ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
http://alteridad.ups.edu.ec

CC BY NC SA

julio-diciembre 2026
Vol. 21, No. 2, 262-277
https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.07



Codocencia e inclusión: una revisión cualitativa de la literatura científica

Co-teaching and inclusion: a qualitative review of the research literature

Dra. María Álvarez-Couto es profesora-investigadora de la Universidad Pontificia Comillas (España) (https://ror.org/017mdc710) (macouto@comillas.edu) (https://orcid.org/0000-0002-0006-6806
Dra. Eider Hermoso-Larzabal es profesora-investigadora de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (España) (https://ror.org/000xsnr85) (eider.hermoso@ehu.eus) (https://orcid.org/0000-0001-6011-0664)
Dra. Haizea Galarraga-Arrizabalaga es profesora-investigadora de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (España) (https://ror.org/000xsnr85) (haizea.galarraga@ehu.eus) (https://orcid.org/0000-0001-9870-5081)
Dr. Roberto Sánchez-Cabrero es profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Madrid (España) (https://ror.org/01cby8j38) (roberto.sanchez@uam.es) (https://orcid.org/0000-0002-1978-7531)

Recibido: 13/10/2025 / **Revisado:** 08/06/2026 / **Aceptado:** 15/06/2026 / **Publicado:** 1/07/2026

Resumen

El presente trabajo analiza la codocencia como innovación metodológica esencial para el logro de una educación inclusiva. Esta práctica, basada en la colaboración docente a través de la coplanificación, coenseñanza y coevaluación, se considera una estrategia eficaz para atender la diversidad en las aulas y mejorar la calidad educativa. Numerosos estudios empíricos han abordado esta cuestión, principalmente desde una perspectiva cualitativa, por lo que una revisión en profundidad de los estudios empíricos cualitativos publicados sobre codocencia en el periodo comprendido entre 2020 y 2025 es procedente. Se siguió la metodología PRISMA y se efectuaron búsquedas en las bases de datos Web of Science y Scopus. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 12 estudios procedentes de distintos países. Los resultados muestran que la codocencia favorece la colaboración docente, la eficiencia de ciertos procesos de aprendizaje, la formación de actitudes positivas y el desarrollo de la autoeficacia docente. En el alumnado, se evidencia una mejora en la participación, la inclusión y el sentido de pertenencia, especialmente en quienes presentan necesidades educativas especiales. Se concluye que la codocencia constituye una estrategia pedagógica eficaz para promover la educación inclusiva, siempre que se base en la planificación conjunta, la equidad de roles y la existencia de formación y espacios de colaboración docente.

Palabras clave: Codocencia, inclusión, estudiantes, análisis cualitativo, literatura, PRISMA.

Abstract

The present study examines co-teaching as a key methodological innovation for achieving inclusive education. This collaborative practice (encompassing co-planning, co-instruction, and co-assessment) is regarded as an effective approach to addressing classroom diversity and enhancing educational quality. Numerous empirical investigations have explored this topic, primarily from a qualitative standpoint, which makes an in-depth review of qualitative research on co-teaching conducted between 2020 and 2025 both timely and relevant. The PRISMA methodology was followed, and systematic searches were carried out in the Web of Science and Scopus databases. After applying inclusion and exclusion criteria, twelve studies from various countries were selected for analysis. Findings indicate that co-teaching fosters teacher collaboration, improves the efficiency of certain learning processes, promotes positive attitudes, and strengthens teachers' self-confidence. For students, it enhances participation, inclusion, and sense of belonging, particularly among those with special educational needs. It is concluded that co-teaching represents an effective pedagogical strategy for advancing inclusive education, provided that it is grounded in joint planning, role equity, and the availability of dedicated training and collaboration spaces for teachers.

Keywords: Co-teaching, inclusion, students, qualitative analysis, literature, PRISMA.

Forma sugerida de citar (APA): Álvarez-Couto, M., Hermoso-Larzabal, E., Galarraga-Arrizabalaga, H. y Sánchez-Cabrero, R. (2026). Codocencia e inclusión: una revisión cualitativa de la literatura científica. *Alteridad, 21*(2), 262-277. https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.07

1. Introducción

Para el importante logro de la educación inclusiva, existe una innovación metodológica que una mayoría de autores actuales considera fundamental: la codocencia (Barron et al., 2022; Castro-Zubizarreta et al., 2017; Iacono et al., 2023; Veteska et al., 2022).

La codocencia debemos entenderla como una forma de colaboración docente que trasciende a la actividad del aula, incluyendo, asimismo, la coplanificación y la coevaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Barron y Friend, 2025; Fenty et al., 2012; Gardesten, 2023). La diversidad creciente en las aulas ordinarias ha favorecido que las prácticas de codocencia se establezcan como forma óptima de responder a las necesidades individuales y de aunar el trabajo de diferentes profesionales en el mismo espacio, como el del profesorado generalista y de educación especial (Abellán-Rubio et al., 2021; Sundqvist et al., 2023; Weiss y Lloyd, 2002). Asimismo, las escuelas primarias y secundarias han aumentado en los últimos años el uso de la codocencia (Helding-Vembye et al., 2024; Wherfel et al., 2022), confirmando que esta forma de colaboración docente es una medida eficaz de instrucción para satisfacer las necesidades de todo el alumnado (Hang y Rabren, 2009; Subban et al., 2023). Por tanto, se ha evidenciado su potencial para promover prácticas colaborativas educativas y mejorar los resultados, tanto del profesorado como del alumnado (Austin, 2001; Weinberg et al., 2020).

Algunos autores inciden en que la codocencia no debe entenderse solo como una estrategia metodológica, sino como una transformación de la propia cultura, estructura organizativa y políticas dentro de la institución educativa. Exige repensar la manera en la que se distribuyen las responsabilidades docentes y cómo se conciben las dinámicas docentes, los roles y el liderazgo pedagógico (McTigue et al., 2023; Rönn-Liljenfeldt, 2024). Asimismo, la codocencia ha evolucionado desde un enfoque centrado en atender a estudiantes con mayores necesidades en el aula ordinaria, a un enfoque holístico, en el que no solo el profesorado trabaja de manera conjunta, sino que también alumnado y profesorado trabajan conjuntamente para mejorar el aprendizaje de todo el grupo (Sharma, 2025).

Estudios como el de Kohler-Evans (2006) concluyen que dicha práctica impacta positivamente en el rendimiento de todo el grupo y mejora la calidad de la educación del conjunto del estudiantado. Otros resultados que reflejan el impacto positivo de la codocencia son la mejora de la inclusión social del alumnado, especialmente el que presenta necesidades educativas especiales (Bates et al., 2015; Strogilos et al., 2020, 2023; Szumski et al., 2025), el aumento de la participación de este estudiantado y, por tanto, la mejora de su rendimiento académico (Helding-Vembye et al., 2024; Walsh, 2011), o una mayor satisfacción escolar en todo el grupo de estudiantes (King-Sears et al., 2021).

Además de los beneficios para los estudiantes, numerosas investigaciones se centran en el impacto de la codocencia en el profesorado que participa de ella. Estudios como el de Colson et al. (2021), Johnson et al. (2020) o Ricci et al. (2021) concluyen que la codocencia incrementa la sensación de autoeficacia docente. Por su parte, Kolleck et al. (2021) destacan cómo las relaciones entre las parejas codocentes se estrechan y refuerzan.

Sin embargo, los resultados son, en ocasiones, difusos. Por ejemplo, Losinski et al. (2019) destacan en su revisión que en muchas ocasiones no se profundiza en la efectividad de la codocencia en comparación con otras metodologías docentes, lo que puede conllevar un sesgo. De hecho, Kursch y Veteška (2021), cuando señalan las ventajas y desventajas de la codocencia, ponen el énfasis en la descripción, no en la comparación rigurosa con otros métodos docentes, lo que impide la aseveración de que la codocencia sea mejor frente a otras metodologías. Asimismo, existen inconvenientes con relación a la práctica de la codocencia que son destacados por diferentes estudios, como la falta de tiempo para la planificación o el esfuerzo extra que implica esta forma de trabajo, de acuerdo con parte del profesorado (Kursch y Veteška, 2021; Stark, 2015). No obstante, estos inconvenientes tampoco se relacionan con la codocencia como práctica docente inclusiva, sino con condicionantes de éxito de la codocencia.

Llegados a este punto, queda manifiesto la necesidad de determinar los beneficios reales de la codocencia sobre la mejora de la implementación de la educación inclusiva. Cuestión que debe abordarse desde un punto de vista cualitativo, puesto que la profundidad de los beneficios a distintos ámbitos y

la variabilidad de actores e indicadores desde puntos de vista diferentes así lo aconseja, ya que la desde el ámbito cuantitativo no es posible mostrar el complejo sistema subyacente existente en la confluencia de inclusión y codocencia.

Con el objetivo de conocer los beneficios de la codocencia en la cultura y las prácticas docentes inclusivas se plantea una revisión sistemática para recopilar los principales avances en este ámbito desde la investigación empírica cualitativa.

2. Metodología

2.1 Estrategia de búsqueda

Para llevar a cabo esta revisión se han seguido las directrices del *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (Page et al., 2021), conocido como metodología PRISMA. Para seleccionar las investigaciones se realizaron búsquedas en las bases de datos *Web of Science* y *Scopus*, por ser las más prestigiosas y completas del ámbito académico actual (Sánchez-Cabrero, 2024), considerando las siguientes palabras clave combinadas en inglés y español: codocencia, enseñanza en equipo, coenseñanza, planificación conjunta, beneficios, ventajas, evaluación, test, medida. Para mejorar la localización de potenciales artículos para incluir en la revisión, se desarrolló una estrategia estructurada de búsqueda, empleando la combinación de operadores booleanos adaptados a las consideraciones de cada base de datos consultada. Los términos se ajustaron de la siguiente manera, indicando como tema "*co-teaching*" OR "*team-teaching*" OR "*co-taught*" OR "*co-planning*": ("*co-teaching*" OR "*team-teaching*" OR "*co-taught*" OR "*co-planning*") AND ("*benefits*" OR "*advantages*") AND ("*qualitative*").

2.2 Criterios de selección de los estudios

Para la inclusión de las investigaciones en la revisión se establecieron como criterios de inclusión: (a) que estuviesen publicados en los últimos 5 años (2020-2025), (b) que estuviesen escritos en español o inglés, (c) que empleasen una metodología cualitativa para evaluar los beneficios de la codocencia y d) analicen de manera específica de los beneficios para la inclusión del alumnado.

Se excluyeron aquellos documentos que: (a) no eran artículos científicos publicados (capítulos de libro, comunicaciones en congresos, conferencias), (b) cuya metodología fuese diferente a la de la investigación cualitativa para la evaluación de los beneficios de la codocencia.

2.3 Proceso de selección de los estudios

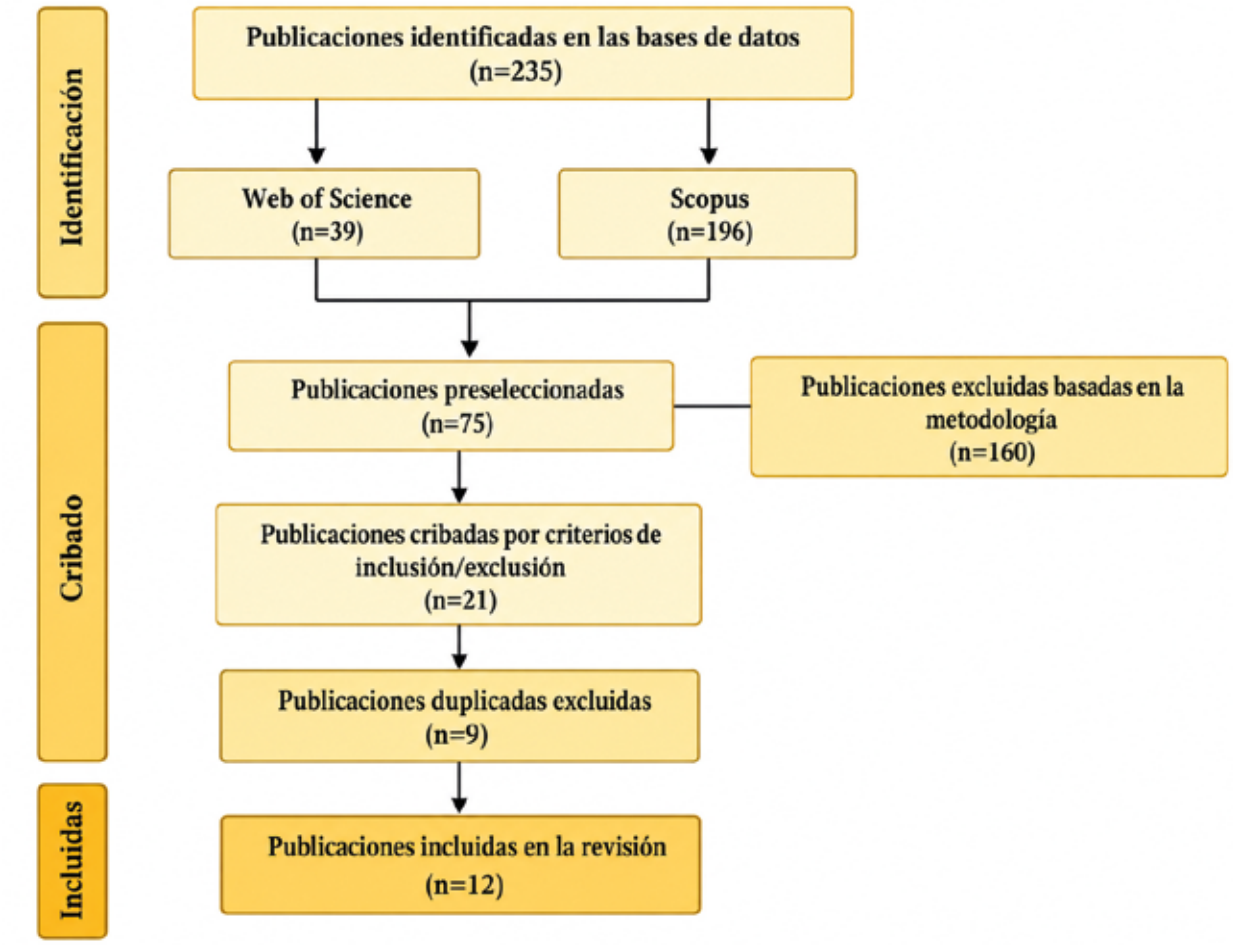
Los estudios resultantes de la búsqueda se seleccionaron mediante la revisión de los títulos, resúmenes y metodología, teniendo en cuenta los criterios de inclusión. Cuatro revisores llevaron a cabo este trabajo, solucionando los desacuerdos mediante discusión, o preguntando a otros investigadores cuando no se alcanzó acuerdo alguno.

De la base de datos *Web of Science* se obtuvieron 39 resultados, de los que 30 encajaron con los criterios de búsqueda en relación con la temática. Se preseleccionaron 27 tras leer la metodología y corroborar que fuese cualitativa y se incluyeron nueve que cumplían con los criterios de inclusión y exclusión. De la base Scopus se obtuvieron 196 artículos, de los que se preseleccionaron 45. Tras comprobar los criterios de inclusión, se seleccionaron 12, de los que nueve estaban duplicados, por lo que se incluyeron tres. Un total de 12 artículos cumplieron los criterios de inclusión, siendo los estudios que se consideraron en la revisión.

La figura 1 muestra el diagrama de flujo de los estudios incluidos y excluidos durante el proceso de revisión.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Figura 1. *Diagrama de flujo de los estudios incluidos y excluidos en el proceso de selección de estudios*



2.4 Descripción de los estudios incluidos

De los 12 estudios incluidos, diez estaban en inglés. Los países en los que se realizaron se localizan en los diferentes continentes. Encontramos tres estudios realizados en América, todos ellos en Estados Unidos. De los ocho estudios realizados en Europa, dos se llevaron a cabo en España, dos en Alemania, dos en Finlandia y dos en Noruega. Uno de los estudios se realizó en Tailandia.

3. Resultados

La tabla presentada a continuación ofrece una descripción detallada de los estudios que se revisaron y sus principales resultados.

Tabla 1. *Estudios incluidos en la revisión*

Autores	Diseño	Muestra	Instrumentos de medición	Variables incluidas	Análisis de datos
Forsman (2025)	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 codocencia con el mismo profesional de apoyo especializado en lenguaje.	Siete entrevistas basadas en dos preguntas a lo largo de dos años académicos.	Beneficios para el alumnado. Desarrollo profesional docente.	A partir de los textos de campo se construyeron "imágenes de palabras" que representaban cuatro temas narrativos, atreverse a compartir, ampliar la experiencia, afinar los roles y aumentar el bienestar.
Gourvennec (2021)	Seis estudios de casos sobre el impacto de las creencias del profesorado en el aula para el éxito de la codocencia.	Seis docentes (alumnado con nivel distinto en lectoescritura).	Entrevistas individuales en torno a tres preguntas generales: La enseñanza de la lectoescritura y los roles del alumnado y del profesorado. La coenseñanza y cualquier otra pauta aplicable según las respectivas condiciones del programa *Two Teachers*, La reacción del profesorado al desarrollo lector de la clase.	Las consecuencias de las creencias (sobre el alumnado, docentes, actividades y contexto) del profesorado hacia el alumnado y hacia el propio profesorado.	Recogida de información mediante entrevistas individuales y análisis de contenido a través de un sistema categorial inductivo.
Gutiérrez-Moniño y Braga-Blanco (2024)	Investigación – acción sobre una experiencia de docencia compartida	Tres docentes (1 AL, 1 PT y una tutora) de un aula de 2º de educación primaria con una alumna con NEE	29 diarios de observación redactados por la PT durante todas las sesiones de codocencia de un curso académico	Estrategias de docencia compartida. Vida en el aula. Estrategias de aprendizaje de la alumna con NEE. Creencias y relaciones tutora-PT.	Análisis de contenido inductivo y cualitativo de los diarios.
Jortveit y Kovač (2022)	Entrevistas con docentes de educación general y especial sobre sus prácticas colaborativas de éxito.	Ocho docentes de distintas etapas educativas (muestreo intencional con docentes que previamente habían demostrado haber logrado una colaboración efectiva entre profesorado general y de educación especial).	Entrevistas semiestructuradas en parejas (docente de educación especial junto a docente general), con interacción entre ellos y ellas.	Naturaleza de la colaboración. Intercambio de conocimientos. Debates sobre valores educativos. Ejemplos de colaboración. Estrategias de consenso docente. División de roles en la colaboración.	Análisis de contenido inductivo, categorizado en varias fases de análisis.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Autores	Diseño	Muestra	Instrumentos de medición	Variables incluidas	Análisis de datos
Jurkowski et al. (2020)	Estudio cualitativo con entrevistas a 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 sobre sus ideas acerca de la buena práctica en la implementación de la codocencia como sobre sus experiencias individuales con la codocencia.	Definición y organización de la colaboración docente. Finalidades y expectativas de la codocencia. Condiciones y recursos para la colaboración efectiva.	Recogida de entrevistas cualitativas y análisis de contenido a través de un sistema categorial (deductivo e inductivo) probado en una muestra y contrastado con profesionales externos.
López-Vélez y Galarraga (2024)	Estudio cualitativo con entrevistas a docentes que realizan codocencia sobre su impacto en la inclusión del alumnado.	41 docentes y 18 PTs 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.	Recogida de entrevistas cualitativas y análisis de contenido a través de un sistema categorial inductivo, contrastado con la literatura científica.
Maghfiroh et al. (2025)	Investigación cualitativa que analiza los beneficios de la codocencia en el desarrollo profesional como para el estudiantado de prácticas como para el profesorado de escuela.	Dos docentes de inglés y dos personas de prácticas en el centro escolar.	Datos recopilados a partir de observaciones, entrevistas y documentación. Las observaciones y entrevistas fueron entre docentes en formación y los docentes líderes en el programa de prácticas.	Los beneficios del modelo de co-enseñanza para el profesorado. La implementación llevada a cabo durante la co-enseñanza, Los beneficios de la práctica de co-enseñanza en el desarrollo profesional tanto del profesorado líder como del futuro docente.	A partir de las observaciones y entrevistas los datos. El proceso sigue 3 fases: 1) reducción de datos, 2) presentación de datos y 3) verificación de datos. Se utilizaron dos fuentes de información como herramienta de triangulación para mantener la fiabilidad y validez de los datos recopilados en la investigación.

Autores	Diseño	Muestra	Instrumentos de medición	Variables incluidas	Análisis de datos
Muehlbacher et al. (2022)	Estudio cualitativo exploratorio mediante entrevistas en profundidad semiestructuradas	30 docentes. Doce docentes impartían alemán, nueve docentes enseñaban la primera lengua extranjera y el restante, matemáticas.	Diarios *ad hoc* de docentes tras nueve semanas de coenseñanza	Regulación interna de las emociones en situaciones concretas. Regulación interna de las emociones negativas. Regulación interna de las emociones positivas. Presentación inauténtica (fingimiento, enmascaramiento). Corregulación de las emociones positivas y negativas. Regulación compartida de las emociones positivas y negativas.	Las entrevistas se codificaron utilizando un esquema de codificación refinado sobre los conceptos de regulación emocional interna (autorregulación), corregulación y regulación compartida. Posteriormente, se realizó un análisis de contenido cualitativo estructurado utilizando MAXQDA.
Qualls et al. (2025)	Estudio cualitativo de estudio de caso que analiza la relación entre lo que dice la literatura sobre la codocencia (una práctica colaborativa) y la práctica real de aula (profesorado general enseña y la docente de educación especial apoya).	Dos parejas de docentes que hacen codocencia. Un docente de Matemáticas otro de Lengua y Literatura Inglesa y dos docentes de Educación Especial.	Datos recogidos a partir de observaciones y entrevistas individuales semiestructuradas.	Factores que influyen en la codocencia y resultados de la interacción de esos factores. Los elementos esenciales para co-enseñanza de éxito.	Análisis temáticos Sistema categorial Triangulación de datos
Rytivaara et al. (2023)	Estudio cualitativo post hoc con entrevistas y diarios del profesorado sobre los conocimientos del alumnado en el contexto de la coenseñanza después de nueve semanas	Cinco equipos de codocentes (dos profesores cada equipo)	Entrevistas *ad hoc* sobre tres preguntas de investigación.	Conocimientos del profesorado sobre su alumnado. Enfoque de las observaciones del profesorado. Resultados de su aprendizaje. Grado. Conocimientos previos del alumnado. Número de lecciones coenseñadas semanalmente.	Recogida de entrevistas cualitativas y diarios del profesorado sobre tres preguntas de investigación con triangulación de análisis en profundidad de dos investigadores tras nueve semanas de coenseñanza.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Autores	Diseño	Muestra	Instrumentos de medición	Variables incluidas	Análisis de datos
Stelitano et al. (2020)	Estudio cualitativo de 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 (47 profesionales en total): nueve docentes de Educación Especial, 15 docentes generalistas, diez miembros del equipo directivo, nueve orientadores y cuatro profesionales de apoyo.	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). También se han realizado encuestas de redes de interacción profesional, con el fin de explorar las rutinas y otras interacciones informales entre docentes. Por último, se han analizado 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.	Recogida de datos y análisis de los mismos 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 los datos).
Weiss et al. (2020)	Estudio cualitativo exploratorio, como 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), notas de campo de observador y 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).	El estudio sigue un diseño de casos múltiples con tres equipos de codocencia. El proceso sigue tres fases: (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.

Con relación a los participantes, todos los artículos analizan las voces del profesorado. Solo el de Stelitano et al. (2020) contó con otros profesionales docentes, como miembros del equipo directivo u orientadores.

Entre las variables incluidas con relación a las prácticas de codocencia y su relación con la inclusión educativa destacan las creencias del profesorado sobre el alumnado, las actitudes docentes hacia la codocencia, los beneficios para el desarrollo profesional docente, y los beneficios para el aprendizaje y la inclusión del alumnado con necesidades educativas.

A continuación, se presentan los hallazgos resultantes agrupados en torno a las principales temáticas abordadas.

3.1 Codocencia y actitudes del profesorado

Varios estudios destacan la importancia de las percepciones y actitudes del profesorado hacia la codocencia. Gourvennec (2021) examinó cómo las creencias del profesorado sobre el alumnado, los docentes, 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.

Por su parte, Gutiérrez-Moniño y Braga-Blanco (2024) reflejan el éxito en la codocencia realizada por dos maestras de primaria, una especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) y una tutora de aula, en un estudio de investigación-acción, gracias al trabajo compartido por ambas. A pesar de ser la primera vez que trabajan juntas, y los miedos iniciales por la innovación que supuso la implementación de la codocencia, la relación profesional se basó en la confianza en la compañera, la complicidad entre ambas, el establecimiento claro de roles y la elaboración y diseño conjunto de los materiales y actividades del aula. Gracias a ello, las percepciones de los estudiantes reflejaron la paridad y la no jerarquía entre ambas.

3.2 Desarrollo profesional y colaboración docente

Otros estudios exploran cómo la codocencia influye en el crecimiento profesional y la colaboración entre docentes. Jortveit y Kovač (2022), por ejemplo, afirman que los docentes que se muestran abiertos a aproximar sus prácticas y a construir identidades profesionales más integradas disponen de mayores recursos para desarrollar con éxito experiencias de coenseñanza. Por otro lado, y coherente a la idea descrita, Muehlbacher et al. (2022) en su estudio cualitativo abordan el impacto de la codocencia sobre la regulación de emociones observando con claridad una mejora evidente en dicha regulación y el manejo de emociones negativas que repercutía en una mejor gestión individual y en equipo.

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 ello, parece primordial asegurar condiciones laborales óptimas que faciliten una productiva colaboración docente. Stelitano et al. (2020) analizan formas como, por ejemplo, asegurar la estabilidad de las parejas codocentes por parte de 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).

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 alumno proporcionaba un conocimiento mayor y más rápido de éste, facilitando que los docentes pudieran adaptar antes y mejor su docencia a sus singularidades.

A su vez, Maghfiroh et al. (2025) concluyen que la codocencia ayuda al alumnado en prácticas; es decir, estudiantes universitarios, a integrar de manera más efectiva el conocimiento del área específica, al tiempo que mejora sus habilidades de planificación, gestión del aula y resolución de conflictos. De este modo, se concluye que la codocencia no solo resulta

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

beneficiosa para el profesorado en activo, sino que también constituye un apoyo significativo para el profesorado novel.

En relación con esto, Jurkowski et al. (2020) señalan que la colaboración docente no debe limitarse únicamente a los profesionales del propio centro educativo, sino que requiere de una cooperación multiprofesional dentro de la escuela, así como con expertos externos. Esta colaboración amplia es fundamental para desarrollar una comprensión compartida y una responsabilidad común en el marco de la educación inclusiva.

3.3 Efectividad de la codocencia para el aprendizaje e inclusión del alumnado

Un tema clave en la investigación reciente es el papel de la codocencia en la educación inclusiva. Estudios corroboran la relación entre codocencia e inclusión, ya que han visto que la colaboración efectiva docente se basa en un modelo de enseñanza alineado con los principios fundamentales de la educación inclusiva y el reconocimiento de la diversidad (Jortveit y Kovač, 2022).

Algunos estudios evalúan directamente el impacto de la codocencia en los resultados de aprendizaje del alumnado. En concreto, Forsman (2025) examina cómo la codocencia favorece al alumnado que utiliza un idioma distinto al del centro educativo. La investigación indica que la presencia simultánea de dos docentes en el aula posibilita la adaptación de la instrucción a distintos niveles de competencia lingüística, proporcionando tanto apoyo individualizado como oportunidades de interacción entre el alumnado. Por tanto, la codocencia incrementa el acceso al currículo general, al integrar al estudiantado en las dinámicas del aula ordinaria y promover contextos educativos más inclusivos y participativos con una atención más personalizada y eficaz.

Respecto a la actitud del alumnado, Rytivaara et al. (2023) observan que una de las principales mejoras que aporta 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. Gutiérrez-Moniño y Braga-Blanco (2024) concluyen que la codocencia favorece el aumento de la participación del alumnado con necesidades educativas especiales de su clase, lo que favorece las actitudes positivas del resto de la clase hacia este alumnado, y el sentimiento de pertenencia de todo el grupo.

4. Estado de la cuestión respecto a los beneficios de la codocencia en la inclusión

Los estudios sobre beneficios de la enseñanza compartida confirman, al igual que revisiones anteriores (Barron y Friend, 2025; Fenty et al., 2012; Gardesten, 2023; Maldonado-Diaz, y Núñez-Diaz, 2023; Van Mieghem et al., 2020), que esta práctica va más allá de la mera presencia de varias personas adultas en el aula, exigiendo una planificación previa y colaboración constante entre docentes participantes, así como un cambio en las dinámicas estructurales del centro educativo (López-Vélez y Galarraga, 2024; Sundqvist et al., 2023; Toikka, y Tarnanen, 2022; Wu, 2022).

Respecto a las modalidades de codocencia, los resultados de este estudio muestran una gran diversidad, aunque parece prevalecer aquella en la que coenseñan un docente general y otro de educación especial, tal y como documentan revisiones anteriores (Abellán-Rubio et al., 2021; Helding-Vembye et al., 2024; Wherfel et al., 2022). Aun en esos casos, se apuesta por la paridad de roles (Barron y Friend, 2025; Chatzigeorgiadou y Barouta, 2022), rompiendo con la función secundaria a la que en ocasiones ha podido quedar relegada la figura del profesor de apoyo. Pero para el éxito de la codocencia y de responder a las necesidades del alumnado, el profesorado general debe de querer trabajar con el profesional de apoyo en la planificación de las clases (De la Fuente-González et al., 2025; Qualls et al., 2025).

El análisis de las percepciones docentes sobre la codocencia (en relación con sus beneficios, satisfacción, eficacia, etc.) es un tema recurrente en estos estudios (Dulfer et al., 2021; Gourvennec, 2025; Gutiérrez-Moniño y Braga-Blanco, 2024; Jurkowski et al., 2020; Rytivaara et al., 2023), por lo que se evidencia el interés y la necesidad de valorar esta

variable a la hora de ofrecer evidencias sobre el uso de la codocencia.

Otro de los factores que se considera en gran medida a la hora de hablar de codocencia es la actitud de los docentes hacia el uso de esta metodología como práctica inclusiva. Gutiérrez-Moniño y Braga-Blanco (2024) describen la evolución de una relación de una pareja codocente a lo largo de un curso, destacando la importancia de la colaboración docente desde la planificación y diseño de las sesiones y materiales, hasta la evaluación de las prácticas docentes del aula, para lograr una relación codocente exitosa. Con todo, la relación codocente se beneficia cuando el rol de la especialista en educación especial no se percibe exclusivamente como un rol de apoyo o un rol subordinado, como ha solido ocurrir tradicionalmente (Barron y Friend, 2025; Chatzigeorgiadou y Barouta, 2022; Haglund y Boström, 2022; Paulsrud y Nilholm, 2023, Qualls et al., 2025). Por otro lado, la actitud del alumnado ante las prácticas codocentes también es un indicador relevante (de Boer y Kuijper, 2021; Sanchez-Cabrero y Pericacho-Gómez, 2022; Shogren et al., 2015; Wagner et al., 2023).

Referente al trabajo del profesorado, parece que la codocencia mejora la propia práctica docente, ya que posibilita, entre otras, la mayor sensibilidad a la atención de necesidades individuales (Forsman, 2025), y el ofrecimiento de más ayuda y mayor adaptación a las necesidades específicas del estudiantado; y eso constata la necesidad de integrar la formación en codocencia en los estudios universitarios de futuros docentes (Maghfiroh et al., 2025), en línea con investigaciones previas (Duran et al., 2020). Ahondando en las formas de enseñanza compartida, los estudios muestran 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 a la principal, siguiendo la línea de otras investigaciones (King-Sears et al., 2020).

Igualmente, los codocentes identifican provechos profesionales y personales de colaborar, tales como la reflexión sobre la propia práctica, 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 (Jortveit y Kovač, 2022). 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 (Weiss et al., 2020). Beneficios similares han sido percibidos cuando se ha aplicado codocencia en estudios superiores de doctorado, por ejemplo (Thielsch, 2021). Con todo ello, los resultados muestran que la codocencia incrementa la sensación de autoeficacia docente y refuerza las relaciones entre los profesionales, mejorando, así, la calidad de la escuela, en línea con la investigación al respecto (Kolleck et al., 2021; Ricci et al., 2021).

Los efectos y el impacto de la codocencia en el aprendizaje e inclusión del alumnado es otro de los tópicos que se han analizado en gran medida en la literatura previa al respecto (Buli-Holmberg y Jeyaprathaban, 2016). En esta revisión, estudios como el Rytivaara et al. (2023) ofrecen resultados positivos desde un punto de vista cualitativo a raíz del empleo de la metodología codocente. Respecto a las competencias del alumnado, se han visto mejoras en su rendimiento académico (Rytivaara et al., 2023). A su vez, la investigación de López-Vélez y Galarraga (2024) focaliza en el impacto de la codocencia en estudiantes, no solo desde el punto de vista de los resultados de aprendizaje, sino también desde la inclusión y pertenencia de todo el estudiantado. En esta línea, el estudio de Gutiérrez-Moniño y Braga-Blanco (2024) también refleja cómo esta metodología fomenta una mayor participación del alumnado con necesidades educativas especiales en las actividades del aula, así como la mejora en las actitudes del resto del alumnado hacia la diversidad.

En conjunto, la revisión de la literatura muestra que la codocencia constituye una herramienta eficaz para promover prácticas inclusivas, mejorar el aprendizaje y favorecer el desarrollo profesional docente (Figueroa-Céspedes y Fica, 2025). Los estudios coinciden en que su éxito depende de la planificación conjunta, la equidad entre roles y la existencia de valores educativos compartidos, así como de una formación específica y espacios de colaboración reales. En definitiva, la codocencia emerge como una estrategia pedagógica que fortalece tanto la calidad educativa como el sentido de pertenencia e inclusión en el aula.

Pese a las numerosas aportaciones encontradas, esta revisión presenta ciertas limitaciones. Por un lado, podrían haberse omitido estudios recientes

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

o relevantes que no figuren en las bases de datos consultadas o que utilicen terminología distinta debido a la falta de estandarización conceptual sobre codocencia. Por otro, la alta variabilidad entre los estudios, tanto en participantes como en temáticas, dificulta la obtención de resultados consistentes y comparables. Asimismo, y aunque el foco de inclusión de la revisión es el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, la consideración de variables transversales relevantes, como la diversidad cultural o el contexto socioeconómico, resulta limitada en los estudios analizados, lo que restringe el alcance conceptual de la noción de inclusión adoptada.

5. Conclusiones: tendencias actuales en la investigación

La relevancia actual de la educación inclusiva como solución a los desafíos actuales de la educación ha favorecido que surjan multitud de estudios sobre los beneficios y posibilidades de la codocencia, rompiendo los tabúes clásicos de un docente por aula. No obstante, se trata de un tema de investigación incipiente, que requiere de multitud de investigaciones que vayan poniendo los cimientos para las siguientes.

Por otro lado, esta recopilación ha mostrado que este ámbito de estudio está evolucionando hacia la intervención, mostrando un creciente interés. Cada vez son más los investigadores que utilizan la codocencia como forma de intervención educativa para establecer sus beneficios y las pautas en las que se debe aplicar. Se busca conocer los beneficios de la codocencia sobre enseñanzas concretas, pero también sobre la autoconfianza en el docente, la competencia colaborativa, etc., y se busca establecer las pautas óptimas para aplicarse en función del tiempo de planificación previa recomendado, formación y experiencias previas, etc. Estas conclusiones son especialmente relevantes, sobre todo considerando los vacíos existentes en la literatura, como las resistencias del profesorado o los límites de los centros educativos a la hora de adoptar la codocencia.

El interés creciente que genera la codocencia en el ámbito científico educativo actual, junto con sus amplias posibilidades, aún por determinar, hace prever que será un tema que florezca y se asiente en un futuro próximo, puesto que se requiere de más estudios que determinen cuantitativamente sus ventajas y límites para afrontar con mayores garantías los nuevos desafíos que la sociedad le plantea a la educación.

Apoyo y financiamiento

Esta investigación forma parte del proyecto PID2022-137000OB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/5011000110337

Referencias bibliográficas

Abellán-Rubio, J., Arnaiz-Sánchez, P. y Alcaraz-García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(3), 237-249. Austin, V. L. (2001). Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, *22*(4), 245-255. https://doi.org/10.1177/074193250102200408

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

Barron, T., Friend, M., Dieker, L. y Kohnke, S. (2022). Co-teaching in uncertain times: Using technology to improve student learning and manage today's complex educational landscape. *Journal of Special Education Technology*, *37*(3), 439-446. https://doi.org/10.1177/01626434211033579

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

Buli-Holmberg, J. y Jeyaprathaban, S. (2016). Effective practice in Inclusive and Special Needs Education. *International Journal of Special Education*, *31*(1), 119-134. https://bit.ly/4fKR92R

Castro-Zubizarreta, A., Briones-Pérez, E. y Izquierdo-Magaldi, B. (2017). La co-docencia en el contexto universitario como estrategia para la innovación docente. *In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red.*, 670-682. https://doi.org/10.4995/INRED2017.2017.6721

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

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

de Boer, A. y Kuijper, S. (2021). Students' voices about the extra educational support they receive in regular education. *European Journal of Special Needs Education, 36*(4), 625-641. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790884

De la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D. y Rodríguez-Martín, A. (2025). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Una revisión sistemática de su papel en la formación del profesorado. Alteridad, 21*(2). https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09

Dulfer, N., Kriewaldt, J. y McKernan, A. (2021). Using collaborative action research to enhance differentiated instruction. *International Journal of Inclusive Education*, *0*(0), 1-15. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1992678

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

Fenty, N.S., McDuffie-Landrum, K. y Fisher, G. (2012). Using collaboration, co-teaching, and question answer relationships to enhance content area literacy. *TEACHING Exceptional Children, 44*(6), 28-37. https://doi.org/10.1177/004005991204400603

Figueroa-Céspedes, I. y Fica, E. (2025). Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción. *Alteridad, 21*(2), 84-98. https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.07

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

Forsman, L. (2025). 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

Gutiérrez-Moniño, Y. y Braga-Blanco, G. (2024). La docencia compartida como estrategia de inclusión en primaria. El papel de los diarios en una experiencia de investigación-acción. *Revista Complutense de Educación, 35*(1), 69-79. https://doi.org/10.5209/rced.82587

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

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*. https://bit.ly/4oEhO3O

Johnson, T. M., King-Sears, M. E. y Miller, A. D. (2020). High School co-teaching partners' self-efficacy, personal compatibility, and active involvement in instruction. *Learning Disability Quarterly*, *45*(2), 96-107. https://doi.org/10.1177/0731948720919811

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). 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

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

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-teaching: how to make this marriage work in front of the kids. *Education*, *127*(2), 260-264. http://bit.ly/3L1KSSP

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

Kursch, M. y Veteška, J. (2021). Co-teaching: advantages and disadvantages. En Z.E. Wojciechowska and Z. Szarota (Eds.), *Learning never ends…Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives* (pp. 93-107). Central and Eastern European Online Library.

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

Losinski, M., Sanders, S., Parks-Ennis, R., Wiseman, N., Nelson, J. y Katsiyannis, A. (2019). An investigation of co-teaching to improve academic achievement of students with disabilities: a meta-analysis. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals,* 149-170. https://bit.ly/4otiAAi

Maghfiroh, A., Prayitno, H.J., Yusof, N., Simpol, W., Subendar, U., Asiyah, S. y Yulianti, D. (2025). Co-teaching in EFL classroom: lessons from collaborative teaching practice in Thailand schools. *Journal of Education and Learning, 19*(2), 665-672. https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i2.21594

Maldonado-Diaz, C. y Núñez-Diaz, C. (2023). Formación inicial docente y prácticas de coenseñanza: ¿qué dice la investigación internacional de los últimos 20 años? *Pensamiento Educativo*, *60*(3), Article 3. https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.3

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

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

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

Qualls, L.W., Irgens, G. A. y Hirsch, S.E. (2025). Co-Teaching as a dynamic system to support students with disabilities: a case study. *Education Science, 15*, 733. https://doi.org/10.3390/educsci15060733

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. (2024). Conexiones en las nuevas metodologías educativas del Lore como recurso educativo: Connections in the new educational methodologies of Lore as an educational resource. *Educación y Humanismo*, *26*(46), Article 46. https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6668

Sánchez-Cabrero, R. y Pericacho-Gómez, F.J. (2022). Perfil y percepciones de los estudiantes del Máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria en España. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, *15*(30), 71-83. https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.5064

Sharma, B. U. (2025). The role of co-teaching in enhancing instructional strategies in inclusive classrooms. *International Journal of Research and Scientific Innovation (IJRSI)*, *12*(5), 1248-1253.

https://doi.org/10.51244/IJRSI.2025.120500120

Shogren, K. A., Gross, J. M. S., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M. y Hill, C. (2015). The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *40*(4), 243-260. https://doi.org/10.1177/1540796915583493

Stark, E. (2015). Co-teaching: The benefits and disadvantages. *Journal on best teaching practices*, *2*(2), 7-8.

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

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*, 1-17. https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2486535

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.* https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2059632

Sundqvist, C., Björk-Åman, C. y Ström, K. (2023). Co-teaching during teacher training periods: experiences of Finnish special education and general education teacher candidates. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *67*(1), 20-34. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983648

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

Toikka, T. y Tarnanen, M. (2022). Understanding teachers' mental models of collaboration to enhance the learning community. *Educational Studies*, *0*(0), 1-18. https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2052809

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

Veteska, J., Kursch, M., Svobodova, Z., Tureckiova, M. y Paulovcakova, L. (2022). Longitudinal co-teaching projects: Scoping review. *Orchestration of Learning Environments in the Digital World*, 35-53. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-90944-4_3

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*. https://doi.org/10.1177/00144029231220303

Walsh, J. M. (2011). Co-teaching as a school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(1), 29-36. https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.555792

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. 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

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

Wu, A. M. C. (2022). Toward an ideal model of teacher collaboration: a focus on listening instruction of 5th grade classes in Taiwan. *English Teaching & Learning.* https://doi.org/10.1007/s42321-022-00131-8

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Declaración de autoría – Taxonomía CRediT	
Autores	**Contribuciones**
Dra. María Álvarez-Couto	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, validación, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.
Dra. Eider Hermoso-Larzabal	Curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, validación, escritura – borrador original.
Dra. Haizea Galarraga-Arrizabalaga	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, validación, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.
Dr. Roberto Sánchez-Cabrero	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, validación, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición. Supervisión.

Declaración de uso de inteligencia artificial
La autoría DECLARA que, la elaboración del artículo *Codocencia e inclusión: una revisión cualitativa de la literatura científica,* no contó con el apoyo de inteligencia artificial (IA).