



CO-DOCENCIA E INCLUSIÓN EDUCATIVA: SIGNIFICADOS DOCENTES EN PRIMER CICLO EN ÑUBLE

CO-TEACHING AND INCLUSIVE EDUCATION: TEACHERS' MEANINGS IN THE FIRST CYCLE IN ÑUBLE

Carolina Andrea Sáez Lagos <https://orcid.org/0009-0003-9463-6797> | Universidad del Bío-Bío,
Facultad de Educación y Humanidades, Chile | carolina.saez.lagos@gmail.com

RESUMEN

La co-docencia se ha consolidado como una estrategia clave en la educación inclusiva, al promover la atención a la diversidad y el aprendizaje en igualdad de condiciones, especialmente para estudiantes con necesidades educativas especiales, mediante el trabajo colaborativo entre docentes de educación general y diferencial. El objetivo de este estudio fue comprender los significados que docentes de primer ciclo básico construyen en torno a la co-docencia. Se desarrolló una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico, utilizando entrevistas semiestructuradas para recoger las experiencias y percepciones de los participantes. Los resultados evidencian la existencia de comprensiones diversas sobre la co-docencia. Si bien se valora su contribución al aprendizaje y a la diversificación de estrategias pedagógicas, su implementación se ve limitada por la falta de tiempo para la planificación conjunta. Asimismo, emergen tensiones en la colaboración, que tienden a situar al docente diferencial en un rol de apoyo más que de co-enseñanza. Se concluye que, aunque la co-docencia es reconocida como una práctica valiosa para la inclusión, requiere condiciones institucionales que favorezcan el trabajo colaborativo efectivo y la resignificación de los roles docentes.

Palabras clave: Co-docencia, inclusión educativa, docentes, educación primaria

ABSTRACT

Co-teaching has become a key strategy in inclusive education, as it promotes attention to diversity and equal learning opportunities, especially for students with special educational needs, through collaborative work between general and special education teachers. The aim of this study was to understand the meanings that first-cycle primary teachers construct around co-teaching. A qualitative study with a phenomenological approach was conducted, using semi-structured interviews to gather participants' experiences and perceptions. The results reveal the existence of diverse understandings of co-teaching. While its contribution to student learning and the diversification of pedagogical strategies is valued, its implementation is limited by a lack of time for joint planning. Additionally, tensions emerge in collaboration, often positioning the special education teacher in a support role rather than as a co-teacher. It is concluded that, although co-teaching is recognized as a valuable inclusive practice, it requires institutional conditions that support effective collaboration and the redefinition of teaching roles.

Keywords: Co-teaching, inclusive education, teachers, primary education



INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha experimentado importantes transformaciones en las últimas décadas, orientadas a garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Este enfoque busca promover el desarrollo integral del estudiantado, considerando dimensiones sociales, cognitivas, emocionales y de autonomía, así como la adecuación de los procesos de enseñanza y del currículum a la diversidad presente en las aulas.

En este contexto, a nivel internacional han emergido diversas estrategias pedagógicas destinadas a responder a dicha diversidad, entre las cuales destaca la co-docencia. Esta se comprende como una modalidad de enseñanza en la que dos docentes comparten de manera simultánea y colaborativa el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo conjuntamente la responsabilidad por la planificación, implementación y evaluación de las experiencias educativas (Puigdellívol et al., 2019). Para efectos de este estudio, se aborda específicamente la co-docencia entre docentes de educación general básica y docentes de educación diferencial.

La evidencia internacional, particularmente en contextos europeos, muestra que la co-docencia es valorada positivamente por los docentes, en tanto favorece la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales en el currículum común. En estos escenarios, el trabajo colaborativo se sustenta en la construcción de un proyecto pedagógico compartido, que implica la toma de decisiones conjuntas sobre la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza, así como una interacción profesional basada en la confianza y el respeto mutuo (Jortveit y Kovačl., 2021).

No obstante, la implementación de esta estrategia no está exenta de dificultades. Diversos estudios

evidencian que, aun cuando existen condiciones formales como tiempo destinado a la colaboración, los niveles de trabajo conjunto pueden ser limitados, predominando enfoques de co-enseñanza de bajo nivel colaborativo que no siempre logran responder adecuadamente a las necesidades del estudiantado (Ciletti et al., 2025). En este sentido, el conocimiento profundo de los estudiantes; sus intereses, estilos de aprendizaje y formas de interacción, se vuelve un elemento clave para ajustar la enseñanza, aspecto que la co-docencia puede potenciar cuando ambos docentes participan activamente en el desarrollo de la clase (Ritvaara et al., 2020).

Asimismo, la literatura destaca que la co-docencia favorece la motivación, participación y aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, también se identifican tensiones asociadas a la falta de tiempo para la planificación conjunta, diferencias metodológicas entre docentes y dificultades en la definición de roles (Pérez et al., 2022). A ello se suma la existencia de comprensiones limitadas del concepto, reduciéndolo en algunos casos a una distribución de funciones más que a una práctica colaborativa genuina (Suárez, 2016).

En el contexto chileno, la co-docencia se enmarca principalmente en el Programa de Integración Escolar (PIE), cuyo propósito es favorecer la participación y el logro de aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que requieren mayores apoyos (Ministerio de Educación, 2016). En este marco, la co-docencia se define como una estrategia que implica la participación conjunta de profesionales en la enseñanza, compartiendo responsabilidades en la planificación, instrucción y evaluación del proceso educativo (Ministerio de Educación, 2013).

A pesar de su relevancia, diversos estudios nacionales evidencian que su implementación enfrenta múltiples desafíos. Entre ellos destacan la sobrecarga laboral, la falta de tiempo para la planificación conjunta, la descoordinación entre



profesionales y la persistencia de prácticas individualistas, donde el liderazgo recae principalmente en el docente de aula regular (Urbina et al., 2017). Asimismo, se ha observado que el rol del docente diferencial no siempre es plenamente integrado o valorado en el trabajo pedagógico, lo que limita el potencial colaborativo de esta estrategia (Gómez & Solar, 2023).

Por otra parte, investigaciones recientes destacan la necesidad de fortalecer las condiciones institucionales para el desarrollo de la co-docencia, promoviendo espacios de reflexión, monitoreo y retroalimentación del trabajo colaborativo (Espinoza, & Tapia., 2023). En esta línea, se enfatiza la importancia de establecer relaciones profesionales basadas en la equidad, el reconocimiento mutuo y la colaboración efectiva entre docentes (Larrazabal et al., 2023), así como el rol de los equipos directivos en la promoción de una cultura inclusiva que favorezca estas prácticas (Leiva et al., 2024).

En consecuencia, la co-docencia se posiciona como una estrategia clave para avanzar hacia una educación inclusiva; sin embargo, su implementación efectiva depende de múltiples factores, tanto individuales como institucionales. En este escenario, resulta fundamental comprender los significados que los docentes atribuyen a esta modalidad de trabajo, dado que dichas concepciones influyen directamente en su práctica pedagógica.

A partir de lo anterior, la presente investigación se orienta a responder la siguiente pregunta: ¿Qué significado atribuyen los y las docentes de educación general básica y educación diferencial, que se desempeñan en primer ciclo básico, a su rol en la co-docencia como mecanismo para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales?

MÉTODO

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, orientado a comprender los significados que los docentes construyen en torno a la co-docencia a partir de sus experiencias.

Participantes.

Se utilizó un muestreo intencionado u opinático (Ruiz, 2012), seleccionando informantes con experiencia relevante en co-docencia. Los criterios de inclusión fueron: docentes de educación básica y diferencial que se desempeñaran en el establecimiento en estudio, con presencia de estudiantes adscritos al Programa de Integración Escolar (PIE), contar con al menos tres años de experiencia profesional y aceptar participar mediante consentimiento informado. La muestra estuvo compuesta por siete docentes (cuatro de educación básica y tres de educación diferencial), con edades entre 26 y 63 años y una trayectoria profesional que osciló entre 3 y 39 años.

Instrumentos.

Se empleó la entrevista semiestructurada, la cual permitió profundizar en las experiencias, percepciones y significados construidos por los participantes (Kvale, 2011). El guion fue sometido a validación de contenido mediante juicio de expertos, incluyendo especialistas en educación especial y educación básica, tanto del ámbito académico como del ejercicio profesional.

Procedimiento y ética.

Las entrevistas se realizaron de manera individual, resguardando la confidencialidad y el anonimato. Todos los participantes firmaron



consentimiento informado, asegurando su participación voluntaria.

Análisis de datos.

Se utilizó un enfoque mixto, combinando procedimientos deductivos e inductivos.

Inicialmente se definieron categorías a partir del marco teórico, tales como comprensiones, valoraciones y estrategias pedagógicas asociadas a la co-docencia. Posteriormente, emergieron subcategorías desde los discursos, vinculadas a aspectos como beneficios, tensiones, jerarquías, planificación y apoyo institucional.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se encuentran organizados en torno a tres categorías principales: **comprensiones docentes sobre la co-docencia, valoraciones sobre la co-docencia y estrategias pedagógicas** para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales.

En la categoría comprensiones docentes sobre la co-docencia se identificaron subcategorías relacionadas con la definición y la finalidad de esta práctica, así como una dimensión emergente asociada al desconocimiento del trabajo de co-docencia.

En cuanto a las valoraciones sobre la co-docencia, las subcategorías dan cuenta de la valoración general de esta estrategia, sus ventajas y desventajas, y las percepciones en torno al rol y la igualdad entre docentes. Asimismo, emergen aspectos vinculados a beneficios para los docentes, la presencia de jerarquías de poder y el nivel de confianza en el trabajo colaborativo.

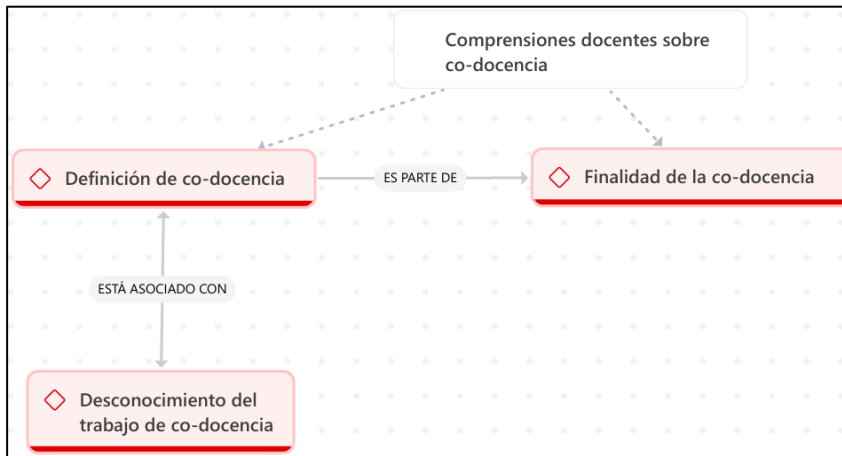
Finalmente, en la categoría estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, se abordan subcategorías como el enfoque de co-enseñanza, la planificación y el trabajo de aula. A su vez, surgen elementos emergentes relacionados con el trabajo por niveles, el tiempo destinado a la planificación, la planificación en espacios informales, la falta de tiempo y el apoyo institucional.

Comprensiones docentes sobre co-docencia

La presente categoría está operacionalizada en dos códigos definidos de forma apriorística los cuales corresponden a co-docencia y finalidad. Durante el análisis de las entrevistas emerge un nuevo código el cual corresponde a desconocimiento del trabajo de co-docencia (Ver figura 1)

Figura 1

Comprensiones sobre la co-docencia



Fuente: Elaboración propia con empleo de Atlas. Ti v.25

a. Definición de co-docencia

A partir de los relatos de los participantes, se evidencian diversas comprensiones sobre la co-docencia. En términos generales, esta es concebida como un trabajo colaborativo entre docentes, orientado a la toma de acuerdos en torno a la planificación, la implementación de estrategias y el uso de recursos pedagógicos. Asimismo, se la vincula con una lógica de apoyo y acompañamiento, especialmente hacia estudiantes con necesidades educativas especiales, destacándose el aporte de la docente diferencial desde una mirada especializada y complementaria: **"Bueno la co-docencia para mí es un apoyo, un apoyo de parte de la profesora especialista que tiene una mirada diferente acerca de cómo trabajar eh con los niños en un curso diverso"** (E6).

En la misma línea, algunos docentes la describen como un acompañamiento permanente que favorece el trabajo conjunto y la atención a la diversidad del aula: **"Bueno la co-docencia es un acompañamiento que [...] es un apoyo permanente tanto para los niños [...] y poder trabajar con cada uno de ellos"** (E7).

Por otra parte, los entrevistados también la reconocen como una estrategia pedagógica intencionada, basada en la planificación conjunta y la evaluación compartida: **"Una estrategia [...] en donde nosotros planificamos, evaluamos, nos ponemos de acuerdo, etc."** (E2).

Finalmente, emerge una visión más operativa, centrada en la organización de actividades, la distribución del tiempo y la coordinación del trabajo en aula: **"El trabajo en co-docencia es organizar las actividades en colaboración [...] que nos podemos aportar la una a la otra"** (E5).

b. Finalidad de la co-docencia

En relación con su finalidad, los discursos docentes convergen en que la co-docencia busca favorecer el logro de los aprendizajes y el cumplimiento de los objetivos curriculares por parte de todos los estudiantes: **"El propósito [...] es que todos los estudiantes logren adquirir los aprendizajes"** (E1).

Asimismo, se releva su contribución a la atención a la diversidad y a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, ampliando su alcance más allá de estudiantes con diagnóstico: **"Planificamos para la diversidad existente del aula, no solo los que tienen un diagnóstico, sino que para todos"** (E2).

Otra finalidad identificada es el fortalecimiento de la motivación y la participación estudiantil, promoviendo el involucramiento activo en el proceso de aprendizaje: “La idea es motivarlos [...] que sean partícipes” (E3).

Del mismo modo, se destaca la importancia de reconocer las necesidades individuales de los estudiantes para ajustar las estrategias pedagógicas y apoyar de manera pertinente sus procesos de aprendizaje: “Que podamos [...] tener presente los aprendizajes que ellos pueden lograr [...] y cómo nosotros podemos ayudarlos” (E4).

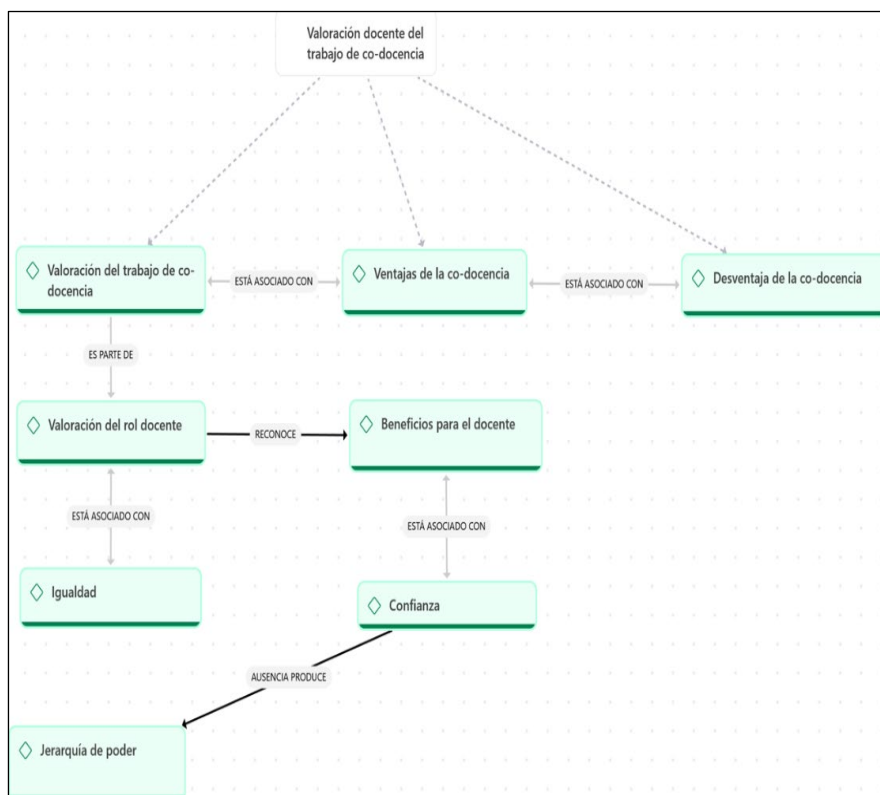
c. Desconocimiento del trabajo de co-docencia

Finalmente, de manera emergente, se identifica una dimensión asociada al desconocimiento del trabajo de co-docencia, expresado en la falta de claridad conceptual y en percepciones de subutilización de esta estrategia. Algunos docentes manifiestan no haber recibido orientaciones suficientes para su implementación, lo que genera incertidumbre respecto de su alcance y potencial: “Yo no sé si yo estaba mal o si a nosotros no nos habían explicado bien [...] pero yo sentía que no le sacábamos todo el provecho a la co-docencia” (E1).

Valoraciones docentes del trabajo de co-docencia.

Figura 2.

Valoración de la co-docencia



Fuente: Elaboración propia con empleo de Atlas. Ti v.25

Respecto de la valoración, se observa una evaluación transversalmente positiva de la co-docencia, reconociéndose como una estrategia que aporta significativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes destacan su relevancia en contextos de alta diversidad, donde el apoyo de la profesora del Programa de Integración Escolar



(PIE) resulta fundamental para responder a las múltiples necesidades presentes en el aula: “Contribuye mucho... porque yo encuentro que el apoyo es fundamental...” (E1).

Desde esta perspectiva, la co-docencia es concebida no solo como una práctica beneficiosa, sino también como una necesidad para el trabajo pedagógico actual, facilitando la atención personalizada y la adecuación de evaluaciones: “...me colabora en preparar las evaluaciones... atender a los niños de forma personalizada...” (E7).

Asimismo, se valora la complementariedad de saberes entre docentes, lo que enriquece las prácticas pedagógicas: “...la profesora de aula tiene conocimiento y yo tengo la didáctica...” (E2). En este sentido, se reconoce su impacto positivo en el aprendizaje y la participación estudiantil, favoreciendo estrategias más pertinentes y significativas: “...buscar una estrategia... para que sea más significativo...” (E3).

a. Ventajas y desventajas de la co-docencia

Entre las principales ventajas, los docentes destacan efectos positivos tanto en el ámbito académico como socioemocional, evidenciando avances en la autoestima, seguridad y aprendizaje de los estudiantes: “Ellos adquieren seguridad... y eso se nota en los avances...” (E1).

Asimismo, la presencia de dos docentes en el aula permite una atención más personalizada y una mejor distribución del trabajo pedagógico: “...nos podemos distribuir todo en dos personas” (E5). No obstante, se identifican limitaciones relevantes, principalmente asociadas a la falta de tiempo para la planificación conjunta y a la escasez de recursos materiales y tecnológicos: “...nos faltan los tiempos...” (E1), “...falta más implementación... más recursos” (E3).

b. Rol e igualdad

Los docentes valoran positivamente la co-docencia como un trabajo colaborativo basado en la igualdad de roles, reconociéndose mutuamente como actores igualmente relevantes en el aula: “...son iguales de importantes...” (E1). Sin embargo, en la práctica se evidencian tensiones, ya que persisten jerarquías implícitas donde el docente de aula asume el liderazgo, lo que genera una brecha entre el discurso y la práctica: “...quien lleva la rienda... es la profesora jefa” (E3).

c. Jerarquía de roles y posiciones de poder

La co-docencia se desarrolla en contextos donde aún subsisten relaciones jerárquicas, particularmente en torno al rol del profesor jefe. Esto implica que el docente diferencial, en ocasiones, deba adaptarse a dinámicas preestablecidas, lo que puede dificultar el trabajo colaborativo y evidencia la necesidad de avanzar hacia una distribución más equitativa del liderazgo pedagógico.

d. Prejuicios hacia la co-docencia

Desde las categorías emergentes, se identifican prejuicios asociados a la co-docencia, tales como desconfianza, temor a la evaluación por parte de otro docente y resistencia inicial a compartir el espacio de aula: “...lo veíamos como que te estaban observando...” (E1). Estos elementos evidencian la necesidad de fortalecer la cultura colaborativa y clarificar los roles para favorecer el trabajo conjunto.

e. Beneficios de la co-docencia



Los docentes destacan múltiples beneficios, entre ellos la complementariedad de conocimientos, el aprendizaje entre pares y la reflexión pedagógica sobre la práctica: “...**reflexionar constantemente de nuestras prácticas...**” (E2). En este sentido, la co-docencia se configura como una instancia de desarrollo profesional que enriquece el quehacer docente.

f. Confianza

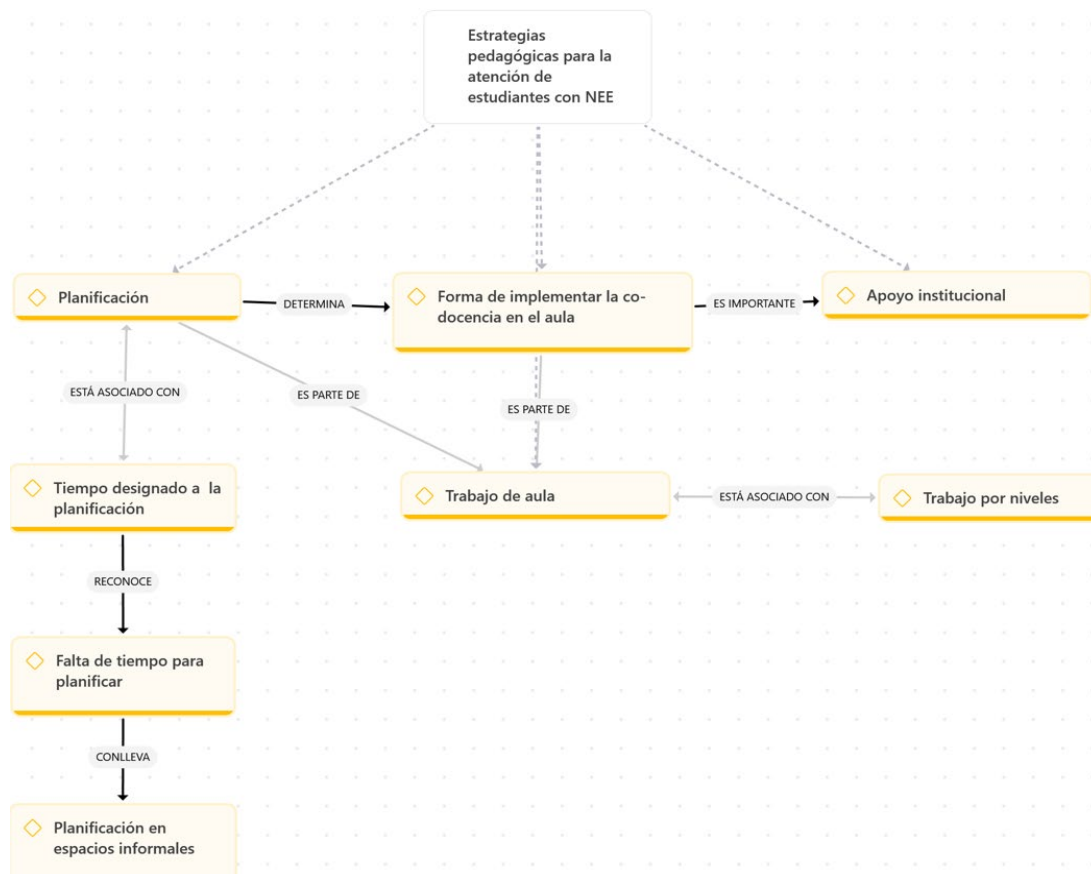
Finalmente, la confianza emerge como un elemento clave para el desarrollo de la co-docencia, favoreciendo la comunicación, la coordinación y la claridad en la distribución de roles: “...**hemos establecido los minutos en que cada cual va a trabajar...**” (E3).

Estrategias pedagógicas

En relación con las estrategias pedagógicas, los docentes reportan el uso de diversas acciones orientadas a atender a estudiantes con necesidades educativas especiales y favorecer sus aprendizajes, aunque reconocen que estas prácticas no están exentas de dificultades, principalmente asociadas a condiciones estructurales como el tiempo y los recursos disponibles.

Figura 3.

Estrategias pedagógicas en el trabajo de co-docencia



Fuente: Elaboración propia con empleo de Atlas. Ti v.25



a. Planificación

Del análisis de las entrevistas emerge que la planificación en co-docencia se centra principalmente en la organización de actividades, la selección de materiales y la disposición de los estudiantes en el aula. Los docentes refieren planificar diversas modalidades de trabajo, tales como actividades grupales, en duplas e individuales, junto con la definición de estrategias y formas de agrupamiento: "...**actividades grupales, actividades en duplas, actividades individuales**" (E1), "...**planificamos el material, la estrategia que se va a utilizar, cómo vamos a agrupar el curso...**" (E6).

En este proceso, se observa una distribución de roles, donde la docente de aula regular asume la planificación del contenido disciplinar, mientras que la docente diferencial se encarga de diversificar las estrategias para atender a la diversidad del estudiantado: "**La profesora de aula aporta el contenido [...] y yo como educadora diferencial traigo las estrategias para diversificar...**" (E2).

No obstante, la planificación tiende a focalizarse en aspectos operativos; como actividades, materiales y evaluaciones, manteniendo en algunos casos, una participación más limitada de la docente diferencial, asociada a funciones de apoyo: "...**vemos cómo va a intervenir cada uno**" (E4), "...**revisamos y adaptamos pruebas [...] y generalmente ella se enfoca en los niños que atiende**" (E7).

b. Conocimiento sobre el enfoque de co-enseñanza

En relación con los enfoques de co-enseñanza, no se evidencia una definición conceptual clara por parte de los docentes. Más bien, las prácticas se ajustan de manera flexible según los objetivos de la clase y las necesidades de los estudiantes: "**Va a depender de la actividad [...] y del objetivo que queramos lograr**" (E1), "...**vamos acomodándonos dependiendo de la necesidad de cada niño**" (E5).

Se observa una preferencia por el trabajo en equipo, donde ambas docentes participan activamente en la conducción de la clase, así como el uso ocasional de estrategias como la enseñanza en estaciones: "**Principalmente hacemos trabajo en equipo**" (E2).

Asimismo, la organización del aula (en grupos, filas o parejas), responde a criterios funcionales asociados a la actividad y a las características del grupo curso. Sin embargo, de forma implícita, predomina el modelo "uno enseña y otro apoya", especialmente en la atención a estudiantes con mayores necesidades: "...**uno presta más atención a aquellos que presentan mayor necesidad**" (E4).

c. Trabajo de aula y trabajo por niveles

En el trabajo de aula, los docentes utilizan diversas estrategias orientadas a promover la participación y el aprendizaje, destacando el uso de recursos lúdicos como una herramienta motivacional: "**Todo lo que sea lúdico a los niños les gusta**" (E1). Sin embargo, estas estrategias no siempre se articulan explícitamente con los objetivos de aprendizaje. Junto a ello, se emplean apoyos visuales y materiales diversificados que permiten atender distintos estilos de aprendizaje, así como el trabajo por niveles, el cual es valorado positivamente: "**El trabajo por niveles nos da resultado**" (E2).

Además, se incorporan recursos digitales, como videos y plataformas interactivas, que favorecen la participación de los estudiantes: "...**Wordwall también, que les gusta bastante a los pequeños**" (E3).

d. Tiempo de planificación y espacios informales



En cuanto a la planificación, emerge que gran parte de la coordinación se realiza en espacios informales debido a la falta de tiempo en instancias formales. Los docentes señalan que recurren a recreos, pasillos u horas libres para organizar su trabajo colaborativo: “A veces no nos alcanza el tiempo...” (E1), “...nos juntamos en recreos o en el pasillo...” (E3).

e. Falta de tiempo para planificar

La falta de tiempo se identifica como una de las principales limitaciones para el desarrollo de la co-docencia. Esto se vincula, además, con la carga laboral de la docente diferencial, quien debe atender a múltiples cursos, dificultando la planificación conjunta: “La profesora especialista no solamente trabaja en mi curso...” (E6), “...tiene que estar con otros profesores también” (E7).

f. Apoyo institucional

Finalmente, los participantes reportan un apoyo institucional limitado en relación con la co-docencia. Si bien se han realizado algunas instancias informativas, como charlas, estas son percibidas como insuficientes para orientar de manera efectiva la implementación de esta modalidad: “No habíamos recibido capacitación” (E1), “...se realizó una charla [...] con respecto a la co-docencia” (E3).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio permiten evidenciar que la co-docencia, entendida como una estrategia para la atención a la diversidad, es valorada positivamente por los docentes; sin embargo, su comprensión y aplicación se construyen principalmente desde la experiencia práctica más que desde un sustento teórico sólido. Si bien la literatura define la co-docencia como un proceso colaborativo que integra el conocimiento disciplinar del docente de educación general con el conocimiento pedagógico y especializado del docente diferencial (Friend et al., 2016), en los discursos analizados predomina una concepción más intuitiva, donde la profesora diferencial es percibida principalmente como un apoyo, más que como una corresponsable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta visión restringida se vincula con una confusión conceptual entre co-docencia y

colaboración, lo que limita el desarrollo de prácticas auténticamente compartidas. Tal como señalan Friend et al. (2010), la co-enseñanza implica un alto nivel de colaboración sistemática que trasciende el aula, incluyendo la planificación, implementación y evaluación conjunta. No obstante, los hallazgos muestran que persisten dinámicas jerárquicas en el aula, donde el docente de educación general asume el liderazgo, relegando al docente diferencial a un rol secundario, lo que coincide con lo planteado por Castro y Contreras (2021) respecto a la presencia de relaciones de poder que dificultan el trabajo colaborativo efectivo.

A pesar de estas tensiones, la co-docencia es ampliamente valorada por sus beneficios tanto para los estudiantes como para los propios docentes. Los participantes destacan que esta modalidad favorece la participación, la seguridad y el aprendizaje del estudiantado, al permitir una atención más personalizada y la diversificación de las estrategias pedagógicas. En concordancia con Basso y McCoy (2016), la complementariedad de saberes entre docentes potencia los procesos de enseñanza y genera experiencias de aprendizaje más inclusivas.



Asimismo, los docentes reconocen que el trabajo conjunto fortalece su desarrollo profesional, especialmente en el intercambio de conocimientos sobre didáctica y comprensión de diagnósticos.

No obstante, emergen desafíos estructurales que limitan el potencial de la co-docencia. Entre ellos, la falta de tiempo para la planificación conjunta se posiciona como una de las principales barreras, lo que coincide con estudios como el de Hernández et al. (2022), donde se señala que esta limitación favorece prácticas fragmentadas y la delegación de responsabilidades en el docente diferencial. Esta situación se traduce en una implementación parcial de la co-docencia, donde predominan enfoques de apoyo en lugar de modelos más integrados y equitativos.

En relación con las estrategias pedagógicas, los docentes reportan el uso de diversas herramientas orientadas a favorecer la motivación, participación y comprensión de los estudiantes, tales como actividades lúdicas, recursos concretos, tecnologías digitales y refuerzos positivos. Estas prácticas se alinean con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, en cuanto promueven la diversificación de la enseñanza y la eliminación de barreras (López y Galarraga, 2024). Sin embargo, su implementación suele depender de iniciativas individuales o acuerdos informales, lo que evidencia la ausencia de una institucionalización del trabajo colaborativo.

Asimismo, se observa un limitado dominio de los distintos enfoques de co-enseñanza, predominando el modelo de apoyo. A pesar de que los docentes reconocen la importancia del

trabajo conjunto, persiste una distribución desigual de roles, donde el docente de aula lidera el proceso y el docente diferencial focaliza su intervención en estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta dinámica refleja una falta de paridad profesional en la toma de decisiones pedagógicas, tal como lo plantean Castro y Lillo (2024).

En este contexto, los significados que los docentes atribuyen a la co-docencia se configuran desde sus experiencias profesionales y las condiciones concretas en las que desarrollan su práctica. En términos generales, la conciben como una estrategia de colaboración pedagógica orientada a dar respuesta a la diversidad del aula, especialmente a estudiantes con necesidades educativas especiales. No obstante, esta comprensión no siempre se traduce en prácticas coherentes con los principios teóricos de la co-enseñanza.

En síntesis, se concluye que, si bien existe una valoración positiva de la co-docencia y un reconocimiento de su potencial inclusivo, su implementación se ve limitada por factores conceptuales, organizacionales y culturales. Por ello, resulta fundamental fortalecer la formación docente en este ámbito, así como generar condiciones institucionales que favorezcan el trabajo colaborativo sistemático, tales como tiempos protegidos para la planificación conjunta, capacitación específica y promoción de una cultura escolar basada en la corresponsabilidad. De este modo, será posible avanzar hacia prácticas de co-docencia más equitativas, efectivas e inclusivas, que respondan de manera pertinente a la diversidad del estudiantado.



REFERENCIAS

- Basso, D., & McCoy, N. (2016). *The co-teaching manual how general education teachers and specialists work together to educate students in an inclusive classroom* (fifth Edithion). TWINS publications
- Castro, R., & Contreras, P. (2021). Co-enseñanza y relaciones de alteridad en educación, Editorial universidad católica de la Santísima Concepción. Chile.
- Castro, R., & Lillo, Sagredo, E. (2024). Trabajo colaborativo y co-enseñanza: Sentidos que le otorgan los equipos de aula. *Revista Colombiana de Educación*, 93, 81-98. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-17518>
- Ciletti, L., Baines, E., & Somerville, M. (2025). Prácticas de co-enseñanza en aulas de primaria italianas: un caso para la inclusión del marco sociocultural en la formación de colaboraciones docentes. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 30(3), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2457461>
- Espinoza, C., & Tapia, C. (2023). Planificación de la co-enseñanza: agenda co-plan para favorecer el rol de la educadora diferencial. *Praxis y Saber*, 14(39), 1. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n39.2023.14796>
- Friend, M., & Cook, P. (2016). *Interactions Collaboration Skills for School Professionals* (Eighth Edition). PEARSON.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Coenseñanza: Una Ilustración de la complejidad de la colaboración en educación especial. *Revista de Consulta Educativa y Psicológica*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gómez, D., & 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. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1822>
- Hernández, C., Venegas-Pérez, N., & Calzadilla-Pérez, Ó. (2022). La evaluación de las prácticas profesionales de co-enseñanza. *Praxis & Saber*, 12(31), 18-35. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.10795>
- Jortveit, M., & Kovač, VB (2021). Co-enseñanza eficaz: perspectivas de educadores especiales y generales sobre la colaboración. *Teaching Education*. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>
- Larrazabal, S., Palacios Ruiz, R., & Berwart, R. (2023). Co-docencia e inclusión 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, M., Vásquez, Camila, Encalada, N., Huerta, J., & Pereira, 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://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100065>



- López, A., & Galarraga, H. (2024). Analysis of the Impact of Co-teaching on Inclusion and Learning for Every. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. <https://dx.doi.org/10.4067/so718-73782024000100089>
- Ministerio de Educación (2016). Programa de integración escolar PIE, ley de inclusión 20845 manual de apoyo a la inclusión en el marco de la reforma educacional. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE) división de educación general unidad de educación especial. <https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Pérez, R., Casado, R., & Ordóñez, 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.2884>
- Puigdemívol, I., Petreñas, C., Siles, B., & Jardí, A. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva una visión interactiva y comunitaria*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Barcelona.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Palmu, I. (2023). Aprender sobre los estudiantes en equipos de co-enseñanza. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 27(7), 803–818. <https://doi-org.ezproxy.ubiobio.cl/10.1080/13603116.2021.1878299>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*, 5º edición, universidad de Deusto Bilbao.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morara S.L
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355-374. <https://dx.doi.org/10.4067/So718-07052017000200019>