donde se comparten recursos didácticos diversos y se brinda apoyo mutuo frente a las distintas necesidades y casuísticas educativas que surgen continuamente en la realidad escolar (Segura y Molina, 2020).

Otro de los aspectos que tener presente es el impulso de una identidad profesional reflexiva, puesto que, al participar activamente en redes de apoyo y debates pedagógicos, los docentes asumen roles más críticos, constructivos y proactivos en su desarrollo profesional, convirtiéndose en agentes transformadores y

de cambio dentro de sus instituciones escolares y en el conjunto del sistema educativo.

La construcción de una identidad profesional sólida debe ocupar un lugar central en la práctica efectiva de la codocencia, lo que implica desarrollar una comprensión profunda, clara y compartida de los roles y responsabilidades que cada docente asume dentro del equipo promoviendo un entorno de respeto mutuo, confianza y colaboración equitativa (Larrazabal-Bustamante et al., 2023). Una identidad profesional bien definida no solo ayuda a evitar conflictos, sino que también sienta las bases para un trabajo conjunto enriquecedor donde los profesionales implicados aporten desde sus fortalezas y perspectivas particulares en beneficio de un proceso educativo de calidad.

5. Conclusiones

La codocencia se presenta como un instrumento didáctico inclusivo y de calidad para el desarrollo profesional del docente que ofrece numerosos beneficios tanto para los educadores como para el propio alumnado (Duran et al., 2021), pero sobre todo para la comunidad educativa en su conjunto donde se implementa y desarrolla (Colson et al., 2021; Iacono et al., 2021). Esto se proyecta y construye en términos de impacto educativo innovador e inclusivo, concretándose en tres claves pedagógicas que podemos inscribir y delimitar en el marco del paradigma democrático y de justicia curricular de la inclusión educativa (Forsman, 2024; Rytivaara et al., 2024; Saclarides, 2023) como son la promoción de una cultura de colaboración y la apertura en la institución educativa, el fomento de la innovación y la creatividad en las prácticas didácticas y la generación de comunidades profesionales de aprendizaje.

Asimismo, debemos subrayar que la enseñanza compartida tiene un impacto significativo en la construcción y desarrollo profesional de las identidades docentes, especialmente cuando se articula en torno a tres ejes fundamentales. Y es que no solo transforman las dinámicas escolares, sino que también redefinen el rol del docente como agente reflexivo, colaborativo e innovador.

En definitiva, la reflexion sobre la codocencia en el desarrollo profesional del docente nos permite establecer tres ejes principa-

les: El primero de los ejes se refiere a que la cultura de colaboración en las instituciones educativas es esencial para superar el tradicional aislamiento del docente en su aula. La codocencia fomenta un trabajo conjunto basado en una comunicación abierta y empática, la corresponsabilidad y el intercambio de prácticas profesionales, lo que influye en el desarrollo profesional del profesorado.

El segundo eje es el relativo a identificar en la codocencia un elemento catalizador para la innovación pedagógica. Al trabajar juntos, los docentes combinan sus habilidades y conocimientos, lo que genera nuevas formas de abordar crítica y creativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las comunidades profesionales de práctica y aprendizaje pueden ser espacios dialógicos donde los docentes compartan experiencias, reflexionan sobre sus prácticas y buscan soluciones conjuntas de forma cooperativa.

El tercer eje nos permite afirmar, sin miedo a equivocarnos, que la codocencia influye activa y positivamente en la construcción de la identidad profesional del profesorado, desafiando concepciones arraigadas de corte más tradicionalista y/o individualista sobre el rol docente (visión restrictiva de la educación) y promoviendo una visión más dinámica y colaborativa de la profesión (visión cooperativa de la educación).

Fomentar una cultura colaborativa desde la formación inicial docente resulta esencial para el desarrollo de habilidades como la comunicación, la empatía y el trabajo en equipo, primordiales para enfrentar los desafíos educativos actuales. Esto permite superar el individualismo tradicional en la docencia y promover una visión compartida, donde las fortalezas colectivas se utilizan para crear estrategias pedagógicas más efectivas. De este modo, se forman profesionales capaces de construir comunidades escolares inclusivas y orientadas al aprendizaje y bienestar de los estudiantes.

En síntesis, la codocencia se revela como una estrategia óptima para mejorar la calidad educativa en términos de inclusión promoviendo y tejiendo el desarrollo profesional docente y construyendo espacios de aprendizaje más innovadores y enriquecedores para todos los agentes educativos implicados y comprometidos en procesos pedagógicos que aborden los retos de una sociedad compleja y en permanente cambio social.

Referencias

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109-124. https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

Alvarado, R. C., Mendoza, A. J., Reasco, V. N., Morán, M. E. y Vera, M. J. (2023). El Desarrollo professional y la colaboración docente. *Revista Literaria Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar 7*(6), 8870-8881. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9894

Barron, T. y Friend, M. (2024). Co-Teaching: Are We There Yet? *Journal of Educational and Psychological Consultation, 35*(2), 193-218. https://doi.org/10.1080/10474412.2024.2422895

Brendle, J., Lock, R. y Piazza, K. (2017). A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education, 32*(3), 538-550. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184155.pdf

Brownlie, N., Burke, K. y Van der Laan, L. (2024). Quality indicators of effective teacher-created summative assessment. *Quality Assurance in Education, 32*(1), 30-45. https://doi.org/10.1108/QAE-04-2023-0062

Colson, T., Xiang, Y. y Smothers, M. (2021). How professional development in co-teaching impacts self-efficacy among rural high school teachers. *The Rural Educator, 42*(1), 20-31. https://doi.org/10.35608/ruraled.v42i1.897

Duran, D., Flores, M., Ribas, T. y Ribosa, J. (2021). Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching. *European journal of psychology of education, 36*(2), 495-510. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00479-0

Faraclas, K. L. (2018). A Professional Development Training Model for Improving Co-Teaching Performance. *International Journal of Special Education, 33*(3), 524-540. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1196707.pdf

Figueroa-Céspedes, I., Soto, J. y Yáñez-Urbina, C. (2021). Dimensiones clave para el desarrollo escolar inclusivo: conocimiento emancipador en una experiencia de asesoramiento colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15*(2), 155-171. https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155

Forsman, L. (2024). Co-teaching literacy strategies for the inclusion of second-language learners: possibilities for professional develop-

ment. *Language and Education*, *39*(3), 638-655. https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2348596

García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E. y Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, *32*(4), 631-649. https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1925700

Gayol, L., Sandoval, M. y de Pablo, G. (2023). Del apoyo dentro del aula a la co-docencia: la visión de los docentes de apoyo en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 17*(1), 111-122. https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100111

Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P. y Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, *23*(1), 25-41. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203772

Herrera-Seda, C. (2018). La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones. *Revista latinoamericana de educación inclusiva 12*(2), 17-20 https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000200017

Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K. y McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(13), 1454-1468. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900423

Insuasty, E. y Osorio, M. (2020). Transforming pedagogical practices through collaborative work. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, *22*(2), 65-78. https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.80289

Jones, N. y Winters, M. A. (2024). Are Two Teachers Better Than One? The Effect of Coteaching on Students with and without Disabilities. *Journal of Human Resources*, *59*(4), 1180-1206. https://sites.bu.edu/voise/files/2020/06/Effect-of-Co-Teaching.pdf

Jurkowski, S., Ulrich, M. y Müller, N. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(1), 54-71. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449

Karathanos-Aguilar, K. y Ervin-Kassab, L. (2022). Co-teaching as an opportunity for mentor teacher professional growth. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *11*(3), 245-261. https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2021-0070

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S. y Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, *34*, 100405. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405

Larrazabal-Bustamante, S., Palacios-Ruiz-de-Gamboa, R. y Berwart-Olave, R. (2023). Co-docencia e inclusion en escuelas: oportunidades y límites de un modelo único para contextos diversos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *49*(2), 263-278. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000200263

Leiva-Guerrero, M. V., Vásquez-Herrera, C., Encalada-Godoy, N., Huerta-Escobar, J. y Pereira-Arroyo, L. (2024). Liderar y trabajar colaborativamente para la inclusión educativa: facilitadores y barreras de la codocencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *18*(1), 65-87. https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100065

Leiva-Olivencia, J. J., López-Berlanga, M. C., Espigares, A. M. y Lirola, F. V. (2021). Compulsory education teachers' perceptions of resources, extracurricular activities and inclusive pedagogical training in Spain. *Sustainability*, *13*(9), 5171. http://dx.doi.org/10.3390/su13095171

León, K., Santos, A. y Alonzo, L. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *7*(29), 1423-1437. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602

Lock, J., Clancy, T., Lisella, R., Rosenau, P., Ferreira, C. y Rainsbury, J. (2016). The lived experiences of instructors co-teaching in higher education. *Brock Education Journal*, *26*(1). https://doi.org/10.26522/brocked.v26i1.482

Marimon-Martí, M., Romeu, T., Usart, M. y Ojando, E. S. (2023). Análisis de la autopercepción de la competencia digital docente en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista de Investigación Educativa*, *41*(1), 51-67. https://doi.org/10.6018/rie.501151

Meadows, M. L. y Caniglia, J. (2018). Co-teacher noticing: implications for professional development. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(12), 1345-1362. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1420827

Medina-Sánchez, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA*, *10*(3), 1-24. https://doi.org/10.30827/Digibug.66306

Meredith, C., Moolenaar, N., Struyve, C., Vandecandelalere, M., Gielen, S. y Kyndt, E. (2023). The importance of a collaborative culture for

teachers' job satisfaction and affective commitment. *European Journal of Psychology of Education*, *38*, 43-62. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00598-w

Nistal, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista Española de Educación Comparada*, *44*, 236-259. https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37634

Nordgren, K., Kristiansson, M, Liljekvist, Y. y Bergh, D. (2021). Collegial collaboration when planning and preparing lessons: A large-scale study exploring the conditions and infrastructure for teachers' professional development. *Teaching and Teachers Education*, *108*, 103513. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103513

Paires, M. J. P. y Mandal, L. A. (2023). Collaborative teaching between special education teachers and mainstream teachers in inclusive education. *World Journal on Education and Humanities Research*, *3*(2), 22-36. https://wjehr.com/__static/95de002188c98e431e0d42cd99d76d45/collaborative-teaching-between-special-education-teachers-and-mainstream-teachers-in-inclusive-education(2).pdf

Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. y Kontu, E. (2022). Collaboration for inclusive practices: teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(3), 427-440. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087

Pérez, D. J., Álvarez, N. y Jiménez, A. (2023). La pareja pedagógica como experiencia desde la práctica para el desarrollo de desempeños colaborativos orientados a la coenseñanza. *Autoctonia. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, *7*(2), 1222-1262. https://doi.org/10.23854/autoc.v7i2.323

Pericacho-Gómez, F. J. (2024). La co-docencia como estrategia de colaboración docente: beneficios, condiciones y dificultades. *Estudios Pedagógicos*, *50*(2), 93-107. https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000200093

Pinto-Santos, A. R. y Pérez-Garcias, A. (2022). Gestión curricular y desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *22*(69), 1-21. https://doi.org/10.6018/red.493551

Rytivaara, A., Ahtiainen, R., Palmu, I., Pesonen, H. y Malinen, O. P. (2024). Learning to Co-Teach: A Systematic Review. *Education Sciences*, *14*(1), 1-17. https://doi.org/10.3390/educsci14010113

Saclarides, E. (2023). Coaches and teachers co-teaching: exploring the challenges and support of co-teaching as a coaching activity. Inter-

national *Journal of Mentoring and Coaching in Education, 12*(3), 300-315. https://doi.org/10.1108/IJMCE-11-2022-0100

Sasson, I. y Malkinson, N. (2021). Co-teaching-based professional development: Self-efficacy, attitudes toward the profession, and pedagogical practices. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 18*(6), 82-100. https://doi.org/10.53761/1.18.6.7

Segura, J. T. y Molina, C. A. A. (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. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/462

Szumski, G., Narkun-Jakubińska, Z., Grygiel, P. y Smogorzewska, J. (2025). General and special education teachers in co-teaching. Self-efficacy in collaboration, co-teaching benefits, and teaching practices in inclusive classrooms: a mediation analysis, *European Journal of Special Needs Education*, *40*(6), 1155-1171. https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2486535

Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Revista sociológica de pensamiento crítico*, *6*(1), 237-262. https://intersticios.es/article/view/10048

Woodcock, S., Sharma, U. Subban, P. y Hitches, E. (2022). Teacher Self-Efficacy and Inclusive Education Practices: Rethinking Teachers' Engagement with Inclusive Practices. *Teaching and Teacher Education, 117*, 103802. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802

7

Evaluar en colaboración: una mirada formativa e inclusiva en los procesos de codocencia

Andrea Jardí
Universitat de Barcelona

Cristina Petreñas
Universitat de Lleida

Elena Cano
Universitat de Barcelona

Anna Oger
Escola Sadako

1. Introducción

Reflexionar sobre evaluación en contextos de codocencia es adentrarse en un terreno todavía poco explorado. Aunque la colaboración entre docentes ha ido ganando presencia en los últimos años, la evaluación compartida del alumnado continúa siendo una práctica difusa y desigualmente desarrollada. Son pocos los estudios que analizan con detalle cómo se evalúa a los estudiantes cuando dos o más docentes comparten la responsabilidad educativa.

En las investigaciones que sí abordan el tema, la evaluación suele aparecer de manera tangencial. El interés de la mayoría de los estudios se ha centrado más en la planificación conjunta, la definición de roles o los modelos de colaboración adoptados (Cantu, 2015; Chatzigeorgiadou y Barouta, 2022; Stefanidis y

Strogilos, 2015). Algunos autores, como Murawski (2008), insisten en la importancia de seguir de cerca el progreso del alumnado para tomar decisiones fundamentadas sobre la continuidad y mejora de la codocencia. Sin embargo, la literatura empírica no suele detallar cómo se concreta este seguimiento ni en qué medida se realiza de forma realmente compartida entre los docentes.

A nivel teórico, la evaluación se reconoce como una pieza clave dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en codocencia (Friend y Cook, 2013; Murawski y Lochner, 2010); de hecho, se considera un componente o fase esencial del «ciclo» o «proceso espiral» de la codocencia (Honigsfeld y Dove, 2013; Gately y Gately, 2001; Scruggs et al., 2007). Pero la práctica y la investigación todavía no han ofrecido respuestas claras sobre cómo llevarla a cabo ni cómo podría desarrollarse de manera más efectiva.

Esta falta de desarrollo puede explicarse, en parte, por las concepciones tradicionales de la evaluación como una fase final del proceso de enseñanza en lugar de entenderla como una herramienta central que orienta, ajusta y mejora la práctica docente. También influye el hecho de que muchos estudios de codocencia relegan las preguntas sobre evaluación a un segundo plano, o directamente las omiten por limitaciones de tiempo o extensión. Sea cual sea la causa, lo cierto es que la evaluación en codocencia sigue siendo un ámbito pendiente de explorar con mayor profundidad, especialmente si se pretende abordarla desde una perspectiva formativa e inclusiva como proponemos en este capítulo.

Esta misma carencia se observa en los materiales de apoyo para la implementación de la codocencia. En muchas guías, listas de cotejo o recomendaciones oficiales, la evaluación apenas ocupa unas pocas líneas e incluso, a veces, ni se menciona (Murawski y Lochner, 2010; Sandoval et al., 2024; Zamkowska et al., 2025). Estudios cualitativos desarrollados por los autores de este libro confirman esta tendencia. En una investigación en la que participaron 81 docentes de 22 escuelas de 7 comunidades autónomas españolas[1] y en otra con 12 estudios de caso escolares en cuatro comunidades autónomas[2], se observó que esta falta de re-

1. *Formación en codocencia. La Codocencia como herramienta de inclusión*. Universidad Autónoma de Madrid. IP: Marta Sandoval (2022-2024).

2. *Enseñanza compartida por la inclusión: culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa (Con-Inclusión)*. Ref. PID2022-137000OB-I00. IP: Marta Sandoval. Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (2023-2026)

ferentes también se reproduce en la práctica cotidiana. El profesorado suele describir la evaluación en codocencia como una «asignatura pendiente» y expresa dudas sobre cómo llevarla a cabo: ¿deben dividirse el alumnado, las evidencias o los contenidos? ¿O evaluarlo todo y a todos conjuntamente? ¿Qué papel deben asumir los docentes, el alumnado y otros agentes educativos? ¿Qué instrumentos utilizar y en qué momentos? ¿Cómo hacerlo de forma sostenible y útil para todos y todas?

Los resultados de estas investigaciones, así como de los estudios citados previamente, muestran que la evaluación en codocencia aún no se ha consolidado como una práctica verdaderamente compartida. En muchos casos, los docentes intentan coordinarse y tomar decisiones conjuntas, pero, en la práctica, suele mantenerse una cierta división del trabajo: cada uno evalúa «su parte» del alumnado o de los contenidos, en lugar de hacerlo de manera plenamente colaborativa. En otras palabras, aunque hay esfuerzos por integrar miradas y construir una evaluación común, todavía persiste la lógica tradicional en la que cada docente asume su propio ámbito de responsabilidad.

Además, gran parte de la literatura sobre codocencia se centra en equipos formados por un docente generalista y otro especialista en educación especial (Friend y Cook, 2013). Por ello, muchos estudios sobre evaluación ponen el foco en el seguimiento del alumnado más vulnerable (Cantu, 2015; Chatzigeorgiadou y Barouta, 2022; Wherfel et al., 2022). Sin embargo, el foco de la evaluación en codocencia debe ampliarse para incluir a todo el alumnado, no solo a quienes presentan necesidades específicas de apoyo.

Esto no resta valor a la colaboración entre docentes especialistas y generalistas. De hecho, investigaciones como la de Rytivaara et al. (2023) muestran que cuando los docentes observan juntos y comparten información sobre su alumnado no solo amplían su conocimiento sobre los estudiantes, sino que también asumen una responsabilidad más compartida y una comprensión más profunda de la diversidad en el aula. Esta construcción conjunta de conocimiento, además, puede aliviar la carga de trabajo del profesorado y beneficiar a todos los implicados.

En definitiva, la codocencia abre una oportunidad valiosa para diseñar y ofrecer la enseñanza de forma conjunta, evaluar y

seguir el progreso del alumnado y crear adaptaciones que mejoren el aprendizaje (Brawand y King-Sears, 2017; Conderman y Hedin, 2012; Murawski y Hughes, 2009). Pero para aprovechar plenamente ese potencial, es necesario repensar la evaluación desde una mirada formativa e inclusiva que permita a los docentes no solo compartir información, sino construir colectivamente una comprensión más rica y equitativa de los procesos de aprendizaje.

2. El sentido de la evaluación

La evaluación puede constituir una instancia meramente acreditativa, vinculada a la calificación o certificación del logro de ciertos aprendizajes, o tener un carácter formativo, dando soporte al proceso de aprendizaje (Cano y Petreñas, 2019; Sanmartí, 2010).

Esta visión formativa ha sido desarrollada a través de dos corrientes: el *Assessment for Learning* (AfL) o evaluación para el aprendizaje (Stiggins, 2005; Wiliam, 2011) y el *Learning Oriented Assessment* (LOA) o evaluación orientada al aprendizaje (Carless, 2007, 2015). El primer enfoque está más centrado en la mejora inmediata y el segundo en las competencias futuras. Es en este segundo marco donde toma sentido el *Assessment as Learning* (AAL), esto es, la evaluación como actividad de aprendizaje (Schellekens et al., 2021). Convertir las actividades de evaluación en oportunidades de aprendizaje contribuye a una evaluación sostenible (Boud, 2000). Esta se entiende como aquella que se integra en el perfil competencial de cada persona y que fortalece su juicio evaluativo (Tai et al., 2018). De este modo, el alumnado desarrolla de forma sostenida la capacidad de valorar la calidad de sus propias producciones en distintos contextos y situaciones, lo cual está directamente relacionado con la autorregulación del aprendizaje (Panadero et al., 2018).

Así pues, la evaluación como actividad de aprendizaje implica que el estudiantado autorregula su aprendizaje (Dann, 2014) en el sentido de que monitorea su progreso: recoge, interpreta y emplea el *feedback* recibido, formal o informalmente, tomando decisiones complejas sobre cómo está alcanzando el logro de sus objetivos o cómo reorientar sus ejecuciones a partir de ese momento.

Para progresar en los procesos de autorregulación a través de la evaluación, se requiere que esta sea participada proponiendo actividades para la evaluación entre iguales y la autoevaluación (Yan et al., 2022). Estos procesos, por otra parte, deben permitir no solo revisar lo ya realizado (*feedback*), sino, sobre todo, tomar consciencia de lo que se puede transferir a procesos de aprendizaje futuros (*feedforward*) (Sadler et al., 2023).

Sin embargo, recientemente se ha comprobado que las instancias formales de evaluación participada pueden no resultar tan útiles como los procesos menos formalizados de comparación «natural» con otras propuestas e intercambio entre iguales (Dalsgaard et al., 2025; Nicol, 2021). En última instancia, se trata de que cada persona, desde su perfil autorregulador, halle el modo de llegar al correcto desempeño de las actividades y de maximizar sus resultados (Dann, 2014) en el marco de procesos de aprendizaje que se desarrollan en contextos colaborativos. El rol del profesorado para diseñar actividades de evaluación orientadas al aprendizaje, de creación de espacios para la evaluación participada (no necesariamente formalizada) y de andamiaje y soporte a los procesos de autorregulación parece requerir una nueva alfabetización evaluativa sobre evaluación inclusiva.

2.1. La metaevaluación

Meta es un prefijo proveniente del griego que significa «junto a», «después de» o «acerca de» e implica una abstracción sobre otro concepto. En este sentido, la metaevaluación sería «la evaluación de la evaluación». Esta valoración puede referirse simplemente a interpretar los resultados que ha obtenido un colectivo de estudiantes (usualmente en términos de rendimiento académico); también puede focalizar la mirada en la validez y la fiabilidad de los instrumentos empleados o bien puede entenderse, de modo más amplio, cuestionando todo el proceso desarrollado, así como la calidad y utilidad de la información recogida para la toma de decisiones consensuadas por parte de todos los agentes.

En esta línea, la metaevaluación no es solo una reflexión unilateral del profesorado, sino que implica un diálogo y es el propio hecho de participar en ese debate el que va empoderando a todos en el sentido de que aumenta la conciencia de las evidencias disponibles, la comprensión de los posibles factores explica-

tivos de los resultados y la capacidad de llegar a acuerdos de intervención (Álvarez Cisternas, 2025).

Si el profesorado realiza, en el marco de la codocencia, un proceso de metaevaluación, puede hacerlo en el marco de la reflexión docente (Ruffinelli, 2021; Schön, 1998), de modo abierto (con registros en un diario o notas de campo) o de modo pautado, con una tabla como la propuesta por Navarro Adelantado y Jiménez Jiménez (2012) en la que se sistematiza si se han contemplado diversos criterios de evaluación (cognitivos, afectivos), si se ha implicado a diversos agentes en el proceso evaluativo, si se ha producido a lo largo de todo el proceso y no solo al final, etc. Ello puede contribuir a mejorar su propia propuesta evaluativa, a incrementar el alineamiento constructivo y a ajustar procesos y procedimientos, aspecto sin duda imprescindible en codocencia.

Sin embargo, si lo que se desea es impactar en los procesos de aprendizaje y dotar a la evaluación de una finalidad principalmente formadora, entendiéndola como actividad formativa en sí misma, la participación es imprescindible. Como indica McArthur (2020, p. 3), «la forma más importante de entender la participación de los estudiantes en la evaluación es apreciar y fomentar el papel que desempeña la evaluación en el desarrollo de los estudiantes como individuos activos y realizados», por lo que postula una evaluación holística no únicamente sobre aprendizajes útiles para los contextos laborales, sino para el fomento del propio bienestar individual desarrollando sus capacidades al máximo.

Por otro lado, la evaluación supone a menudo una relación de poder donde hay una jerarquía, alguien que realiza un juicio de valor sobre nuestro aprendizaje o progreso. De la misma forma que cuando hablamos del aprendizaje proponemos poner al alumno como centro del aprendizaje, lo que conlleva transformar las metodologías para que pueda hacerse cargo de su propio aprendizaje, deberíamos también ser capaces de poner al alumno en el centro de la evaluación. Esto implica que el alumno ha de ser un agente activo de su evaluación donde él pueda también ser parte de ese juicio de valor sobre su progreso, pero también donde sea parte de la toma de decisiones. Este último punto genera una tensión importante, ya que quien tiene la potestad de «evaluar» es el docente. Es una situación que entraña compleji-

dad, pero nos exige seguir avanzando hacia una evaluación donde los diferentes agentes que participan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje puedan también hacerlo de forma horizontal también en la evaluación.

3. Hacia una evaluación inclusiva

Al hilo de lo comentado anteriormente, llevar a cabo una evaluación como aprendizaje poniendo en el centro al alumnado y en un contexto donde los diferentes agentes colaboran para evaluar nos lleva a ir más allá, hacia una evaluación para la justicia social. Autoras como McArthur (2015) plantean que una evaluación comprometida con la justicia social tendría que estar centrada en los resultados reales, así como también aceptar que el acto de evaluar no es perfecto y donde debería imperar la comprensión de que la diversidad del alumnado es la normalidad y no la excepción. La evaluación para la justicia social requiere necesariamente de la implicación (no solo participación superficial) del estudiantado en los procesos de evaluación de la propia evaluación. Esta aportación apoya los principios de Collins (2000) cuando aboga por un enfoque crítico de la evaluación que implica asumir la dimensión subjetiva de esta y generar una responsabilidad colectiva en el diseño, aplicación e interpretación de resultados del proceso evaluativo. A pesar de que Collins se refiere principalmente a la dimensión política de la evaluación de programas e instituciones en sus respectivos marcos sociohistóricos, esta perspectiva crítica es también aplicable a la metaevaluación de los procesos de evaluación inclusiva de aprendizajes en tanto que propone que las instituciones instauren prácticas democráticas y participadas de revisión de los procesos desde una perspectiva comunitaria.

Así pues, considerando que la evaluación tiene claramente una dimensión política y estructural, deberíamos repensar cómo evaluamos para que todos nuestros alumnos puedan demostrar lo que saben y lo que pueden hacer sin que su forma de aprender y aproximarse a la realidad educativa se convierta en una barrera. Ello nos lleva a situarnos en una evaluación inclusiva que promueva una educación justa, accesible y centrada en el desarrollo del alumnado (Murillo et al., 2011).

En su definición, «evaluar de forma inclusiva» es una etiqueta potente que sitúa en un claro posicionamiento por garantizar la mejor educación posible para cualquier niño o niña. Ahora bien, la evaluación entraña dilemas y tensiones que es importante considerar para no caer en la idealización de que una evaluación inclusiva viene a resolver todos los problemas acerca de cómo evaluar.

Como se ha indicado anteriormente, uno de los dilemas principales que plantearon Cano y Petreñas (2019) acerca de la evaluación tiene que ver con la tensión estructural entre la función acreditativa de la evaluación y la valoración del progreso que hace el alumno. A través de la evaluación se puede ver si el alumno avanza y progresa notablemente, pero puede que este progreso no sea suficiente si se debe evaluar para acreditar un nivel de competencias concreto exigido, por ejemplo, al finalizar la etapa de Primaria. En este sentido, la rigidez del sistema educativo complica atender a la diversidad individual del alumnado desde una perspectiva más flexible y personalizada y lleva inevitablemente a contraponer estándares impuestos versus individualidades (Nieminen, 2025), a navegar entre lo justo y lo exigido, entre el aprendizaje real y lo que el sistema demanda como «evidencia» de ese aprendizaje (Cano y Petreñas, 2019).

Nieminen (2025) plantea otro dilema que es importante abordar y es que cuando se evalúa, se abandona la premisa de que las personas somos seres sociales e interdependientes que aprendemos en interacción con otros. En la evaluación se pone en valor el rendimiento individual, pero se deja atrás que esos aprendizajes evaluados se han coconstruido con otros. Esta es una cuestión que se debería poder también abordar en la mejora de los procesos hacia una evaluación más inclusiva y justa.

Otra cuestión a tener en cuenta cuando abordamos la evaluación de forma inclusiva es que la diversidad, como se argumentó repetidamente en el primer capítulo, es inherente en cualquier sociedad y lo es también en la escuela. La mirada hacia la diversidad se ha concretado tradicionalmente en una visión centrada en las dificultades del alumnado, desde un modelo clínico y basado en el déficit, como señalan Petreñas et al. (2021). Bajo el paradigma de la educación inclusiva no se habla de alumnado con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo), sino que se apuesta por poner la mirada en el contexto y en

aquellas barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que están dificultando garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en el sistema educativo ordinario (Ainscow, 2014; Echeita y Ainscow, 2011; Echeita, 2006; UNESCO, 2015). Además, se parte de la idea de interseccionalidad (Crenshaw, 1991), entendiendo que las personas vivimos diferentes formas de opresión que se entrecruzan y reconociendo que no existe una única identidad, sino varias identidades que pueden contribuir a una situación de desigualdad y exclusión (Waitoller y Artiles, 2013; Sandoval y Waitoller, 2022). Por ello, es importante reconocer de qué forma diferentes dimensiones estructurales de la sociedad contribuyen a generar múltiples barreras a diversos colectivos. En consecuencia, se habla de una educación para todos, reconociendo que existen colectivos vulnerables en nuestra sociedad (Lewin, 2015; UNESCO, 2017) y, por tanto, es importante que la educación inclusiva vele por garantizar su presencia, participación y aprendizaje en la escuela ordinaria.

Desde este cambio de mirada, la evaluación inclusiva no debería poner el foco en el déficit o dificultad del alumno para realizar ajustes y adaptaciones concretas en los procesos de evaluación, sino que se debería conseguir que la evaluación estuviera diseñada previamente para atender a todo el alumnado independientemente de su condición. Ello implica que se debería trabajar por un diseño universal de evaluación que favorezca la accesibilidad desde el inicio, sin tener que pensar en ajustes posteriores concretos para determinados tipos de alumnos (Bruce, 2025).

Llegados a este punto, la pregunta que plantearse es acerca de cómo implementar una evaluación inclusiva que implique un diseño universal de la evaluación de modo que esta resulte accesible para todo el alumnado. Para ello, se recoge de modo esquemático algunos puntos orientativos de lo que debería considerar una evaluación que pretende ser justa, accesible e inclusiva.

1. Una evaluación como parte del aprendizaje. Implica entender que la evaluación no es un proceso separado del aprendizaje y, por tanto, implica diseñar la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
2. Una evaluación auténtica. Para desarrollar una evaluación auténtica es importante que la propuesta de evaluación tenga

conexión con la vida real. Y, a su vez, esté alineada con los aprendizajes clave que se espera que el alumnado desarrolle.

3. Una evaluación flexible. La idea de flexibilidad traslada a la idea de personalización, que no implica la modificación de objetivos de aprendizaje, sino que supone ofrecer múltiples métodos de evaluación y formatos que puedan recoger, y a su vez reconocer, diferentes saberes, sensibilidades y formas de aprender de todo el alumnado.
4. Una evaluación formativa. Una evaluación inclusiva recoge todas las contribuciones que hace la evaluación formativa a la autorregulación del aprendizaje y al desarrollo propio de competencias para la evaluación. Hay dos estrategias de la evaluación formativa que son especialmente relevantes en una evaluación inclusiva: por un lado, la coconstrucción de los criterios de evaluación en colaboración con todos los agentes implicados, incluido el alumnado, y los procesos de *feedback* que mejoran la autorregulación del aprendizaje.
5. Una evaluación compartida. La evaluación inclusiva debe entenderse como un proceso colectivo y relacional en el que el alumnado se sitúa en el centro y participa activamente junto a las familias y otros profesionales de apoyo. Su implicación debe abarcar el diseño, la implementación, la interpretación de los resultados y la toma de decisiones, favoreciendo una mayor comprensión del proceso evaluativo y la corresponsabilidad entre los agentes implicados.
6. Una evaluación legitimadora. La evaluación debería también ser capaz de legitimar las múltiples identidades del alumnado. En este sentido, la evaluación debería dejar de estar subordinada a la asignación de etiquetas estigmatizantes y, en su lugar, debería permitir el reconocimiento de la diversidad de cada alumno como parte del aprendizaje y de la evaluación.

4. La evaluación en el marco de la codocencia

La evaluación en codocencia supone una mirada compartida y dialogada sobre los objetivos, criterios, estrategias y resultados con el propósito de mejorar la enseñanza y fortalecer el trabajo conjunto. Este proceso no debe ser desarrollado únicamente por

el profesorado, sino que debería involucrar también a otros agentes educativos y, de manera imprescindible, al propio alumnado, promoviendo así una cultura de participación y corresponsabilidad. Por lo tanto, no sería una evaluación en codocencia cuando los docentes comparten espacios, pero dividen las evidencias evaluativas o el alumnado sin consensos previos ni puesta en común posterior.

Es importante distinguir la evaluación en codocencia de la evaluación de los procesos de codocencia. Mientras la primera se centra en valorar los aprendizajes del alumnado en un contexto de enseñanza compartida, la segunda se orienta a la recogida de datos, el análisis, la reflexión y la mejora de la propia práctica docente en codocencia. Aunque ambas dimensiones son necesarias, en este capítulo nos centraremos en la primera, dada la escasez de publicaciones específicas sobre evaluación en codocencia (Conderman y Hedin, 2012; Wherfel et al., 2022).

En cuanto a la segunda, existen múltiples recomendaciones y herramientas, especialmente listas de cotejo dirigidas a administraciones, equipos directivos y al propio profesorado para la autoevaluación y la reflexión profesional. En esta línea, se inscriben diversas investigaciones sobre reflexión y desarrollo profesional docente (por ejemplo, recogidas en las revisiones de Rytivaara et al., 2024 y Strogilos et al., 2023). Como parte de estos procesos reflexivos, un componente esencial de la fase de coevaluación (*co-assessment*) y/o correflexión (*co-debriefing*) suelen ser los diálogos cogenerativos (*cogen*), entendidos como espacios donde «los codocentes discuten los aspectos que impactan la enseñanza y el aprendizaje, generando colectivamente soluciones a los problemas identificados» (Scantlebury et al., 2008, p. 971). Este diálogo no se limita a los intercambios posteriores a la clase, sino que también puede incluir conversaciones breves durante la misma que permiten ajustar la enseñanza en tiempo real.

La evaluación en codocencia permite una valoración más holística e integrada del aprendizaje cuando los codocentes aprovechan la presencia de dos o más docentes, entre otros, para recoger y documentar observaciones directas sobre los procesos de aprendizaje (NWS Department of Education, 2021). La parte cuantitativa de la investigación Con-Inclusión[4], aún inédita, reporta numerosos beneficios entre los que destacan que la evaluación en codocencia proporciona más ideas y estrategias para

apoyar al alumnado con necesidades educativas específicas, facilita una mejor comprensión de los apoyos que requiere cada estudiante y favorece una evaluación formativa, formadora y continua.

4.1. ¿Qué roles asumen los codocentes?

La literatura muestra que la presencia de dos docentes en el aula puede generar mayores oportunidades para aplicar una variedad de evaluaciones que permita comprender mejor los procesos de aprendizaje del alumnado. En el estudio de Wherfel et al. (2022), la mayoría de los codocentes encuestados manifestaron sentirse más eficaces en el diseño de actividades, la adaptación de la enseñanza y la atención individualizada en contextos de codocencia. Asimismo, los resultados de esta autora indican que los docentes de educación general tienden a apoyarse en la experiencia de los docentes de educación especial para trabajar con estudiantes con discapacidad. Disponer de dos profesionales en el aula favorece la toma conjunta de decisiones y permite detectar tempranamente a los estudiantes con dificultades, facilitando intervenciones más oportunas. Sin embargo, la eficacia de la codocencia puede venir determinada por la comunicación o la calidad de la colaboración entre los docentes de aula (Wherfel et al., 2022).

En cuanto a la distribución de responsabilidades, investigaciones previas (Stefanidis y Strogilos, 2015; Fennick y Liddy, 2001) evidencian que, por lo general, los docentes de educación general asumen la planificación del currículo general, mientras que los docentes de educación especial se encargan de ajustar o modificar el currículo para el alumnado con necesidades específicas, con las implicaciones en la evaluación que esto puede conllevar. En este sentido, atribuir responsabilidades exclusivas a un solo docente impide una atención equitativa a todos los estudiantes y genera desigualdades en la práctica evaluativa (Cook et al., 2011; Murawski y Dieker, 2004).

Hasta la fecha no se han encontrado investigaciones que aborden directamente cómo el profesorado codocente distribuye la carga evaluativa, pero disponemos de estudios inéditos (consultar pie de página[4,5]). De ellos se desprenden tres formas principales de organización:

1. El profesorado codocente que realiza todo el proceso de evaluación de forma conjunta.
2. El profesorado codocente que se reparte las responsabilidades de manera cooperativa.
3. El profesorado codocente que evalúa de forma independiente.

Como se mencionó anteriormente, no consideramos que la tercera modalidad constituya evaluación en codocencia, ya que en ella no se observa una delimitación ni construcción compartida de criterios, instrumentos o procesos de análisis y valoración del alumnado. En estos casos, los docentes dividen el alumnado o las evidencias evaluativas sin un acuerdo previo ni una puesta en común, más allá del intercambio de calificaciones numéricas. Cabe señalar, además, que el grado de consolidación de las prácticas de codocencia en la muestra analizada era heterogéneo y que muchos docentes manifestaban inseguridad o insatisfacción respecto a la modalidad evaluativa adoptada.

Por su parte, la evaluación completamente conjunta puede parecer poco viable en la mayoría de los contextos educativos debido a las demandas de tiempo y coordinación que implica. No obstante, las experiencias recogidas muestran que esta modalidad se aplica con éxito en codocencias conformadas por profesorado especialista en atención a la diversidad, especialmente cuando se trata de planificar, recoger evidencias y reflexionar sobre el progreso del alumnado con mayores necesidades de apoyo. También se han documentado experiencias de educación infantil en las que los codocentes consensuan criterios e instrumentos de evaluación de tipo observacional, los aplican de forma continua y reflexionan conjuntamente para elaborar los informes de progreso. Cabe señalar que paralelamente a la codocencia, en algunos casos, las familias y el alumnado también participan aportando su perspectiva, lo que amplía la mirada evaluativa hacia un enfoque verdaderamente inclusivo.

La evaluación cooperativa, la segunda de las modalidades indicadas, es, probablemente, la forma más plausible en codocencia. Se basa en criterios e instrumentos previamente acordados (por ejemplo, rúbricas o listas de cotejo) y en una distribución flexible de las tareas evaluativas. Los docentes pueden:

1. Repartirse las evidencias de forma equitativa, por especialidad o según el liderazgo dentro del modelo de codocencia adoptado –ya sea el modelo «uno enseña y el otro apoya» en su versión con intercambio de roles o el de «enseñanza en equipo».
2. Segmentar las evidencias. Práctica habitual en proyectos multidisciplinares donde ciertas tareas requieren conocimientos específicos (por ejemplo, ejercicios de dibujo técnico en un proyecto de STEAM). También puede aplicarse a pruebas o test en los que la evidencia evaluativa puede dividirse, incluso físicamente, entre docentes.
3. Segmentar el alumnado. Estrategia más común en los modelos de enseñanza por estaciones o enseñanza en paralelo en los que tras la explicación conjunta, si procede, cada docente se encarga de un grupo reducido.

En este último caso, el profesorado codocente señala la importancia de intercambiar los grupos periódicamente para que el alumnado tenga diferentes referentes docentes y se mantenga la coherencia pedagógica. No obstante, la voz del alumnado revela una preocupación: algunos estudiantes perciben diferencias en la interpretación de los criterios de evaluación entre docentes, lo que genera percepciones de inequidad, insatisfacción o injusticia si uno de los docentes se sabe que suele valorar de forma más exigente.

La distribución de roles en la evaluación dentro de la codocencia depende de una amplia variedad de factores interrelacionados. Entre los más relevantes se encuentran la disponibilidad de tiempo para la planificación, la observación y la reflexión, el modelo de codocencia y la metodología que se implemente, la experiencia docente y en codocencia, la especialización disciplinar de los codocentes, la etapa educativa y las características del alumnado, el nivel de alfabetización en procesos de retroalimentación y el momento del período lectivo, ya sea al inicio o al cierre de un trimestre. A estos se suman factores interpersonales como la confianza mutua, la afinidad personal y profesional y la comunicación fluida entre los docentes, que inciden directamente en la coordinación y coherencia del proceso evaluativo. Asimismo, el apoyo institucional, el reconocimiento del tiempo necesario para la planificación compartida, la cultura colabora-

tiva del centro educativo y la claridad de los marcos curriculares en relación con la evaluación inclusiva son condiciones que favorecen o limitan la posibilidad de que la evaluación en codocencia se consolide como un proceso dialógico, formativo y equitativo.

5. ¿Qué implicaciones tiene la evaluación en los diferentes componentes del ciclo de codocencia?

Como ya hemos señalado, existe consenso en la literatura respecto a la importancia de la coplanificación, la coenseñanza, la coevaluación y la correflexión como componentes o fases esenciales de la codocencia (Friend y Cook, 2016; Gately y Gately, 2001; Scruggs et al., 2007). Asimismo, para garantizar una evaluación verdaderamente formativa resulta imprescindible planificar y desarrollar de manera articulada los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desde su diseño inicial hasta la valoración, reflexión y mejora. En esta línea, se presenta una propuesta de criterios e indicadores organizados por fases que puede servir de orientación práctica para los codocentes interesados en optimizar la manera en que planifican, implementan y revisan la evaluación en codocencia. Estas fases guardan coherencia con la secuenciación del denominado *purposeful co-assessment* (coevaluación intencional) de Conderman y Hedin (2012) –la conformación del equipo de codocentes, la preparación previa al inicio de las sesiones o unidades didácticas, el desarrollo de la enseñanza y la fase posterior a la instrucción–, pero se integran de manera articulada en el ciclo previamente descrito con el fin de presentar la coevaluación, en sí misma, como un proceso.

5.1. Fase de planificación y diseño de la evaluación en codocencia

La fase de planificación es un momento clave para garantizar la coherencia, la equidad y la efectividad de la evaluación en codocencia. Es en esta etapa donde los codocentes deben deliberar y acordar de manera explícita los fundamentos, estrategias y

responsabilidades que orientarán el proceso evaluativo. En primer lugar, resulta esencial definir conjuntamente las evidencias de aprendizaje que permitirán valorar el progreso del alumnado, asegurando que estas reflejen las competencias, conocimientos y habilidades esperadas. Este paso debe ir acompañado del acuerdo sobre los criterios de evaluación que orientarán la interpretación de dichas evidencias, de modo que exista una comprensión compartida de qué se considera aprendizaje logrado y cómo se reconocerán los avances individuales y colectivos.

De igual modo, los codocentes han de consensuar las estrategias de evaluación priorizando enfoques diversificados, formativos e inclusivos que consideren distintos modos de demostrar el aprendizaje. Otro aspecto clave en esta fase es el diseño conjunto de los instrumentos de evaluación, que deben responder a los criterios y estrategias acordadas y contemplar explícitamente la diversidad del aula. Esto implica considerar distintas necesidades, ritmos, lenguajes y formatos de expresión para garantizar la accesibilidad y la justicia evaluativa. En esta línea, resulta recomendable planificar los diferentes momentos de recogida de evidencias, distribuidos a lo largo del proceso de enseñanza, para facilitar una evaluación continua y evitar la sobrecarga de ambos docentes y del alumnado.

Asimismo, la distribución de roles evaluativos debe abordarse desde una lógica colaborativa, estableciendo acuerdos claros sobre quién asume determinadas tareas –por ejemplo, la observación, la documentación, la retroalimentación o la comunicación con las familias– sin perder de vista la responsabilidad compartida sobre el conjunto del proceso. Esta distribución debe complementarse con la implicación de otros agentes educativos, como especialistas de apoyo, equipos directivos o incluso las propias familias y estudiantes, promoviendo una evaluación más amplia, contextualizada y corresponsable.

Finalmente, es recomendable que todo el proceso quede documentado en un repositorio compartido y accesible para ambos docentes (y, en la medida de lo posible, para el equipo educativo), de modo que se fortalezca la cultura colaborativa del centro, se facilite la continuidad entre ciclos o cursos y se construya un registro común que promueva la transparencia y la coherencia evaluativa.

Tabla 1. ¿Qué es importante en la fase de planificación para la evaluación en codocencia?

			Adquisición		
Fase	**Criterio**	**Indicadores**	**Sí**	**No**	**Acuerdos**
Planificación de la evaluación	Existencia de tiempos específicos para planificar las propuestas evaluativas conjuntamente.	Destinan espacios para el trabajo conjunto previo a la clase.			
	Integración de la evaluación formativa.	Acuerdan y diseñan el sistema de evaluación (momentos, evidencias, instrumentos, estrategias), incluyendo estrategias que impliquen al alumnado en su propia evaluación.			
	Definición clara de roles y responsabilidades evaluativas.	Definen los agentes participantes en la evaluación (p. ej., alumnado, personal de apoyo, familia). Acuerdan la distribución de roles en la evaluación en codocencia y sostenibilidad.			
	Coherencia entre objetivos, criterios de evaluación y evidencias evaluativas.	Aseguran el alineamiento de objetivos, criterios de evaluación, evidencias evaluativas, instrumentos de evaluación.			
	Consideración explícita de la diversidad del aula.	Planifican una evaluación con diversidad de opciones y formatos para lograr los mismos objetivos y competencias.			
	Uso colaborativo de recursos y materiales.	Preparan o ajustan materiales de evaluación de forma equivalente y nutren banco de recursos compartidos.			

5.2. Fase de evaluación durante la coenseñanza

Durante la fase de coenseñanza, los codocentes ponen en acción los acuerdos previamente establecidos sobre qué, cómo y cuándo evaluar, asegurando la coherencia entre lo planificado y lo implementado. Es fundamental que los codocentes clarifiquen y ajusten el sistema evaluativo al contexto y características del alumnado, de modo que todos comprendan las expectativas y

los criterios de valoración (dinámicas de apropiación de los criterios de evaluación). Esta clarificación puede implicar negociar ajustes en tiempo real para mantener la alineación entre los codocentes y alumnado y evitar contradicciones que puedan generar confusión en el grupo-clase.

Asimismo, resulta clave mantener roles equilibrados y complementarios en los procesos evaluativos, de manera que ambos docentes participen activamente en la observación, el acompañamiento y la retroalimentación del alumnado. Durante esta fase, los codocentes promueven estrategias metacognitivas y de *feedback* formativo que fomentan la autorregulación y la reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje. Por ello, un aspecto central de esta fase es la promoción de la participación activa del alumnado en su propio proceso evaluativo, invitándolo a reflexionar sobre sus avances, dificultades y estrategias de mejora.

El trabajo conjunto también permite monitorear de forma más precisa la participación, el progreso y las necesidades del alumnado, recogiendo evidencias desde diferentes perspectivas. A partir de estas observaciones, los codocentes analizan conjuntamente los aprendizajes, ofrecen devoluciones constructivas y discuten posibles ajustes en la enseñanza o en la evaluación de forma continuada. Paralelamente, los codocentes evalúan y reflexionan de forma continua sobre su propia práctica docente, integrando la autoevaluación como una herramienta de mejora y coherencia pedagógica que recuperaran en la siguiente fase de forma más reposada y reflexiva.

Tabla 2. ¿Qué es importante en la fase de coenseñanza para la evaluación en codocencia?

			Adquisición		
Fase	**Criterio**	**Indicadores**	**Sí**	**No**	**Acuerdos**
La evaluación durante la coenseñanza	Participación equitativa de ambos docentes.	Existe paridad y colaboración entre las y los docentes con roles evaluativos equiparables. Evalúan a lo largo del proceso a todo el alumnado.			
	Intervenciones coherentes, claras y coordinadas.	Pactan y respetan los acuerdos evaluativos (qué, cómo y cuándo). Realizan dinámicas de apropiación de los criterios de evaluación.			
	Flexibilidad para ajustar los acuerdos según las dinámicas del aula.	Ajustan las propuestas evaluativas a las circunstancias y necesidades del aula, manteniendo coherencia. Toma de decisiones basadas en las evidencias continuas de evaluación.			
	Estrategias metacognitivas.	Andamian diferentes estrategias metacognitivas para la autorregulación del alumnado.			
	Promoción de la inclusión.	Monitorean a todo el alumnado para que esté participando y aprendiendo en el aula.			
	Revisión regular de las prácticas de aula (monitoreo).	Comentan, entre codocentes, lo que ocurre en clase. Analizan lo que funciona y lo que no.			
	Evaluación conjunta del alumnado.	Recopilan, analizan los aprendizajes del alumnado desde ambas perspectivas y realizan devoluciones al alumnado.			
	Evaluación con y desde el alumnado.	Promueven la participación activa del alumnado en su proceso evaluativo y reflexión sobre sus aprendizajes.			
	Mejora colaborativa de recursos y materiales a partir de la evaluación.	Nutren y realizan anotaciones a los recursos del banco de materiales compartidos.			

5.3. Evaluación y reflexión docente

La fase de evaluación y reflexión docente marca el cierre del ciclo evaluativo, ofreciendo un espacio para analizar en profundidad tanto los resultados del alumnado como la propia práctica de los codocentes y otros agentes educativos. En cuanto al alumnado, los docentes valoran el alcance formativo de la evaluación revisando en qué medida ha contribuido al aprendizaje y la participación de todo el grupo, es decir, a su inclusión. Del mismo modo, los codocentes asumen conjuntamente la responsabilidad de la elaboración de informes y calificaciones finales, asegurando una mirada integral y consensuada sobre el progreso de cada estudiante. La recogida de evidencias, análisis formal e informal y retroalimentaciones, como se ha plasmado en la fase anterior, se realiza de forma continuada, no como fase finalista.

En esta etapa final, los docentes evalúan y ajustan el sistema de evaluación actualizando los instrumentos, criterios y procedimientos a partir de lo aprendido durante la experiencia compartida. Hay docentes que recomiendan incluso dejar anotaciones para futuros usos. Es importante socializar tanto materiales como experiencias para contribuir a la mejora colectiva del centro educativo (p. ej., uso de repositorios *online*), contribuyendo así al desarrollo de una cultura profesional colaborativa y reflexiva que trasciende su propia aula. Esta revisión se complementa con un proceso de reflexión crítica sobre la propia praxis, tanto individual como conjunta, orientada a identificar fortalezas, desafíos y aprendizajes profesionales.

Finalmente, se recomienda utilizar de forma productiva el tiempo destinado a la evaluación conjunta mediante una preparación previa que incluya un orden del día y un enfoque centrado en los objetivos de mejora, evitando que la reflexión se diluya en otros temas operativos.

Tabla 3. ¿Qué es importante en la fase final de evaluación y reflexión?

			Adquisición		
Fase	**Criterio**	**Indicadores**	**Sí**	**No**	**Acuerdos**
La evaluación y reflexión al finalizar el proceso codocente	Evaluación conjunta del alumnado.	Recopilan y analizan los aprendizajes del alumnado desde todas las perspectivas. Evidencias de evaluación continuada.			
	Elaboración conjunta de informes, devoluciones y boletines.	Promueven la participación activa del alumnado en su proceso evaluativo y reflexión sobre sus aprendizajes.			
	Evaluación y ajuste de procedimientos docentes.	Acuerdan mejoras en cuanto a las prácticas de aula. Analizan evidencias para determinar si la codocencia ha favorecido la inclusión. Ajustan métodos, criterios e instrumentos de evaluación. Revisan la coherencia evaluativa.			
	Autoevaluación y retroalimentación entre codocentes.	Comparten constructivamente puntos fuertes y debilidades propias y ajenas. Identifican tensiones o dificultades surgidas durante la interacción docente. Proponen estrategias para mantener una comunicación fluida y evitar sobrecargas. Comparten lo que aprenden unos de otros en cuanto a la forma de enseñar.			
	Evaluación y retroalimentación multiagente.	Analizan las percepciones del alumnado y otros agentes educativos participantes. Acuerdan mejoras en cuanto a las prácticas de aula.			

6. Experiencia de evaluación en codocencia

Aunque la evidencia sobre la evaluación en contextos de codocencia es todavía limitada, existen centros que llevan más de veinte años implementando modelos de docencia compartida y desarrollando prácticas consolidadas al respecto. En este capítu-

lo presentamos la experiencia evaluativa de la Escuela Sadako (Barcelona), que desde hace más de una década ha apostado por la codocencia como estructura organizativa. El centro configura dos líneas por curso –unos 50 alumnos en Infantil y Primaria y 60 en Secundaria– en un mismo espacio con la presencia de tres docentes que trabajan de forma coordinada, al menos uno de ellos especializado en inclusión y que, además, forma parte del equipo psicopedagógico del centro.

La metodología principal del centro se basa en el aprendizaje por retos con un enfoque globalizado y cooperativo. A partir de una temática común, el alumnado desarrolla actividades contextualizadas que favorecen tanto el aprendizaje disciplinar como el desarrollo de *soft skills*. Cada reto incorpora autoinstrucciones que orientan al alumnado sobre lo que debe realizar antes de la entrega y una rúbrica que explicita los criterios y qué debe hacer para conseguir cada gradación de calificaciones. Además, las propuestas de aprendizaje suelen ofrecer diversas vías de profundización para alcanzar los mismos objetivos y competencias, permitiendo que cada estudiante avance desde distintos niveles de complejidad.

> Los docentes que formamos parte de un equipo de docencia compartida debemos destinar tiempo en las reuniones de equipo en discutir sobre qué evaluamos, quién se encarga, qué instrumento de evaluación debemos emplear y qué objetivo pedagógico buscamos con cada reto para establecer mecanismos que nos permitan evaluar habilidades, competencias y actitudes de forma equitativa y formativa. De este modo, la comunicación entre nosotros se vuelve un pilar fundamental y es imprescindible disponer de espacios compartidos tanto para la planificación consciente y deliberada como para decidir aspectos relacionados con la evaluación y el rol que va a ejercer cada docente.
>
> En el momento de decidir sobre los objetivos de cada reto, debemos tener en cuenta que los resultados competenciales son igual de importantes que las habilidades interpersonales o emocionales, por lo que debemos diseñar una evaluación que contempla ambos objetivos. Debemos tener en cuenta que las llamadas *hard skills* pueden tener un componente más objetivo, pero cuando la evaluación considera elementos transversales más subjetivos –*soft skills*–, como el liderazgo, la cooperación o la gestión de equipos, es imprescindi-

ble que tanto los docentes como el alumnado tengan claros dichos conceptos para asegurarnos que las opiniones de todos se corresponden con la realidad.

Cuando nos encontramos ante un reto, planificamos el sistema de evaluación que utilizaremos de manera que sea lo más objetiva posible, favoreciendo la neutralidad del evaluador. A partir del objetivo que queramos conseguir, deliberamos quién o quiénes serán los evaluadores, pudiendo ser los propios alumnos o docentes. Por un lado, si decidimos que será el docente la persona evaluadora, debemos decidir qué formato utilizaremos garantizando la imparcialidad. Por ejemplo, en el caso de que queramos analizar la escritura de un texto, en la rúbrica de evaluación pactaremos que tendremos en cuenta la coherencia, la cohesión y la adecuación del texto. Aun así, al ser elementos interpretables, a) podemos pactar que este reto lo corrija un solo docente para seguir un mismo criterio y equilibrar el volumen de trabajo que supone dicha evaluación con otros docentes.

Si seguimos queriendo que el docente sea la persona evaluadora, b) podemos acordar que cada miembro del equipo se encargue de la corrección de una de las preguntas del reto; es decir, en caso de la corrección de una prueba competencial, uno de los docentes se encarga de la evaluación de las tres primeras preguntas y el otro de las restantes. Este modelo lo solemos utilizar cuando uno de los docentes es especialista en la materia y hay preguntas que responden a competencias más conceptuales. Cabe decir que esta modalidad comporta más tiempo de devolución de la corrección al alumnado.

Finalmente, los docentes utilizamos c) la repartición de un reto de manera equitativa de los alumnos del aula de manera aleatoria o siguiendo un criterio pedagógico, como puede ser el soporte a alumnos con dificultades. Aunque siempre es relevante, para este último formato, es primordial consensuar previamente los ítems y la gradación de notas para que el criterio de corrección sea consensuado para los correctores.

Para retos en equipo, una estrategia útil es d) asignar a cada docente el seguimiento y evaluación de determinados equipos. Esto permite un conocimiento más profundo de las interacciones que se dan dentro de los equipos a los que se hace la supervisión y, consecuentemente, permite una evaluación más justa. Cabe decir que si en este proceso involucramos a los alumnos a realizar su propia autoevaluación sobre cómo ha funcionado el equipo, nos permite re-

coger información muy valiosa que, sin ello, podría pasar inadvertida para el profesorado.

Por otro lado, si lo que queremos es que sean los propios alumnos los evaluadores, realizamos la evaluación de diferentes maneras. Una de ellas se trata de a) elaborar una pauta de corrección para que sea el propio alumno el que sea capaz de detectar sus errores –autoevaluación– o la de sus iguales –coevaluación–. Otro mecanismo que se usa en la docencia compartida es b) realizar la evaluación conjunta de un reto, donde sean los alumnos los que realizan la evaluación con el apoyo del docente. Para ello, se divide el conjunto de alumnos en grupos más reducidos y, de ese modo, cada docente, en un espacio diferente, puede guiar al grupo de alumnos en su evaluación con una mayor atención, dado que la ratio es más baja.

En relación con los mecanismos de corrección y los evaluadores, es recomendable que se combinen diferentes enfoques dentro de una misma secuencia didáctica; es decir, usar diferentes sistemas de evaluación y diferentes evaluadores para generar una evaluación 360º.

Es fácil caer en la trampa que el docente que pasa más tiempo en el aula o el que se encarga de la tutoría del grupo sea sobre el que recae más peso en relación con la evaluación, pero con un diseño correcto, consensuado y con un instrumento claro que permita a cualquier docente aplicar los mismos criterios, se puede dar una evaluación equitativa. Para ello, debemos destinar tiempo a consensuar los ítems que queremos que consigan –qué evaluamos– para que los alumnos tengan claro qué les vamos a pedir antes de empezar un reto y ellos mismos puedan hacer una valoración de su nivel de logro una vez hayan terminado el reto.

Una anticipación del modelo de evaluación o la automatización de instrumentos en este proceso evaluativo, tales como rúbricas, listas de cotejo o modelos de corrección, nos permite liberar tiempo dedicado a la elección del método evaluativo y así destinarlo al conocimiento más profundo del alumnado. Estos instrumentos nos sirven año tras año, con alguna adaptación si es necesaria. Asimismo, dichos modelos evaluativos, como la rúbrica, permiten la comprensión tanto por parte del docente como del alumno del progreso de aprendizaje de este último.

Dado que no siempre es fácil encontrar momentos, fuera de las reuniones entre docentes del equipo para deliberar y tomar decisiones de manera cooperativa, se recomienda contar con herramientas

que permitan compartir el seguimiento. Dichas herramientas compartidas pueden ser plataformas o documentos comunes entre los docentes o libretas de observación de los alumnos para que puedan complementarse con los espacios de coordinación para decidir sobre qué vamos a evaluar, quién lo hará y cómo lo vamos a hacer.

Finalmente, el proceso evaluativo de la docencia compartida debe incluir momentos de reflexión conjunta sobre la práctica docente, promoviendo el autoconocimiento entre los miembros del equipo y generando un clima de confianza y de comunicación eficaz para la mejora constante, así como pedir una evaluación externa, realizada por otros compañeros de trabajo o los propios alumnos con una frecuencia bimensual aproximadamente para mejorar el conocimiento del profesorado con los que se comparte aula. El hecho de destinar tiempo a la comunicación de lo que sucede en el aula nos permite un rediseño constante para adaptarnos mejor al contexto y mejorar nuestra práctica docente. (Relato de una maestra, 2025)

La experiencia de la Escuela Sadako ilustra cómo la evaluación en codocencia puede implementarse de manera sostenible, deliberada y orientada al aprendizaje combinando múltiples agentes evaluadores, diversidad de instrumentos y espacios sistemáticos de reflexión conjunta. Este ejemplo muestra que cuando la evaluación se concibe como un proceso colectivo y planificado, se amplían las oportunidades de aprendizaje, se fortalece la equidad y se contribuye a la comprensión y mejora de la práctica docente.

7. Conclusiones

La evaluación en codocencia constituye un ámbito todavía emergente, poco descrito en la literatura y escasamente desarrollado en la práctica pese a su enorme potencial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Este capítulo ha mostrado que, lejos de ser una tarea accesoria, la evaluación compartida es un componente estructural del ciclo de codocencia y un espacio privilegiado para construir conocimiento pedagógico conjunto, fortalecer la coherencia del proyecto educativo y promover una mirada inclusiva hacia el alumnado.

Adoptar una evaluación justa inclusiva y orientada al aprendizaje implica ampliar el foco más allá de la acreditación y comprender la evaluación como un proceso continuo que guía, ajusta y sostiene el aprendizaje. Ello requiere diseñar actividades que permitan al alumnado autorregularse, participar activamente en la valoración de su progreso y desarrollar juicio evaluativo, así como integrar el *feedforward* como herramienta de mejora futura. En este sentido, la metaevaluación emerge como un elemento indispensable para revisar críticamente los procedimientos utilizados, compartir interpretaciones y tomar decisiones fundamentadas desde una corresponsabilidad real.

La evaluación inclusiva, entendida desde un enfoque de justicia social, demanda no solo instrumentos más accesibles, sino un cambio en la mirada: reconocer la diversidad como norma, identificar y eliminar barreras y diseñar procesos que legitimen las múltiples identidades y trayectorias del alumnado. Para ello, es imprescindible incorporar diferentes voces –docentes, estudiantes, familias y otros agentes educativos– y avanzar hacia un diseño universal de la evaluación que permita demostrar el aprendizaje desde múltiples formas de ejecución.

Todo esto debe ser integrado en el marco específico de la codocencia, en el que aún se hace más evidente que evaluar supone dialogar, acordar y actuar de forma coordinada y colaborativa. Las experiencias analizadas muestran que la evaluación puede organizarse en diferentes formas, pero solo se convierte en evaluación plenamente colaborativa en codocencia cuando existe una construcción compartida de criterios, instrumentos y análisis. Para ello, son necesarias estructuras de tiempo, comunicación fluida, confianza profesional, claridad de roles y apoyo institucional, así como estrategias que favorezcan la coherencia evaluativa.

Avanzar hacia una evaluación en codocencia inclusiva implica un compromiso pedagógico y ético: comprender la evaluación como un proceso dialógico, corresponsable y orientado a la mejora capaz de poner en el centro el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes y profesorado. Este camino requiere tiempo, acuerdos y cultura colaborativa, pero ofrece una oportunidad única para transformar las prácticas evaluativas y construir centros educativos más justos, coherentes e inclusivos.

Referencias

Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (4a ed.). Madrid: Narcea.

Álvarez Cisternas, M. (2025). Transferencia de aprendizajes estudiantiles en educación superior desde procesos de evaluación transformacionales, participativos y colaborativos *European Public & Social Innovation Review*, *10*, 1-14. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1751

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, *22*(2), 151-167.

Brawand, A. y King-Sears, M. E. (2017). Maximizing PEDAGOGY for secondary co-teachers. *Support for Learning*, *32*(3), 216-230. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12166

Bruce, W. (2025). *Developing Requests for Proposals (RFPs) for Interim Assessments that Include All Students.* National Center on Educational Outcomes.

Cano, E. y Petreñas, C. (2019). La evaluación del aprendizaje en la escuela inclusiva: dilemas acerca de cómo evaluar al alumnado más vulnerable. En I. Puigdellívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo inclusivo desde una perspectiva interactiva y comunitaria.* Editorial Graó.

Cantu, A. (2015). Role of general educators in a multidisciplinary team for learners with special needs. En J. P. Bakken y F. E. Obiakor (Eds.), *Interdisciplinary connections to special education: Important aspects to consider* (Vol. 30A). Emerald Publishing. https://doi.org/10.1108/S0270-40132015000030A003

Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, *44*(1), 57-66.

Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, *69*(6), 963-976.

Chatzigeorgiadou, S. y Barouta, A. (2022). General and special early childhood educators' attitudes towards co-teaching as a means for inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, *50*, 1407-1416. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01269-z

Collins, M. (2000). Critical perspectives on educational evaluation. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, *Special issue*, 111-135.

Conderman, G. y Hedin, L. (2012). Purposeful assessment practices for co-teachers. *Teaching Exceptional Children*, *44*(4), 18-27. https://doi.org/10.1177/004005991204400402

Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, *28*(3). https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852.

Cook, B. G., McDuffie-Landrum, K. A., Oshita, L., & Cook, S. C. (2011). Co-teaching and students with disabilities: A critical analysis of the empirical literature. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 147–159). Routledge.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politicals and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, *43*(6), 1231-1299. https://doi.org/10.2307/1229039

Dalsgaard, C., Kjærsholm, M. y Prilop, C. (2025): Students' hidden feedback literacy: distinct differences between formal and informal peer feedback situations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16. https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2554726

Dann, R. (2014). Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *21*(2), 149-166.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, *12*, 26-46.

Fennick, E. y Liddy, D. (2001). Responsibilities and Preparation for Collaborative Teaching: Co-Teachers' Perspectives. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, *24*(3), 229-240. https://doi.org/10.1177/088840640102400307

Friend, M. y Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson Education.

Gately, S. E. y Gately, F. J., Jr. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, *33*(4), 40-47. https://doi.org/10.1177/004005990103300406

Honigsfeld, A., y Dove, M. G. (2019). *Collaborating for English Learners: A foundational guide to integrated practices (2.ª ed.)*. Corwin.

Lewin, K. M. (2015). *Educational access, equity, and development: Planning to make rights realities*. Paris. https://doi.org/10.1037/h0050509

McArthur, J. (2015). Assessment for social justice: the role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *41*(7), 967-981. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1053429

McArthur, J. (2020). Participación e implicación del estudiante en la evaluación: implicar a todo el estudiante en la búsqueda de la justicia y el bien social. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, *26*(1). https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17089

Murawski, W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *The School Administrator*, *65*(8), 29. (PDF) Five Keys to Co-Teaching in Inclusive Classrooms

Murawski, W. W., y Dieker, L. A. (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. 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. (2010). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, *20*(10), 1-10. https://doi.org/10.1177/1053451210378165

Murillo, J., Román, M. y Hernández, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *4*(1), 7- 23

Navarro Adelantado, V. y Jiménez Jiménez, F. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física través de un instrumento de metaevaluación didáctica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, *8*(27), 63-79.

Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *46*(5), 756-778. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314

Nieminen, J. H. (2025). The paradox of inclusive assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *14*(4), 401-416. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2419604

NSW Department of Education (2021). *Co-teaching: A handbook of evidence for educators* (2nd ed.). https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/en/home/teaching-and-learning/school-

learning-environments-and-change/future-focused-learning-and-teaching/Co_teaching_handbook_2nd_edition.pdf
Panadero, E., Andrade, H. y Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*, *45*(1), 13-31. https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y
Petreñas, C., Puigdellívol, I., Jardí, A. (2021) Do educational support policies always favour overcoming inequalities? The situation in Spain. *Disability and Society*, *36(8)*, 1308-1331. https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1788510
Ruffinelli, A. (2021). Oportunidades para aprender a ser profesor reflexivo en el currículum formativo. *Profesorado*, *25*(3). https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9374
Rytivaara, A., Ahtiainen, R., Palmu, I., Pesonen, H. y Malinen, O. P. (2024). Learning to Co-Teach: A Systematic Review. *Educucation Sciences*, *14*(113). https://doi.org/10.3390/educsci14010113
Rytivaara, A., Pulkkinen, J. y Palmu, I. (2023). Learning about students in co-teaching teams. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(7), 803-818. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878299
Sadler, I., Reimann, N. y Sambell, K. (2023). Feedforward practices: A systematic review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *48*(3), 305-320. https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2073434
Sandoval, M., Álvaro, M., Jardí, A., López, A. L., Petreñas, C., Parody, L. M., Galarraga, H., Leiva, J. J., Gayol, L., Matilla, O., Pinto, C., Benito, T. y Hermoso, E. (2024). *Docencia compartida: Estrategias y experiencias desde y para las aulas*. Dykinson.
Sandoval, M. y Waitoller, F. (2022). Broadening the notion of participation in inclusive education: a social justice approach. *Revista Española de Discapacidad*, *10*(2), 21-33. https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.02
Sanmartí, N. (2010). *L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat*. Generalitat de Catalunya.
Scantlebury, K., Gallo-Fox, J. y Wassell, B. (2008). Co-teaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *24*(6), 967-981. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.008
Schellekens, L. H., Bok, H. G., De Jong, L. H., Van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D. y Van der Vleuten, C. P. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Lear-

ning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, *71*, 101094.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. y McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, *73*(4), 392-416. https://doi.org/10.1177/001440290707300401

Stefanidis, A. y Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, *41*(4), 393-413. https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1018872

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappa*, *87*(4), 324-328.

Strogilos, V., King-Sears, M. E., Tragoulia, E., Voulagka, A. y Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, *38*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P. y Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, *76*(3), 467-481. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3

UNESCO. (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. París: UNESCO

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO

Waitoller, F.R. y Artiles, A.J. (2013). A decade of professional development research in Inclusive Education: A Critical Review and notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, *83*(3), 319-356 https://doi.org/10.3102/0034654313483905

Wherfel, Q. M., Monda-Amaya, L. y Shriner, J. G. (2022). General education teacher practices: Assessment, decision-making and the influence of co-teaching. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *66*(1), 42-51. https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1934650

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.

Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L. y Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interven-

tions on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *37*, 100484. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484

Zamkowska, A., Pilgrim, M. y Hornby, G. (2025). Co-teaching: review and guidelines for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *69*(2), 111-117. https://doi.org/10.1080/1045988X.2024.2404404

Sobre la coordinación

Marta Sandoval Mena, profesora titular en la Universidad Autónoma de Madrid. Antes fue maestra de Educación Primaria y orientadora, y esa experiencia marca toda su investigación sobre educación inclusiva. Coordina el grupo consolidado On Inclusion («Educación Inclusiva, diversidad y formación docente») y dirige el proyecto «Enseñanza Compartida por la inclusión», financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Ha colaborado con la UNESCO en temas sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad y ha participado en proyectos europeos Erasmus+ y Comenius. Investiga la voz del alumnado como agente de cambio, la codocencia, la formación del profesorado y la sobrerrepresentación del alumnado culturalmente diverso en educación especial. Ha publicado estos trabajos en revistas *como International Journal of Inclusive Education y Disability & Society*.

Ignasi Puigdellívol Aguadé, profesor honorífico de la Universitat de Barcelona. Allí fue catedrático de Escuela Universitaria en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa y decano de la Facultad de Formación del Profesorado. Ha trabajado como educador en diversas instituciones de educación especial. Su labor a favor de la inclusión tiene una amplia proyección internacional. Formó parte del Joint Project de Educación Especial de la ATEE, con actividad en los Países Bajos, el Reino Unido, Grecia y España. Entre 1997 y 2001 asesoró el Proyecto de Inte-

gración Educativa de México, y ha impulsado la educación inclusiva en numerosos países de América Latina. Ha publicado más de un centenar de artículos y varios libros en colaboración, entre ellos *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva* (2019) y *Reflexiones y herramientas para incrementar el carácter inclusivo de las aulas y los centros educativos* (2022).

Índice

1. De la colaboración a la codocencia: un modelo educativo por consolidar 9
   1. Introducción 9
   2. ¿De qué forma se colabora en la escuela? 10
   3. Codocencia: fundamentos conceptuales 12
      3.1. Modelos de codocencia 13
      3.2. Beneficios de la codocencia para el alumnado 14
         3.2.1. Mejora en la gestión de aula 16
         3.2.2. Beneficios para el Profesorado 21
   4. Codocencia y desarrollo profesional docente 23
   5. Codocencia entre docentes noveles y experimentados 24
   6. Conclusiones 26
   Referencias 27

2. Condiciones para construir prácticas colaborativas 35
   1. Introducción 35
   2. Visión compartida de la inclusión educativa 36
   3. Disposiciones personales y profesionales para una codocencia inclusiva 39
   4. Claridad de roles y responsabilidades para una codocencia efectiva 42
   5. Apoyo institucional y condiciones estructurales para el éxito de la codocencia 44
   6. Evaluación y reflexión conjunta de la práctica: aprender haciendo de modo flexible 48

7. La codocencia como escenario de aprendizaje profesional: aprender en comunidad a colaborar y compartir conocimientos . . . 50
8. Conclusiones . . . 53
Referencias . . . 55

3. Evidencia científica sobre el impacto de la codocencia en contextos escolares . . . 61
1. Introducción . . . 61
2. ¿Qué sabemos sobre el impacto de la codocencia? Principales evidencias de la investigación . . . 63
2.1. Percepciones y actitudes docentes ante la codocencia . . . 63
2.2. Impacto de la codocencia en el aprendizaje del alumnado . . . 65
2.3. Inclusión de todo el alumnado . . . 65
2.4. Codocencia y desarrollo profesional . . . 66
2.5. Nuevos modelos y contextos de codocencia . . . 68
3. ¿Qué nos revela la investigación sobre el impacto de la codocencia? . . . 68
3.1. Temáticas principales en la investigación sobre codocencia . . . 69
3.2. Principales beneficios e impactos educativos de la codocencia . . . 69
3.3. Alcance y limitaciones de la investigación existente . . . 71
4. Conclusiones . . . 71
Referencias . . . 72
Anexos . . . 77

4. Significado y alcance de los apoyos compartidos en las aulas . . . 85
1. Educación inclusiva y transformación de la cultura escolar . . . 85
2. El apoyo inclusivo: de la intervención individual al enfoque colaborativo . . . 86
3. Roles y funciones del profesorado de apoyo en la escuela inclusiva . . . 90
4. El trabajo colaborativo e interprofesional y su impacto en la educación inclusiva . . . 95
5. Codocencia más allá del modelo «uno enseña y otro apoya» . . . 99
6. Conclusiones . . . 106
Referencias . . . 107

5. La observación entre iguales como herramienta para el aprendizaje profesional docente . . . 113
1. Introducción . . . 113
2. Formas de observación en el aula y observación entre iguales . . . 114
3. Un procedimiento para implementar la observación entre iguales . . . 116
3.1. Fase A: creación de parejas y preparación inicial . . . 117
3.2. Fase B: ciclo de observación entre iguales . . . 117
Sesión de preobservación . . . 117
Sesión de observación . . . 119
Sesión de *feedback* . . . 119
Síntesis reflexiva . . . 120
3.3. Fase C: compartir los resultados con otros docentes . . . 120
4. Evidencias de investigación del procedimiento de OEI: seis resultados principales . . . 121
Mejora de las percepciones de colaboración docente . . . 122
Disminución de las resistencias . . . 123
Incremento de la proximidad profesional . . . 124
Construcción conjunta de conocimiento . . . 125
Feedback entre iguales de calidad . . . 127
Identificación de objetivos de mejora y transferencia a la práctica . . . 128
5. Conclusión . . . 129
Referencias . . . 131

6. La codocencia como herramienta de desarrollo profesional docente . . . 135
1. Introducción . . . 135
2. Cultura de colaboración en la escuela: codocencia, aprendizaje mutuo y mejora compartida . . . 137
3. La importancia de fomentar una cultura colaborativa desde la formación inicial docente . . . 141
4. Codocencia e identidad profesional del profesorado . . . 144
5. Conclusiones . . . 146
Referencias . . . 148

7. Evaluar en colaboración: una mirada formativa e inclusiva en los procesos de codocencia . . . 153
1. Introducción . . . 153
2. El sentido de la evaluación . . . 156

2.1. La metaevaluación 157
3. Hacia una evaluación inclusiva 159
4. La evaluación en el marco de la codocencia 162
4.1. ¿Qué roles asumen los codocentes? 164
5. ¿Qué implicaciones tiene la evaluación en los diferentes componentes del ciclo de codocencia? 167
5.1. Fase de planificación y diseño de la evaluación en codocencia 167
5.2. Fase de evaluación durante la coenseñanza 169
5.3. Evaluación y reflexión docente 172
6. Experiencia de evaluación en codocencia 173
7. Conclusiones 177
Referencias 179

Sobre la coordinación 185

Codocencia

Propuestas para el cambio educativo,
la inclusión y desarrollo docente

Compartir un aula no significa necesariamente compartir la enseñanza. La codocencia comienza cuando dos o más profesionales asumen conjuntamente la planificación, el desarrollo y la evaluación del aprendizaje de un mismo grupo. Desde esta premisa, *Codocencia. Propuestas para el cambio educativo, la inclusión y desarrollo docente* examina una cuestión decisiva: cómo pasar del aislamiento profesional a una responsabilidad pedagógica compartida capaz de responder a la diversidad del alumnado. Esta obra colectiva sitúa la colaboración en el centro de una transformación que afecta tanto a las prácticas del aula como a la organización escolar y a las relaciones entre quienes enseñan. No se trata de duplicar tareas, sino de integrar conocimientos, contrastar perspectivas y construir decisiones comunes.

A lo largo de siete capítulos, el libro presenta los fundamentos y las modalidades de la codocencia, revisa la evidencia científica disponible y analiza las condiciones que permiten sostenerla: confianza, claridad de roles, tiempos de planificación y liderazgo inclusivo. También reconsidera el significado de los apoyos educativos, más allá de las intervenciones centradas exclusivamente en las dificultades individuales. La inclusión como derecho a aprender, participar y pertenecer orienta este recorrido, que atiende a las barreras del contexto y a las posibilidades de una enseñanza más accesible. Sin presentar resultados automáticos ni recetas universales, la obra aborda las tensiones entre especialización y corresponsabilidad, ayuda y autonomía, distribución de tareas y equidad profesional.

La observación entre iguales, la formación inicial, el acompañamiento a docentes noveles y la evaluación compartida concretan las posibilidades de aprender dentro de la práctica cotidiana. Investigaciones, orientaciones y experiencias escolares muestran cómo el diálogo profesional puede traducirse en cambios identificables, y por qué evaluar conjuntamente exige algo más que repartir correcciones. Dirigido a docentes, especialistas, equipos directivos y profesionales de la formación, este volumen ofrece un marco para construir una cultura colaborativa sostenible, sin perder de vista sus exigencias organizativas ni los límites del conocimiento disponible. Una propuesta para revisar no solo cómo se enseña, sino también cómo se aprende a enseñar con otros y qué condiciones hacen posible una escuela en la que todo el alumnado tenga lugar.

