

Análisis del Impacto de la Codocencia en la Inclusión y el Aprendizaje de Todo el Alumnado

Analysis of the Impact of Co-teaching on Inclusion and Learning for Every

Ana Luisa López-Vélez * y Haizea Galarraga

Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España

RESUMEN:

La codocencia o enseñanza compartida abre nuevos caminos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Entre sus posibles beneficios, se encuentra la enseñanza personalizada, dentro del marco de la educación inclusiva. Este estudio de caso tiene como objetivo analizar el impacto que las prácticas de codocencia pueden tener en el alumnado; tanto en su rendimiento académico como en su inclusión y sentimiento de pertenencia, observando también su efecto en aquél con necesidades educativas especiales. Los datos se obtienen a través de entrevistas semiestructuradas a docentes y profesionales de apoyo de diversas etapas educativas de centros escolares de España. Los resultados principales invitan a reflexionar acerca de la manera en la que la enseñanza compartida responde a algunos retos de la escuela inclusiva, como pueden ser: la atención personalizada, la relaciones entre docentes y alumnado, la coordinación y cooperación entre profesionales. Las voces reunidas en el análisis hablan de una mejora en los resultados académicos del estudiantado, una mejor convivencia y clima escolar y un cambio en los paradigmas y roles tradicionales que hacen el día a día del aula más inclusivo.

DESCRIPTORES:

Docencia compartida, Aprendizaje, Necesidades educativas, Inclusión, Apoyo educativo.

ABSTRACT:

Co-teaching opens new paths in the teaching and learning processes in the classroom. Among its potential benefits is personalized teaching, within the framework of inclusive education. This case study aims to analyze the impact that co-teaching practices can have on students; both in their academic performance and in their inclusion and sense of belonging, also observing its effect on those with special educational needs. Data were obtained through semi-structured interviews to teachers and support professionals from different educational stages of schools in Spain. Main results invite us to reflect on the way in which shared teaching responds to some of the challenges of the inclusive school, such as: personalized attention, relationships between teachers and students, coordination and cooperation between professionals. Voices gathered in the analysis speak of an improvement in the students' academic results, a better coexistence and school climate and a change in the paradigms and traditional roles that make the day-to-day life of the classroom more inclusive.

KEYWORDS:

Team teaching, Learning, Educational needs, Inclusion, Educational support.

CÓMO CITAR:

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>

1. Introducción

El presente artículo da a conocer el análisis de prácticas de enseñanza compartida recogidas en distintos centros educativos del Estado Español. Se han entrevistado profesionales de la educación de varias comunidades autónomas, aunando así, experiencias diversas en todas las etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Formación Profesional y Bachillerato. Perfiles profesionales distintos (tutor o tutora, especialistas de área, pedagogía terapéutica...) dan voz a las reflexiones docentes sobre codocencia, logrando de esa manera, recopilar buenas prácticas y reflexionar sobre los modelos de codocencia, sus implicaciones y retos futuros.

Este trabajo se centra, concretamente, en los beneficios que la codocencia puede aportar al estudiantado, tanto en los resultados de aprendizaje como en otros aspectos como la inclusión y sentimiento de pertenencia y el impacto en el alumnado con necesidad es específicas de apoyo educativo, según indica la Ley Orgánica de Educación Española de 2020. De esta manera, se ahondará en el aporte que la codocencia puede ofrecer a la hora de diseñar e implementar prácticas inclusivas de enseñanza-aprendizaje.

La revisión de la literatura se centrará en la definición y modos de codocencia, y en su impacto en el alumnado. Esos ejes teóricos fundamentan una base sólida que se complementará con los datos de investigación recopilados, es decir, con los testimonios de profesionales de varios centros educativos con experiencia en codocencia. Para finalizar, se presentarán algunas conclusiones que sirvan de guía a la hora de promover y difundir esta forma de enseñanza en otros contextos.

2. Revisión De La Literatura

2.1. Codocencia para la inclusión educativa

La colaboración docente se define como el trabajo conjunto entre el profesorado para mejorar sus prácticas de enseñanza, y se considera un recurso fundamental para romper con la cultura individualista en la docencia y fomentar el desarrollo de nuevas prácticas educativas (Hargreaves, 2019; Hargreaves y O'Connor, 2017; Toikka y Tarnanen, 2022). El trabajo colaborativo entre docentes y profesionales del ámbito de la educación especial se percibe como un modo eficaz para analizar, reducir e incluso eliminar las barreras a la presencia, el aprendizaje, la participación y el logro de los y las estudiantes, en general, y de aquel alumnado con mayores necesidades educativas, en particular (Ainscow, 2016; Ainscow y Sandil, 2010; Booth y Ainscow, 2015; Puigdemívol et al., 2019). Dicha colaboración permite desarrollar de forma óptima las capacidades y potencialidades de cada estudiante, logrando, de esta manera, una educación de calidad y con equidad, fomentando escuelas más inclusivas (Ainscow et al., 2013; López-Vélez, 2018; López-Vélez et al., 2022; Subban et al., 2022).

Se define la codocencia como un conjunto de profesionales que trabajan conjuntamente con una visión común, de manera estructurada, durante un periodo largo de tiempo asumiendo de forma igualitaria las responsabilidades de la buena enseñanza y el buen aprendizaje de todo el alumnado de un aula (Van Mieghem et al., 2018), siendo más beneficioso para quienes se enfrentan con más dificultades (Subban et al., 2022). De esta forma, se proporciona una enseñanza más personalizada, para

responder a las necesidades de cada estudiante, y se garantiza el aprendizaje conjunto de todo el alumnado, independientemente de sus características individuales (Jurkowski et al., 2023).

Se indican en la literatura seis modelos de codocencia (Casserly y Padden, 2018; Ghedin y Aquario, 2020; Jurkowski et al., 2023; Paulsrud y Nilholm, 2023): docente que enseña y otro observa; docente que enseña y otro apoya; docencia por estaciones; docencia en paralelo, cada docente enseña a la mitad del grupo; docencia alternativa, docente que enseña al gran grupo y otro a un grupo pequeño; y la enseñanza en equipo, donde se enseña de forma colaborativa. Espinoza y Tapia (2023) indican las dimensiones centrales de la codocencia. Subrayan, como requisito central, la cultura de colaboración caracterizada por que el profesorado implicado tenga una predisposición, unas actitudes y habilidades hacia el trabajo colaborativo. Seguidamente, la planificación de la coenseñanza como eje vertebrador, de no darse ésta no será posible una verdadera codocencia. En un tercer lugar, la ejecución de la docencia; y para finalizar, la reflexión y evaluación conjunta. Entre las responsabilidades de la codocencia se destacan (Jurkowski et al., 2023): la enseñanza en clase; la planificación de las lecciones; la evaluación de las sesiones; el trabajo con las familias; la implementación del currículum; el diagnóstico de las necesidades educativas; y la planificación del apoyo personalizado.

Para que esta colaboración sea eficaz y exitosa debe caracterizarse por los siguientes aspectos: dicha colaboración debe ser voluntaria; requiere paridad entre las personas implicadas; se comparten objetivos comunes; hay una responsabilidad compartida, tanto en la participación como en la toma de decisiones; se comparten conocimientos y recursos; y todo el equipo asume la responsabilidad de garantizar óptimos resultados de aprendizaje de todo su alumnado. Deben asumir roles y realizar una distribución equitativa de sus funciones, además de ser capaces de adaptarse de forma flexible a los cambios pedagógicos que se vayan dando en el proceso, con el objetivo de que se logren cambios reales en la práctica del aula (Friend y Cook, 1992; Ghedin y Aquario, 2020; Vangrieken et al., 2015). Además, la compatibilidad personal y profesional facilitan la comunicación y la cooperación, aportando y complementándose con el conocimiento y la especialidad que cada profesional aporta al equipo (Paulsrud y Nilholm, 2023; Pettersson y Ström, 2019). En esta colaboración se establecen objetivos comunes, una comunicación efectiva y una relación abierta a la retroalimentación y a la crítica constructiva (Paires y Mandal, 2023).

Esto requiere que se dé una transformación escolar hacia una inclusión real donde el centro educativo prepare y garantice las condiciones para facilitar una cooperación interprofesional, la toma de decisiones conjunta y la implicación de todo el personal del centro educativo (Hauge, 2019; Paulsrud y Nilholm, 2023). Este trabajo permite que entre los y las educadoras se desarrollen distintas competencias colaborativas muy relevantes (Wilson et al., 2017). Al trabajar conjuntamente educadores con distintas especialidades, tienen la oportunidad de reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de su forma de enseñar, analizar sus preconcepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y establecer relaciones éticas, en las que el cuidado se plantea como el objetivo prioritario de la educación (Chatzigeorgiadou y Barouta, 2022). Esto les permite desarrollar su pericia relacional (Pettersson y Ström, 2019), es decir, comprender la enseñanza desde distintas perspectivas, saber cómo abordar las necesidades educativas individuales del alumnado de formas diversas (Casserly y Padden, 2018) y solucionar problemas de forma colaborativa (Espinoza y Tapia, 2023). Así se enriquecen las experiencias de aprendizaje del equipo y se fortalece

intrínsecamente la capacidad profesional hacia la inclusión (Mulholland y O'Connor, 2016).

No obstante, esta colaboración no está exenta de desafíos en distintos niveles. En el ámbito personal, a pesar de que este enfoque sea bien acogido, puede generar ansiedad debido a la propia naturaleza de la comunidad educativa (Fullan y Hargreaves, 2016). Además, cada docente tiene su propio modelo mental (Toikka y Tarnanen, 2022), sus creencias relativas a la enseñanza y el aprendizaje. Las emociones personales, las relaciones de poder que se entablan, las discrepancias profesionales y la crítica pueden dificultar el mantener dicha colaboración en el tiempo y llevar a que cada docente se aisle y vuelva a una cultura más individualista, al trabajo en soledad dentro del aula (Toikka y Tarnanen, 2022). En el nivel institucional, desde la dirección del centro, también se requiere de espacios para la formación y el desarrollo profesional en lo referente a la colaboración y a la atención de la diversidad del alumnado (Mulholland y O'Connor, 2016).

Estos desafíos se hacen más acuciantes cuando el profesorado debe responder a la diversidad en sus aulas. Paju et al. (2022) indican que, aunque el profesorado manifiesta su deseo de colaborar y de implicarse en experiencias de codocencia, en su práctica diaria actúan de forma tradicional. Hay limitaciones impuestas por el propio currículum y los estándares de evaluación (Paulsrud et al., 2023). Se pueden dar distribuciones desiguales de poder entre el profesorado de aula y el de apoyo que generen tensiones. Las expectativas de cada profesional pueden ser distintas y se pueden dar ambigüedades con respecto al rol que debe cumplir cada persona, en particular los y las profesionales de apoyo (Mulholland y O'Connor, 2016).

Beneficios de la codocencia para el alumnado

La literatura indica los beneficios que la codocencia aporta a la inclusión del alumnado. Se hace hincapié, principalmente en los sociales: mayores interacciones, relaciones de amistad, mejora en la percepción del alumnado con necesidades especiales y mayor aceptación de sus compañeros y compañeras. Las condiciones que fomentan esta inclusión social se refieren a que el alumnado con NEE, en una ratio reducida, aprenda en el aula regular; que se utilicen estrategias para estimular la interacción social, proporcionando el conocimiento y la comprensión con respecto a las discapacidades y qué efecto tienen en la vida diaria, y fomentando las experiencias con amistades, familiares o personas con discapacidad (Bates et al., 2015; Dell'Anna et al., 2019; Kramer et al., 2012; Yu et al., 2012).

Hay una tendencia muy generalizada a sacar al alumnado para darle el apoyo (*pull-out model*) pero las evidencias muestran que esta segregación genera dependencia del alumnado lo que perjudica su autonomía (Ainscow y Sandill, 2010; Mulholland y O'Connor, 2016); también se observa dicha situación en modelos de apoyo individualizado dentro del aula en los que el o la estudiante está físicamente en el aula pero no comparte con sus iguales el aprendizaje, ya que la persona responsable de su aprendizaje es la o el docente de apoyo, esto no sería, por ello, codocencia real (Chatzigeorgiadou y Barouta, 2022).

King-Sears y cols. (2021) indican que el alumnado con NEE que participa al menos un 80 % del tiempo en el aula regular, tiene un desempeño significativamente mayor que quienes están menos tiempo. No obstante, en la revisión bibliográfica de Woodgate y cols. (2019) se plantea que, a pesar de los esfuerzos hechos en la sociedad para promover la inclusión social, los niños y niñas con discapacidad siguen manifestando

que sufren soledad y exclusión, tienen contacto social limitado fuera de su hogar, y se enfrentan con barreras sistémicas, como *bullying* y discriminación.

Con respecto al desempeño y los logros académicos se perciben resultados positivos o neutros, que son más significativos en Educación Primaria (Dell'Anna et al., 2019; Szumski et al., 2017; Van Mieghem et al., 2018). Paulsrud y cols. (2023) indican que a través de la codocencia todos los y las estudiantes, reciben mayor atención y más apoyo. El alumnado disfruta de una experiencia de aprendizaje más comprensiva y eficaz; se benefician de distintos estilos de enseñanza; reciben una variedad de estímulos que les motivan e implican; y desarrollan sus habilidades colaborativas, al verlas en la forma de trabajar del profesorado que está en el aula. Para King-Sears et al. (2021) la enseñanza curricular a través de la codocencia que combina contenido y pericia pedagógica es más rica y útil para el alumnado con y sin NEE. Disfrutan de niveles más elevados de implicación cognitiva que en las clases con un único docente.

Aquellos y aquellas docentes competentes que cuentan con apoyo en su docencia ejercitan una enseñanza de alta calidad que mejora los logros de aprendizaje de un gran abanico de alumnado (Placklé et al., 2022). Existe una correlación positiva entre la colaboración docente, la retención del profesorado y el logro de los y las estudiantes. Confirman que hay una amplia evidencia de la efectividad que tienen en la mejora del desempeño del alumnado las estrategias de enseñanza bien estructuradas y planificadas centradas en el estudiante, a través del establecimiento de metas de aprendizaje y el uso de retroalimentación y de la evaluación formativa. El apoyo se centra en responder a las necesidades de la heterogeneidad del alumnado y es variado, y la evaluación se realiza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Un requisito fundamental es que se construya una cultura de aprendizaje positiva y segura que va a permitir que el aprendizaje de cada estudiante se mejore y aumente.

Según Casserly y Padden (2018), un modelo de codocencia permite responder a las necesidades del alumnado con NEE en un ambiente menos restrictivo, facilitando el acceso al mismo currículum que sus iguales con los ajustes necesarios dentro del aula regular. Mulholland y O'Connor (2016) indican que el alumnado con NEE se beneficia de la codocencia ya que hay una mayor aceptación social y educativa entre el alumnado; tienen acceso a una mayor variedad de oportunidades de enseñanza; mejoran sus logros académicos; se fomenta una mayor interacción con sus pares; se reducen los problemas de comportamiento; y mejora su confianza y autoestima. Jurkowski y cols. (2023) añaden que se observan efectos positivos en la aceptación que este alumnado tiene de sus iguales, en sus amistades y en sus habilidades sociales.

Con respecto a los logros académicos, distintas investigaciones indican que a través de la codocencia el alumnado con NEE mejora sus notas y sus logros en matemáticas y en lectura, e incluso en test estandarizados de Ciencias (Jurkowski et al., 2023; King-Sears et al., 2021). Khoury (2014) subraya que existen efectos significativos en los logros académicos del alumnado con discapacidad que participa en codocencia en comparación con quienes están en ámbitos segregados. Y este efecto es mayor cuanto más tiempo están participando en ambientes de codocencia. Hay que destacar que, según los resultados de distintas investigaciones, se aprecia que la codocencia mejora ligeramente los logros en los aprendizajes, especialmente cuando está adecuadamente implementada (Iacono et al., 2021).

El objetivo de esta investigación es identificar el impacto de la codocencia que el profesorado y los y las profesionales pedagogía terapéutica (PT) perciben en los

aprendizajes en el ámbito personal y académico, y las competencias para la vida en el alumnado, independientemente de sus características individuales.

3. Método

Enfoque metodológico

A través de este estudio de caso exploratorio (Stake, 1995) se pretende analizar la influencia de la codocencia en el alumnado, tanto en su aprendizaje, en su inclusión social y otros beneficios asociados. Se describe como exploratorio porque pretende aprehender la realidad de este caso concreto, la codocencia, en España, donde ha sido poco investigado. Los datos que se exponen han sido recogidos en colaboración con distintos centros escolares del país. Entre ellas, destaca la variedad en cuanto a zona geográfica, titularidad de centro, etapa educativa y si es un centro regular o de educación especial. Se busca, por tanto, una visión amplia y holística de prácticas de codocencia que existen actualmente, para poder ahondar en el impacto que pueden tener en el estudiantado.

Participantes

Concretamente, los participantes son 20 centros educativos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional de 8 Comunidades Autónomas. Cabe destacar que la codocencia no es una práctica que esté todavía extendida en el país, aunque se contempla dentro de Ley Orgánica de Educación implementada en 2020 donde se reconoce la docencia por ámbitos, lo que agrupa distintas asignaturas, y la colaboración dentro del aula de distintos profesionales de apoyo para fomentar un aprendizaje personalizado. Por ello, la selección de la muestra fue intencionada, teniendo en cuenta los años que llevan desarrollando codocencia e implementándola como práctica educativa del centro. Partiendo de esa premisa, se seleccionaron los centros que mostraron interés en el proyecto y dieron consentimiento para recoger e investigar la realidad de la codocencia en su centro. En total, se entrevistó a 41 docentes y 18 PTs de distintas etapas educativas con implicación en experiencias de codocencia. En los resultados aparecen codificados como docente (DOC_número) y PT (PT_número). Coexisten perfiles distintos como tutor/a, docentes de áreas de conocimiento específicas, y PT (profesionales de pedagogía terapéutica).

Instrumentos y análisis de los datos

Se han realizado 59 entrevistas individuales semiestructuradas que han sido grabadas y transcritas, y, de ser necesario, traducidas al castellano, para su posterior análisis. Aquí se presentan aquellos resultados más relevantes referidos al impacto de la codocencia en el estudiantado, particularmente en su aprendizaje; en su inclusión y su sentimiento de pertenencia; y en los beneficios en el alumnado en general y aquel con NEE en particular.

Para el análisis de los datos se ha hecho uso de un sistema categorial creado *ad hoc*. Esta herramienta de trabajo es fundamental en investigaciones de corte cualitativo, ya que posibilita profundizar en la comprensión de la realidad que se observa, yendo más allá de la mera descripción de los datos (Palou y Guash, 2013). Las categorías, lejos de estar preestablecidas, emergen de la observación de los propios datos de investigación, creando de esa manera un análisis ascendente (Cambra, 2013). En dicho proceso, se tuvo en cuenta lo que la literatura científica también aporta sobre el tema (Vizcarra et al., 2016), con el fin de contrastar y complementar las categorías emergentes. A

continuación, se realizó un juicio entre pares para llegar a acuerdos sobre el sistema categorial y el análisis realizado (Coffey y Atkinson, 2003). De los datos surgió el siguiente sistema categorial:

Tabla 1

Sistema categorial asociado a respuestas dadas por docentes y PTs.

Categorías	Número de referencias		
	DOC.	PT.	Total
Resultados de aprendizaje	26	12	38
Inclusión y pertenencia	31	15	46
Beneficios en el alumnado	18	15	33
<i>Total</i>	<i>75</i>	<i>42</i>	<i>117</i>

4. Resultados

A continuación, se exponen los datos más relevantes derivados del análisis de las entrevistas, focalizando la atención en el impacto de la codocencia en el estudiantado. La información se presenta de manera coherente con el sistema categorial creado y utilizado para la investigación: (1) Resultados en el aprendizaje del alumnado; (2) Influencia de la codocencia en la inclusión del alumnado y en el sentimiento de pertenencia; y (3) Beneficios de la codocencia en el alumnado con NEE y el resto del alumnado del aula.

4.1. Resultados en el aprendizaje del alumnado

Basándonos en los testimonios recogidos en las entrevistas, se deduce que la codocencia parece tener impacto en los resultados de aprendizaje del alumnado, mejorándolos significativamente y reduciendo el fracaso escolar. Se llega al nivel que tiene cada estudiante y se desarrolla una diversidad de competencias distintas, *“todos los niños pueden desarrollar su potencial”* (DOC_27). De esa manera, el alumnado tiene éxito en sus aprendizajes, un aprendizaje que va más allá de los meros contenidos. Además, fomenta un aprendizaje significativo y profundo, mejora sus capacidades para el trabajo en equipo y las habilidades sociales y comunicativas. Una PT de Educación Primaria cuenta que el modelo de codocencia ofrece la posibilidad de llegar al alumnado en todos los campos, no únicamente en el académico:

(...) los que son alumnos de educación especial no se pierden tanto. (...) Porque a veces no es sólo lo académico. Me reclaman quienes necesitan una explicación académica. Pero hay otros problemas que puede que no sean académicos. Necesitan otro tipo de atención. Y yo creo que la codocencia también presta ese tipo de atención. Es decir, que no va sólo a lo académico, sino también a lo emocional. (...) Pero la idea que se ha introducido en los últimos años es que el alumno o alumna no sólo necesita aprender el contenido de la asignatura, sino que también necesita adquirir otros instrumentos para la vida. Y entonces, estar dentro de la clase les ayuda mucho. (...) En definitiva, es estar en clase. Yo a menudo digo a los profesores que "están aquí, no están en otro sitio". Estos son los primeros pasos para alcanzar la autonomía. (PT_18)

El profesorado observa que el alumnado madura, aprende a organizar su trabajo y el cuaderno. Gracias a ello, desarrollan su autonomía y relacionan lo aprendido con su vida diaria y se preparan para la vida y para el mundo profesional. Junto con ello, los y las estudiantes reciben distintas perspectivas con respecto a la educación y a los contenidos abordados al haber más de una persona adulta en el aula. Esos beneficios se añaden a la propia visión de la inclusión que tiene el alumnado, fomentando

competencias como la empatía y la apreciación de la diversidad. Otra profesional PT aborda ese tema en su entrevista:

Uno de los beneficios más importantes que veo yo es el desarrollo de la empatía. (...) Son capaces de ponerse en su lugar y decir: “No, es que esta persona es capaz de aprender como nosotros. (...) Eso es inclusión. Normalizan que, realmente, hay distintas capacidades dentro de un aula, que no todo el mundo tiene las mismas. (...) Muchas veces les digo: “Echadme una mano. ¿Has terminado? Echale una mano tú”. Eso les encanta, además. Se sienten útiles, establecen una relación con ellos. Por eso te digo que yo creo que, sobre todo a nivel personal y emocional, es lo mejor. (PT_04)

Además, la codocencia ayuda a una mayor conectividad curricular y didáctica. Se desarrolla un aprendizaje más global, desde distintas perspectivas, distintos ámbitos y a distintos niveles, “adquieren una cultura general global” (DOC_38). El trabajar por ámbitos enriquece la experiencia al compartir con el alumnado distintas miradas curriculares. Así aprenden a relacionar el contenido de unas disciplinas con otras. Se relaciona, por tanto, la codocencia con metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, etc. Se valora el impacto de la codocencia o co-tutoría como recurso que afecta e impregna todos los elementos curriculares, incluida la evaluación educativa de los aprendizajes. Gracias a la comunicación fluida, permanente y una interacción constante se realiza una observación y supervisión del aprendizaje del alumnado lo que permite ofrecer una educación de calidad. Además, ofrece al profesorado más oportunidades para dar retroalimentación a cada estudiante de los aprendizajes adquiridos, haciéndole consciente y participe de su propio desarrollo metacognitivo. Así lo manifiesta la siguiente docente de Secundaria:

Yo creo que sí porque están viendo un tema desde distintas perspectivas y distintos ámbitos, con música, con el arte. (...) Pero, evidentemente, cuando luego mantienes una conversación con ellos de historia de la música intentando llevarla a otros caminos, es un diálogo y una conversación ya de adultos, no de me he aprendido un tema y lo suelto como un papagayo, sino que ya conectan y como ya son personas con una edad que saben hablar y tener un discurso más o menos decente, pues claro, esa mejoría se nota muchísimo, porque al año siguiente, ya sea en el bachillerato o al mundo laboral, que, no se nos olvide. (...) Luego hay veces que, por ejemplo, el otro día tuve un caso en un primero, que es un chico con un grado de autismo bajo, pero un grado de autismo, pues en música, pues sí, atiende, participa, pero en las cosas muy justito y el otro día me puse a hablar de historia y entonces ahí conecté con él. Y ahí se emocionó y le encantó la clase de música, pues ese chico seguramente, si viene a codocencia donde ve todo enlazado tiene una visión muchísimo más amplia, que es la que busca su cerebro, porque tiene un cerebro magistral y a lo mejor asignatura por asignatura, se le queda corto en muchos ámbitos. (DOC_38)

4.2. Influencia de la codocencia en la inclusión del alumnado y en el sentimiento de pertenencia

La experiencia de codocencia a lo largo de los años viene a consolidar sus efectos positivos, beneficios, como recurso efectivo para la mejora de la inclusión educativa. Un aspecto a destacar por quienes tienen experiencia en codocencia es la mejora en la convivencia y el clima de aprendizaje dentro del aula. Se remarca la forma en que la codocencia fomenta la cohesión de grupo y una atención más personalizada, “se trata a todo el alumnado por igual” (PT_15).

Pues yo creo que ahí también lo de siempre, yo creo que el resto de los alumnos también aprenden a respetar a los demás, aunque les cueste, aprenden a participar de otra manera, habiendo dos interlocutores quizás están más atentos, escuchan lo que dicen los demás compañeros y están dispuestos a corregir. Entonces, yo creo que ocurre muchas veces porque estamos dos. (...) Yo creo que

es maravilloso. No sé si es el término más adecuado, pero se integran. Consigues que esos alumnos que quizás quedarían colgados no lo hagan. Cuando el profesor está más encima, les ayudas, les animas. Y no sólo eso, sino que es una oportunidad que ofrece la codocencia para trabajar en equipo, y trabajando en equipo, con nosotros dos, obligamos de alguna manera a esos alumnos que quedan atrás a integrarse en el grupo. (DOC_39)

Respecto al clima de aula y actitud del alumnado, en las entrevistas se subraya la idea de que ha disminuido el absentismo y el número de amonestaciones y sanciones por comportamientos disruptivos. Al abordar problemas de comportamiento en el aula, el profesorado puede hacerlo desde el interés por el o la alumna, desde el respeto, para hacerles más conscientes de su propio comportamiento. Si es necesario, uno de los docentes puede salir fuera del aula para hablar con el o la estudiante y saber qué ha pasado y buscar una solución, mientras la otra docente se queda con el resto de la clase. Se centra en una idea de realizar un acompañamiento personalizado a cada estudiante.

De esa forma, parece mejorar la implicación del alumnado, la atención y su bienestar. Entre otras cosas, se responde de forma más adecuada a aspectos del ámbito emocional y eso se expresa en que el alumnado es más feliz y está más contento, se siente más realizado, y desarrolla relaciones y experiencias más personales con sus iguales. A través del fomento del trabajo con sus pares, a través del aprendizaje cooperativo, o el trabajo por proyectos, en grupos heterogéneos, con ritmos distintos, cada estudiante aporta la parte que mejor se adapta a sus capacidades, se apoyan, aprenden mucho mejor en este intercambio, y se sienten más identificados y comprometidos con su trabajo. Se percibe que el apoyo entre iguales es fundamental, “es el propio alumnado el mejor PT del mundo” (PT_17). Surgen roces, y aprenden a solucionarlos, y se enfrentan así a una “experiencia de vida” (DOC_05), un aprendizaje para la vida.

Por otro lado, al haber más de un docente en el aula hay una mayor atención al alumnado, en grupos pequeños, y se llega a más estudiantes al reducirse la ratio y al tener más tiempo para dedicar a cada necesidad. Hay más oportunidades de que alguna de las personas adultas esté pendiente y le atienda. Esta presencia puede ayudar. Ambos docentes explican y resuelven dudas, dan voz a quienes les cuesta más participar o preguntar, “no se pierden tanto” (PT_18). Cada estudiante se encuentra con más de un referente adulto en el aula, y les son un modelo para aprender cómo se puede trabajar de forma coordinada. Ayuda, a su vez, a entablar relaciones más cercanas entre el profesorado y el alumnado, un vínculo emocional y una relación más dinámica. Esta cercanía fomenta que cada estudiante participe, aprenda y se interese, en un ambiente de confianza. Tal y como se recoge en el siguiente testimonio, todos y todas se ayudan entre sí, diluyendo los clásicos roles presentes en la enseñanza:

Luego el hecho de que al tener mucha diversidad los PTs pasan mucho tiempo dentro de las aulas y no solo ayudan a los alumnos diagnosticados, sino que ya a todos los alumnos y las alumnas porque al final al estar la persona dentro del aula los alumnos le van pidiendo ayuda, trabajamos en equipo, intentamos trabajar en cooperativo. Entonces, es verdad que al final los roles se difuminan y todos los profesores son profesores de todos y todas las personas que entran en el aula son maestros y ayudan por igual a todos los alumnos y eso ayuda a que la inclusión sea más real. (DOC_07)

Además, distintos profesores y profesoras destacan lo positivo que resulta que el alumnado tenga más de una persona adulta de referencia. Todos los niños y niñas tienen a varias personas, tutora, especialista... como referente, trabajando por un mismo objetivo. El alumnado con NEE desarrolla su sentido de pertenencia al aula, ya que no sale de clase, no se siente señalado, está con sus iguales y forma parte del aula ordinaria que es el espacio educativo natural de la escuela, el lugar natural de socialización. Así lo destaca una de las tutoras entrevistadas:

Y luego el alumno que tiene esas necesidades no se ve marcado por salir fuera del aula. Están dentro del aula y se está trabajando la misma cosa, pero claro, desde diferentes niveles. Y eso te lo permite hacer el que haya otro docente en el aula, porque si estás tú solo hay veces que no puedes hacer eso porque no das abasto. (DOC_37)

Además, se percibe que el resto de los y las profesionales que entran dentro del aula son un recurso más para atender a todo el alumnado, y, en definitiva, para apoyar el trabajo de la tutora o tutor de aula.

4.3. Beneficios de la codocencia en el alumnado con NEE y el resto del alumnado del aula

Los datos sugieren que la docencia compartida facilita responder más eficazmente a la diversidad del alumnado, a sus necesidades de aprendizaje partiendo de la importancia de personalizar las respuestas educativas; siendo más asequible hacerlo con docencia compartida que hacerlo en solitario. Permite ofrecer mayor apoyo al alumnado con más dificultades; adaptándose a las necesidades individuales y a su momento; ofreciendo una respuesta más flexible, en grupo o de forma individualizada, y dentro del aula, o fuera del aula, si se ve necesario. Les permite el desarrollo de herramientas de aprendizaje, para aprender a aprender.

El alumnado puede trabajar mejor ya que se les ofrece un abanico de aprendizajes diversos en base a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), y otras metodologías activas que favorecen el aprendizaje de todo el alumnado: aprendizaje cooperativo, colaborativo, zonas de trabajo, actividades de refuerzo, entre otras. El objetivo en la enseñanza es dar uniformidad en la base de los conocimientos, pero, a la vez, proporcionar diferentes niveles de profundidad. Para ello, se utilizan guías de trabajo personalizadas y recursos manipulativos. Al tener más de una persona adulta en el aula se responde mejor a las características de cada estudiante. Además, facilita el manejo y la gestión del comportamiento del grupo. Una docente de Educación Secundaria expone su experiencia para remarcar las posibilidades de enseñanza personalizada que ofrece el modelo de codocencia implementado en su centro escolar:

Eso es lo que yo creo, que la diferencia que tiene la co-docencia, porque al final una clase donde yo estoy con muchas personas no tengo una atención tan individualizada. (...) En Secundaria, pues en Matemáticas y en Tecnología, con una compañera que es profe de apoyo, pues sí tenemos cien por cien implantada la co-docencia en sentido de, pues bueno, de muchas cosas. En el sentido de adaptaciones de temarios, de tratar de personalizar las dudas y de que nadie se quede excluido, de evitar los desdobles en las clases de tal manera que haya un modelo ordinario para la mayoría de la clase y que se vayan otros a otra clase... Hay excepciones también a veces, porque hay situaciones muy extremas, pero en general, tratamos de que haya pues una uniformidad, digamos, en los conocimientos y en la base, con diferentes niveles de profundidad, evidentemente, pero que no haya nadie que se sienta de alguna manera excluido en ese sentido (...) Pero, en general, luego en los demás casos pues te encuentras con un abanico de muchos aprendizajes muy diversos, muchos niveles de conocimientos muy diversos... (DOC_23)

Se percibe como una posibilidad para responder al alumnado con NEE para desarrollarse dentro de su clase, tanto en Infantil y Primaria, pero también en la Secundaria Obligatoria. Estos y estas estudiantes, particularmente quienes han sufrido más exclusión, están presentes en el aula, interactúan con sus iguales, adquieren conocimientos similares con distinto nivel de profundidad y los ponen en común. Estar dentro de clase les ayuda a prepararse para la vida, y desarrollar su autonomía. Están presentes, participan y aplican sus aprendizajes. Se observa que progresan en sus

aprendizajes curriculares y sus habilidades sociales, además de experimentar una mejoría a nivel de su estado emocional, su motivación, y su autoestima. Además, permite el desarrollo de la empatía entre el alumnado, al compartir el trabajo dentro del aula con estudiantes que tienen distintos niveles de dificultad; y la autoestima por el refuerzo social que reciben de sus iguales, sintiéndose parte. Se manifiesta que “se enriquecen todos” (PT_10), y que esto va en beneficio de la mejora de la calidad de la enseñanza. Así explica una de las profesionales PT:

(...) el alumnado con necesidades es que no solo me tiene a mí, es que tiene a otro profe. O sea, duplica recursos. Y el alumnado ordinario se beneficia de diversas estrategias metodológicas que igual a la tutora no se le hubiese ocurrido nunca plantear y ahí las tiene. O sea, nosotras desde que hicimos el curso DUA, como las múltiples formas de representación, ya lo hacemos para todos, no solo para el que tiene un papelito que dice. Para todos, para quien lo necesite. Hay algunos que son verbales, hay otros que son más plásticos, hay otros que son más de movimiento. (...) Sí, pero esta tira adelante con cualquiera, pero estos no. Entonces... Con dos, con dos. Ojalá fuésemos tres, porque todo suma y es verdad que cada vez nos centramos más en las características de cada uno. (PT_03)

Vemos que la codocencia requiere convertir o reconceptualizar las funciones de profesionales especialistas, especialmente PT y AL (profesionales de Audición y Lenguaje), para que sus tareas y trabajo repercuta positivamente no sólo únicamente en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sino también con el conjunto del alumnado. No obstante, en ocasiones la presencia de dichas figuras profesionales dentro del aula puede dificultar, por ello, es necesario una reflexión profunda para reconstruir su enfoque y su rol. Cuando se realiza una enseñanza compartida, su labor se centra en el apoyo al trabajo dentro del aula, apoyo a el o la docente y al grupo de clase, sin etiquetar. Para ello, la enseñanza compartida permite observar y analizar el grupo y adaptarse a él, en base a una evaluación que esté de acuerdo a las características y necesidades de cada estudiante. En la observación en el aula ordinaria se entiende mejor cuáles son las barreras con las que se está enfrentando cada estudiante en su día a día, una visión más global y contextualizada, mejor que cuando se le saca a otro espacio de forma individual o con un grupo pequeño.

Pero a la PT le digo, tú no te vas a poner al lado del que tiene necesidades. Porque lo está, la etiqueta que le quiero quitar yo, se la estás poniendo tú. Entonces tú solamente entra para decirme, mira esto que has hecho con este alumno, con esta alumna igual no funciona muy bien porque o se despista (...) hay veces que corregimos, pero para corregir ese punto de vista, entonces, claro, nos ayuda mucho. El Departamento de Orientación es el motor del centro. Yo creo que el equipo motor de un centro, el equipo directivo y orientación, si no funciona, el centro se va al garete. (...) La estructura como histórica que tiene, que es que yo me siento y escucho y ya. Cuando rompes ese rol te das cuenta de que las dificultades o las diferencias quedan apartadas y sale otra persona. (DOC_06)

En caso de que se dé una situación de rechazo hacia algún alumno o alumna con necesidades específicas de apoyo educativo nuevo en el aula, se aborda el tema con el resto del grupo, en un momento en que dicha persona no esté presente, se plantean cuáles son las dificultades que tiene y el modo en que se le puede dar apoyo. Además, el profesorado está atento para dar pautas al grupo para que puedan trabajar con quienes tienen más dificultad. Resumiendo, por tanto, los beneficios son claramente visibles en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo pero también en el resto de estudiantes del aula, siendo la codocencia una metodología que aporta grandes posibilidades a todo el grupo.

5. Discusión y Conclusiones

La codocencia en el aula aporta beneficios didáctico-metodológicos de diversa índole, incluyendo la atención a la diversidad, en el marco de la educación inclusiva. Paju y cols. (2022) identifican distintos modelos de colaboración, indicando que la coordinación, la cooperación y la comunicación reflexiva pueden ayudar a identificar formas de trabajo que dificultan el aprendizaje y la participación de determinados estudiantes, y de esta forma, desarrollar su pensamiento con respecto al modo en que crear experiencias de enseñanza y aprendizaje más inclusivas. De esa manera, se desarrollan sistemas de evaluación y de seguimiento más ajustados a las características y expectativas reales de cada estudiante (Ghedin y Aquario, 2020).

Como hemos visto anteriormente, a través de la codocencia, el centro educativo puede experimentar cambios culturales, estableciéndose estructuras de poder más horizontales y fomentando mayores innovaciones (Paulsrud y Nilholm, 2023). Los docentes y profesionales de apoyo aprenden mutuamente, comparten ideas y recursos, desarrollan nuevas habilidades para la enseñanza, aumentan su conocimiento y adquieren estrategias para gestionar el aula de forma más efectiva, creando un ambiente positivo y de apoyo para el aprendizaje (Paires y Mandal, 2023).

Los resultados expuestos en este artículo sugieren que las prácticas de codocencia, en sus múltiples modalidades y aplicadas en diversas etapas educativas, influyen positivamente en el alumnado. Por un lado, los y las docentes, tanto tutoras como profesionales de apoyo, remarcan que los resultados de aprendizaje del estudiantado se ven incrementados, en parte, por la atención personalizada que se le puede ofrecer al haber más de un adulto en el aula. Dicho aprendizaje, además, se torna más significativo y completo, yendo más allá de los saberes y contenidos. De la misma manera, trabajar por ámbitos hace que las áreas de conocimiento se conecten y el proceso de aprendizaje sea más global y holístico. Por otro lado, los profesionales participantes en el estudio subrayan, también, beneficios en la inclusión y sentimiento de pertenencia del alumnado. Concretamente, se atiende más al ámbito emocional del alumnado, lo que impacta directamente en su comportamiento, rendimiento y bienestar; y por tanto, en el clima del aula. Junto a ello, mejoran las relaciones interpersonales, tanto entre iguales como entre alumnado y profesorado. Por último, los resultados derivados de las entrevistas hacen hincapié en que la codocencia resulta ventajosa para todo el grupo, no únicamente para aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo. La enseñanza compartida hace que los roles de los profesionales de apoyo cambien, que la atención se ofrezca dentro del aula y de manera inclusiva, y por consiguiente, que disminuyan las etiquetas y segregaciones de algunos alumnos y alumnas con más necesidades de apoyo educativo. Esto es fruto de que docentes y profesionales de apoyo puedan planificar, ejecutar, evaluar y reflexionar sobre su práctica en conjunto (Espinoza y Tapia, 2023; Jurkowski et al., 2023; Nordgren et al., 2021).

Entre las limitaciones del estudio están el no contar con observaciones directas del trabajo de codocencia de los y las docentes y profesionales entrevistadas, para tener una comprensión en mayor profundidad del impacto que su trabajo tiene en el alumnado. Como retos futuros, se requiere más investigación y evidencias acerca de cómo la codocencia contribuye a clases más inclusivas y mejora el desempeño académico del alumnado (Paulsrud y Nilholm, 2023), y también sobre los factores que favorecen estos mejores logros en el alumnado con discapacidad, con respecto a aquel en espacios segregados (King-Sears et al., 2021). Asimismo, se observa la necesidad de

fomentar una mayor colaboración reflexiva entre docentes y profesionales de educación especial que favorezca la planificación conjunta y la implementación de prácticas inclusivas eficaces (Paju et al., 2022) y una formación especializada con respecto a la codocencia y a lo referente a la respuesta a las necesidades del alumnado (Pettersson y Ström, 2019).

Agradecimientos

Este artículo surge en el marco del Proyecto I+D+i “Enseñanza compartida por la inclusión: culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa” (Ref. PID2022-137000OB-I00).

Referencias

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E. y McKenzie, K. (2015). Review: typically-developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, 37(21), 1929-1939. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.993433>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. CSIE y Consorcio para la educación inclusiva
- Cambra, M. (2013). Investigar la interacción en las clases de lenguas. *Cultura y Educación*, 25(4), 429-439. <https://doi.org/10.1174/113564013808906807>
- Casserly, A. M. y Padden, A. (2018). Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 555-571. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1386315>
- Chatzigeorgiadou, S. y Barouta, A. (2022). General and special early childhood educators' attitudes towards co-teaching as a means for inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1407-1416. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01269-z>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. Sage.
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M. y Ianes, D. (2019). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 944-959. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>
- Espinoza, C. y Tapia, C. (2023). Planificación de la co-enseñanza: agenda co-plan para favorecer el rol de la educadora diferencial. *Praxis & Saber*, 14(39), e14796. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n39.2023.14796>
- Friend, M. y Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: call to action*. Learning Forward.

- Ghedini, E. y Aquario, D. (2020). Collaborative teaching in mainstream schools: Research with general education and support teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 1-34.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community* 2(2), 74-85. <https://doi.org/10.1108/jpcc-02-2017-0004>
- Hauge, K. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 6(1), 1619223. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2019.1619223>
- Kramer, J. M., Olsen, S., Mermelstein, M., Balcels, A. y Liljenquist, K. (2012). Youth with disabilities' perspectives of the environment and participation: a qualitative meta-synthesis. *Child Care Health* 38(6), 763-77. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01365.x>
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K. y McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3) 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900423>
- Jurkowski, S., Ulrich, M. y Müller, N. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54-71. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>
- Khoury, C. (2014). *The effect of co-teaching on the academic achievement outcomes of students with disabilities: A meta-analytic synthesis* [Tesis doctoral]. University of North Texas.
- 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>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva: El derecho a la equidad y la excelencia educativa. En busca de la equidad y la excelencia*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua/Servicio Editorial.
- López-Vélez, A. L., Fernández-Blazquez, M. L. y Amor, A. (2022). *Educación 2023. Viaje a la Inclusión*. Confederación Plena Inclusión España.
- Mulholland, M. y O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070-1083. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- Nordgren, K., Kristiansson, M., Liljekvist, Y. y Bergh, D. (2021). Collegial collaboration when planning and preparing lessons: A large-scale study exploring the conditions and infrastructure for teachers' professional development. *Teaching and Teachers Education*, 108, 103513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103513>
- Paires, M. J. P. y Mandal, L.A. (2023). Collaborative teaching between special education teachers and mainstream teachers in inclusive education. *World Journal on Education and Humanities Research*, 3(2), 22-36.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. y Kontu, E. (2022). Collaboration for inclusive practices: teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427-440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>

- Palou, J. y Guash, O. (2013). Presentación del monográfico. Análisis de diálogos para el aprendizaje de la lengua y la literatura. Reflexiones metodológicas. *Cultura y Educación*, 25(4), 421-427. <https://doi.org/10.1174/113564013808906834>
- 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>
- Petterson, G. y Ström, K. (2019). Professional collaboration between class teachers and special educators in Swedish rural schools. *British Journal of Special Education*, 46(2), 180-200. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12266>
- Placklé, I., Könings, K. D., Jacquet, W., Libotton, A., Van Merriënboer, J. J. G. y Engels, N. (2022). Improving student achievement through professional cultures of teaching in Flanders. *European Journal of Education*, 57, 325-341. <https://doi.org/10.1111/ejed.12504>
- Puigdemívol, I., Petreñas, C., Silesy, B. y Jardí, A. (Eds.). (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Graó.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Subban, P., Bradford, B., Sharma, U., Loreman, T., Avramidis, E., Kullmann, H., Sahli Lozano, C., Romano, A. y Woodcock, S. (2022). Does it really take a village to raise a child? Reflections on the need for collective responsibility in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(2), 1-12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2059632>
- Szumski, G., Smogerzewski, J. y Karwoski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review* 21, 33-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Toikka, T. y Tarnanen, M. (2022). Understanding teachers' mental models of collaboration to enhance the learning community. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2052809>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. y Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. y Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A. M. y Rekalde, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje? *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 281-301. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14772>
- Wilson, L., McNeill, B. y Gillon, G. T. (2017). Inter-professional education of prospective speech-language therapists and primary school teachers through shared professional practice placements. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(4), 426-439. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12281>
- Woodgate, R. L., González, M., Demczuk, L., Snow, W. M., Barriage, S. y Kirk, S. (2019). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 42(18), 2553-2579. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1561955>
- Yu, S., Ostrosky, M. M. y Fowler, S. A. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3), 132-142. <https://doi.org/10.1177/0271121412453175>

Breve CV de las autoras

Ana Luisa López-Vélez

Ana Luisa López-Vélez es Profesora Agregada en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Imparte clases de grado y postgrado en temas relacionados con la Educación Inclusiva. Es Doctora en Educación por la Universidad de Manchester. También ha sido consultora internacional en materia de educación inclusiva e innovación educativa de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Actualmente pertenece al grupo de investigación IkHezi, grupo consolidado del Gobierno Vasco (IT1703-22). Email: analuisa.lopez@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6993-4395>

Haizea Galarraga Arrizabalaga

Graduada en Educación Primaria y estudios de posgrado en temas relacionados directamente con educación, como por ejemplo el Máster oficial en Educación en contextos multiculturales y plurilingües. Doctora dentro del Programa de Doctorado en innovación e intervención educativas (MU, 2018). Actualmente docente-investigadora adjunta en el departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Es coordinadora de área en el Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE) y editora en la revista de investigación indexada Revista de Psicodidáctica (SSCI, Q1). Email: haizea.galarraga@ehu.eus

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9870-5081>