

Evaluación de la co-enseñanza en educación diferencial: principales fortalezas, limitaciones y desafíos

KATERIN ARIAS¹<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v16i51.4293>

Resumen

El objetivo del artículo es caracterizar la literatura sobre co-enseñanza para identificar las principales fortalezas, limitaciones y desafíos a partir de una revisión documental descriptiva. Esta base de conocimientos permite avanzar en la transformación de la educación diferencial y sus prácticas pedagógicas desde un enfoque práctico de co-enseñanza. La metodología empleada implica una exhaustiva revisión y análisis de la literatura científica, adoptando un enfoque inductivo de tipo descriptivo-documental. Este método se fundamenta en el análisis de contenido, el cual se orienta a identificar tanto los sentidos explícitos como los latentes que influyen en la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la implementación de la educación diferencial. Para ello, se lleva a cabo una codificación abierta de manera minuciosa, densa, detallada y profunda, reconociendo aquellas palabras y frases con relevancia y significado, con el propósito de comprender a fondo el objeto de estudio. Los resultados más destacados revelan una carencia significativa en varios aspectos clave, como la falta de adecuados espacios físicos y temporales para el diseño, planificación y evaluación de los procesos de co-enseñanza. Además, se identifica una deficiente comprensión de la didáctica por parte de aquellos responsables de llevar a cabo la co-enseñanza en el aula, tanto a nivel teórico como metodológico. Concluimos sobre la necesidad de avanzar en la formación, capacitación y acompañamiento de los co-docentes en su implementación, para mejorar los resultados académicos y educativos de los estudiantes que asisten en la educación escolar.

Palabras clave: Educación especial; Co-enseñanza; Educación inclusiva.

Submetido em: 10/05/2023

Aprovado em: 08/04/2024

¹ Universidade Católica de Temuco (UCT), Temuco, Chile; <http://orcid.org/0000-0001-8099-0670>; e-mail: karias@uct.cl.

Avaliação do coensino na educação diferencial: principais potencialidades, limitações e desafios

Resumo

O objetivo do artigo é caracterizar a literatura sobre coensino para identificar os principais pontos fortes, limitações e desafios a partir de uma revisão documental descritiva. Esta base de conhecimento permite avançar na transformação da educação diferencial e de suas práticas pedagógicas a partir de uma abordagem prática de coensino. A metodologia utilizada envolve uma revisão e análise exaustiva da literatura científica, adotando uma abordagem indutiva descritivo-documental. Este método baseia-se na análise de conteúdo, que visa identificar os significados explícitos e latentes que influenciam a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem na implementação da educação diferenciada. Para isso, a codificação aberta é realizada de forma meticulosa, densa, detalhada e profunda, reconhecendo as palavras e frases com relevância e significado, com o objetivo de compreender profundamente o objeto de estudo. Os resultados mais notáveis revelam uma carência significativa em vários aspectos fundamentais, como a falta de espaços físicos e temporais adequados para a concepção, planejamento e avaliação de processos de coensino. Além disso, identifica-se uma fraca compreensão da didática por parte dos responsáveis pela realização do coensino em sala de aula, tanto a nível teórico como metodológico. Concluímos sobre a necessidade de avançar na formação, capacitação e apoio aos coprofessores na sua implementação, para melhorar os resultados acadêmicos e educacionais dos alunos que auxiliam na educação escolar.

Palavras-chave: Educação especial; Coensino; Educação inclusiva.

Evaluation of co-teaching in differential education: main strengths, limitations and challenges

Abstract

The objective of the article is to characterize the literature on co-teaching to identify the main strengths, limitations and challenges based on a descriptive documentary review. This knowledge base allows progress in the transformation of differential education and its pedagogical practices from a practical co-teaching approach. The methodology used involves an exhaustive review and analysis of the scientific literature, adopting an inductive descriptive-documentary approach. This method is based on content analysis, which is aimed at identifying both the explicit and latent meanings that influence the dynamics of the teaching and learning processes in the implementation of differential education. To do this, open coding is carried out in a meticulous, dense, detailed and deep manner, recognizing those words and phrases with relevance and meaning, with the purpose of thoroughly understanding the object of study. The most notable results reveal a significant lack in several key aspects such as the lack of adequate physical and temporal spaces for the design, planning and evaluation of co-teaching processes. Furthermore, a poor understanding of didactics by those responsible for carrying out co-teaching in the classroom is identified both at a theoretical and methodological level. We conclude on the need to advance in the training and support of co-teachers in their implementation, to improve the academic and educational results of the students who assist in school education.

Keywords: Special education; Co-teaching; Inclusive education.

Introducción

En general, en los distintos sistemas educativos escolares a nivel mundial, la puesta en marcha de la educación diferencial es a través de la implementación de prácticas pedagógicas de co-enseñanza, en el que participa un profesional de educación diferencial y un profesor regular (Friend; Cook; Hurley-Chamberlain; Shamberger, 2010). El enfoque de co-enseñanza en la educación escolar busca mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo el acceso al currículum escolar a todos los estudiantes, pero con especial énfasis en aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales (Basso; McCoy, 2009). La co-enseñanza se caracteriza porque dos o más profesionales asumen la responsabilidad de enseñar en el mismo espacio educativo a los estudiantes, en donde el trabajo colaborativo de ambos implica diseñar, planificar, corregir, evaluar y apoyar a todos los alumnos, asegurando su éxito escolar y educativo (Beamish; Bryer; Davies, 2006).

En esa perspectiva, Hamdam, Anuar y Khan (2016) y Cook y McDuffie-Landrum (2019) sostienen que el enfoque de co-enseñanza en la educación escolar se caracteriza por la implementación de seis modelos de colaboración: 1) *Uno enseña, el otro observa*: en este modelo, un docente lidera la enseñanza, mientras que el otro recopila información académica o actitudinal de los estudiantes para la toma de decisiones pedagógicas; 2) *Enseñanza en estaciones*: en este modelo se crean tres estaciones de enseñanza y tres grupos de alumnos que rotan por dichas estaciones. Cada profesor lidera una estación de trabajo con los estudiantes y en la última estación estos asumen el trabajo autónomo; 3) *Enseñanza paralela*: en este modelo, el grupo se divide en dos y tanto el profesor regular como el profesor de educación diferencial desarrollan el trabajo pedagógico de manera simultánea con un grupo de estudiantes; 4) *Enseñanza alternativa*: en este modelo, uno de los profesores asume el liderazgo del trabajo pedagógico con la mayoría de los estudiantes, mientras que el otro trabaja con un grupo pequeño de estudiantes; 5) *Enseñanza en equipo*: en este modelo, ambos profesores lideran la enseñanza dando cuenta de sus propios estilos en el desarrollo de la situación de aprendizaje; y 6) *Uno enseña, el otro asiste*: en este modelo, un profesor lidera la instrucción y el otro circula por la sala resolviendo dudas, monitoreando y retroalimentando a los estudiantes (Cook; Friend, 2010; Tandon, 2017).

Los distintos modelos de co-enseñanza destacan que el elemento esencial es la relación que establecen los co-enseñantes. En relación con ello, Basso y McCoy

(2009) sostienen que es necesaria la competencia de habilidades interpersonales de los co-enseñantes, considerando como primordiales la capacidad de escucha activa, observar, hacer preguntas, comprometerse con el proceso y proporcionar retroalimentación cuando corresponda. Lehane y Senior (2020) sostienen que una relación de colaboración aporta habilidades y conocimientos específicos para la enseñanza y el aprendizaje, lo que aumenta automáticamente el potencial de aprendizajes significativos en los estudiantes.

La revisión del estado del arte sobre la implementación de la educación diferencial con base en la conformación de una pareja de co-enseñantes en países de América Latina como México, Colombia, Ecuador, Bolivia y Chile (Peredo Vídea, 2012; Zerbato, 2014; Rodríguez, 2015; Urbina Hurtado; Basualto Rojas; Duran Castro; Miranda Orrego, 2017; Figueroa Cépedes; Sepúlveda Guajardo; Soto Cárcamo; Yáñez-Urbina, 2020; Gutiérrez Arias, 2020) nos permite constatar la existencia de limitaciones como: 1) escaso conocimiento de los co-enseñantes sobre estrategias de enseñanza, producto de una formación inicial deficiente - tanto de profesores regulares como educadores diferenciales - en cuanto al dominio de técnicas de co-enseñanza; 2) profesores regulares y educadores diferenciales que, en general, carecen de conocimientos para desarrollar procesos de evaluación de aprendizaje interdisciplinario; 3) tensiones respecto de las medidas disciplinarias a abordar con los estudiantes en el que la rigidez del profesor regular y la sobreprotección del educador diferencial limitan la toma de decisiones en conjunto y negociación para las medidas disciplinarias; 4) pareja de co-enseñantes en el aula que trabajan de manera aislada; 5) pareja de co-enseñantes en la que prevalece un enfoque de tipo compensatorio centrado en el déficit de los estudiantes; 6) descoordinación de labores y la falta de tiempo en los co-enseñantes, lo que limita pensar estratégicamente una adecuada distribución de horarios para el desarrollo del trabajo co-docente; 7) escasa articulación entre los co-enseñantes, lo que restringe la gestión y organización de la situación de aprendizaje; y 8) la obligatoriedad para conformar la dupla limita organizar el trabajo en colaboración (Peredo Vídea, 2012; Zerbato, 2014; Rodríguez, 2015; Urbina Hurtado; Basualto Rojas; Duran Castro; Miranda Orrego, 2017; Figueroa Cépedes; Sepúlveda Guajardo; Soto Cárcamo; Yáñez-Urbina, 2020; Gutiérrez Arias, 2020).

Sin embargo, aun cuando se constatan limitaciones en su implementación, la co-enseñanza promueve algunos facilitadores educativos comunes como: 1) la

posibilidad de abordar las necesidades educativas especiales que los estudiantes enfrentan; 2) la creación de un espacio que contribuye a pensar otras formas de enseñar, desde una mirada interdisciplinaria; y 3) la apertura de oportunidades para experimentar, desarrollar y reflexionar sobre otras formas de planificar, desarrollar y evaluar, desde una mirada interdisciplinaria.

En ese sentido, el enfoque de co-enseñanza es susceptible de implementarse en todas las áreas de la pedagogía, pero se suele utilizar en cuatro áreas de manera más recurrente: 1) como práctica de servicio en directo beneficio de los alumnos en situación de discapacidad (Cook; Mcduffie-Landrum, 2019); 2) en la enseñanza de un segundo idioma (Dillon; Gallagher, 2019); 3) en la formación de futuros profesores y/o profesionales, en donde un profesor en práctica toma el rol de co-profesor para aprender la disciplina, como parte de su programa de formación (Gokbulut; Akcamete; Guneyli, 2020); y 4) en la enseñanza de habilidades literarias en la educación básica (Heisler; Thousand, 2020).

El objetivo del artículo es caracterizar la literatura sobre la co-enseñanza, para la identificación de las principales fortalezas, limitaciones y desafíos, desde una revisión de tipo descriptivo documental. De este modo, se espera contribuir al entendimiento actual sobre la co-enseñanza en la educación diferencial en América Latina, ofreciendo perspectivas útiles para los responsables de políticas educativas, directores de escuela, docentes y otros profesionales interesados en promover la inclusión educativa y mejorar la calidad de la enseñanza para todos los estudiantes. Así, se busca aportar una base de conocimientos que proporcione una visión detallada de los desafíos y facilitadores asociados con la implementación de la co-enseñanza en la educación diferencial, aportando con pistas de acción, para promover prácticas que fortalezcan la efectividad de la co-enseñanza en contextos de inclusión educativa.

Método

Este trabajo se sustenta en una revisión de artículos científicos a nivel internacional, respecto de la co-enseñanza en la implementación de la educación diferencial. El método utilizado es un mapeo sistemático de tipo descriptivo-documental de un conjunto de artículos científicos. De acuerdo a Sinoara, Antunes y Rezende (2017) este mapeo sistemático corresponde a una modalidad investigativa específica de análisis de la literatura primaria categorizado como un estudio

secundario. Su propósito principal es la identificación, evaluación y síntesis de investigaciones, para abordar interrogantes previamente planteadas con el fin de orientar la revisión del objeto de estudio. La ruta metodológica siguió los pasos propuestos por Petersen, Feldt, Mujtaba y Mattsson (2008) asociadas a: 1) levantamiento de la pregunta de investigación; 2) identificación de palabras claves o descriptores, para la búsqueda de la literatura; 3) búsqueda y refinamiento de la literatura; 4) exclusión de artículos científicos, con base en criterios de inclusión; 5) preparación de datos; y 6) identificación de patrones. Operacionalmente, esto consideró el planteamiento del problema, en el que se identifica la pregunta de investigación que, en el marco de este estudio, tiene relación con ¿Cuáles son las principales fortalezas, limitaciones y desafíos de la co-enseñanza?, esto, a través de una caracterización de la producción científica sobre la co-enseñanza en la educación diferencial. Los criterios de inclusión de artículos científicos consideraron que: 1) estuvieran indexados en base de datos de *Web of Science* (WoS) y *SCOPUS*; y que 2) presentaran resultados de investigación sobre la co-enseñanza en la educación escolar entre el año 2000 a 2020. La búsqueda de los artículos científicos consideró cinco cadenas, siendo seleccionada la cuarta cadena, ya que presenta la mayor cantidad de artículos en relación con el objeto de estudio (Ver tabla N°1).

Tabla 1 - Cadena de búsqueda de literatura científica

Identificador	Cadena	Artículos WOS	Artículos Scopus	Total
Cadena N°1	("co-teaching" OR "co-education" OR "collaborative teaching" OR "team teaching") AND ("school" OR "primary school" OR "education") AND ("inclusive" OR "interculturality")	99	137	236
Cadena N°2	("co-teaching" OR "co-education" OR "collaborative teaching" OR "team teaching" OR "team-teaching" OR "cooperative teaching") AND ("school" OR "primary school" OR "education") AND ("inclusive" OR "intercultural" OR "special" OR "handicap")	183	290	473

Continúa

Conclusão				
Identificador	Cadena	Artículos WOS	Artículos Scopus	Total
Cadena N°3	("co-teaching" OR "co-education" OR "collaborative teaching" OR "team teaching" OR "team-teaching" OR "cooperative teaching" OR "co-taught") AND ("school" OR "primary school" OR "education") AND ("inclusive" OR "intercultural" OR "special" OR "handicap")	203	307	510
Cadena N°4	("co-teaching" OR "co-education" OR "collaborative teaching" OR "team teaching" OR "team-teaching" OR "cooperative teaching" OR "co-taught") AND ("school" OR "primary school" OR "education" OR "classroom") AND ("inclusive" OR "intercultural" OR "special")	211	326	537
Cadena N°5	("co-teaching" OR "co-education" OR "collaborative teaching" OR "team teaching" OR "team-teaching" OR "cooperative teaching" OR "co-taught") AND ("school" OR "primary school" OR "classroom") AND ("inclusive" OR "intercultural" OR "special" OR "handicap")	144	266	410

Fuente: Los autores (2021).

En relación con la tabla N°1, podemos mencionar que se seleccionó la cadena de búsqueda N°4, dada que la combinación de términos que utiliza es la que nos entrega el número más alto de artículos relacionados con la co-enseñanza: un total de 573 artículos para revisión. Luego de obtener la información de estos artículos, tuvimos que refinar la búsqueda, por lo que se aplicaron dos filtros de exclusión (Ver tabla N°2).

Tabla 2 - Filtros de exclusión

Filtros	Criterios
F1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Año de publicación: 2000-2020 2. Idioma inglés 3. Eliminar artículos repetidos 4. Sólo artículos: no incluir tesis, capítulos de libro, etc.

Continúa

Conclusão

Filtros	Criterios
F2	1. Artículos que no se relacionen con el objeto de estudio 2. Artículos que no estén centrados en educación 3. Artículos que estén centrados en educación pero que no hablen de co-enseñanza 4. Artículos no encontrados (Post búsqueda)

Fuente: Los autores (2021).

De acuerdo con lo observado en la tabla N°2, podemos mencionar que el primer filtro (F1) excluía los artículos que no estaban escritos en inglés, no cumplían con el parámetro de año de publicación, los que no eran artículos científicos y los que estaban duplicados, lo que redujo el número de textos a 276. A este último número de artículos se le aplicó el segundo filtro (F2), proceso en el cual se leyeron cada uno de los *abstract* y se descartó todo artículo que no se relacionara con el objeto de estudio, que no se centrara en educación y los que sí se centraban en educación, pero no abordaban la co-enseñanza. Este segundo proceso nos permitió seleccionar un total de 165 artículos para análisis, sin embargo, al momento de recuperar los textos para este propósito, hubo 5 artículos que no pudimos obtener debido a que eran de acceso privado, y aunque se intentó contactar a los autores para incluirlos en esta revisión de literatura, no se obtuvo respuesta. Operacionalmente, la información de cada artículo fue almacenada en una hoja *Excel* con las variables título, año de publicación, autor, revista, institución de adscripción y país. Este instrumento ha sido validado por diferentes estudios de mapeos sistemáticos de literatura (Kitchenham; Charters, 2007).

El primer nivel de análisis de la información implicó una lectura minuciosa y detallada de los artículos para identificar a través de una codificación abierta las categorías de análisis asociadas a las principales fortalezas, limitaciones y desafíos de la co-enseñanza en la educación diferencial. Esto se realizó con base en el análisis temático (Fortin; Gagnon, 2010), de este modo de manera inductiva se relevan los temas explícitos y latentes centrales de los documentos seleccionados, identificando aquellas palabras y frases que permiten comprender y explicar el objeto de estudio. Dicho proceso que se llevó a cabo a través de una codificación de la información, la que finalizó una vez se llegó a la saturación teórica. La saturación teórica consiste en el criterio a partir del cual el investigador decide cesar el muestreo y revisión de la

literatura científica, la cual implica que del análisis de los datos no emerge nueva información para comprender el objeto de estudio (Bonilla-García; López-Suárez, 2016). En un segundo nivel de análisis se realiza una caracterización de la cantidad de estudios publicados por año desde el 2000 a 2020 que hayan contribuido mayormente en la frontera del avance del conocimiento asociado al objeto de estudio. Este segundo nivel de análisis nos permite ofrecer estadísticas descriptivas sobre la investigación en el área de estudio. Finalmente, en un tercer nivel de análisis se identifican las fortalezas, limitaciones y desafíos recurrentes que se evidencia en la literatura científica, respecto de la co-enseñanza.

Resultados

Los resultados se presentan en función de cuatro categorías principales asociadas a: 1) la identificación de la cantidad de artículos publicados por año; 2) la presentación de las fortalezas de la co-enseñanza en la educación diferencial; 3) la presentación de las limitaciones de la co-enseñanza en la educación diferencial; y 4) la presentación de los desafíos de la co-enseñanza en la educación diferencial.

Descripción de cantidad de literatura sobre co-enseñanza desde 2000 a 2020

La caracterización de la literatura, respecto a la cantidad de artículos que se publicaron entre los años 2000 al año 2020 sobre la co-enseñanza, demuestra un crecimiento constante a través del tiempo, como se puede apreciar en el siguiente gráfico (ver gráfico N°1).

Gráfico 1 - Cantidad de literatura sobre co-enseñanza desde 2000 a 2020



Fuente: Los autores (2021).

En relación con el gráfico N°1, podemos observar que las publicaciones relacionadas a la co-enseñanza van aumentando, pero no superando los 14 artículos por año. Sin embargo, en el año 2020 se publicaron un total de 24 artículos, siendo el año en donde más textos se escribieron con respecto al objeto de estudio.

Fortalezas de la co-enseñanza en la educación diferencial

Entendemos por fortaleza de la co-enseñanza todo aspecto, ya sea teórico, práctico, pedagógico o didáctico, que se desprenda de su aplicación y que vaya en directo beneficio de los alumnos, los profesores, los padres, el personal escolar y la comunidad las clasificaciones y las recurrencias de las fortalezas presentes en la revisión de la literatura científica se pueden apreciar en el siguiente cuadro 1.

Cuadro 1 - Fortalezas de la co-enseñanza en la educación diferencial

Categoría	Código	Código de saturación	Definición	Recurrencia
Fortalezas	F1	Desarrollo de habilidades blandas	Los alumnos que participan de las clases colaborativas desarrollan sus habilidades blandas, como sus habilidades sociales, de comunicación, de relación con el entorno y el aprendizaje de valores.	45
	F2	Desarrollo de una educación inclusiva	La co-enseñanza favorece la inclusión de un gran rango de alumnos con necesidades diferentes en un ambiente educativo "regular", creando así una cultura educativa inclusiva.	124
	F3	Transversalización de la co-enseñanza al currículo escolar	La co-enseñanza es aplicable en todas las materias del currículo pedagógico.	12
	F4	Mayor acceso al currículo escolar	La co-enseñanza permite que todos los alumnos (con y sin necesidades diferentes) puedan acceder al currículo educativo "regular", creando así el ambiente menos restrictivo para la enseñanza.	43
	F5	Transformación en la cultura escolar	La co-enseñanza genera un cambio en la cultura educativa tradicional, introduciendo modelos inclusivos y "experimentales".	26

Continúa

Conclusão			
F6	Mejora en el rendimiento académico	Los alumnos que participan de las clases colaborativas mejorar sus resultados académicos.	53
F7	Empoderamiento y desarrollo de los profesores	Los co-profesores reafirman sus habilidades pedagógicas con la colaboración, se desarrollan profesionalmente y aprenden diferentes contenidos de su pareja colaborativa, aprendiendo el trabajo colaborativo.	129
F8	Diversificación de la enseñanza	La co-enseñanza ofrece otra manera de educar a los alumnos dentro del aula "regular". Esto, a través de diferentes modelos de co-enseñanza y las técnicas que dichos modelos ofrecen.	112
F9	Integración y aprobación de la familia	La co-enseñanza ofrece acceso y participación en la educación a las familias, padres y/o apoderados de los alumnos.	7
F10	Aumenta el potencial enseñanza-aprendizaje	La co-enseñanza combina y potencia los conocimientos de dos profesionales y mejora su capacidad de reflexión y resolución, aumentando el potencial de enseñanza y aprendizaje que ocurre en el aula.	59
F11	Apoyo para todos los alumnos	La co-enseñanza es una práctica de la que todos los alumnos se benefician, mejorando sus habilidades blandas y cognitivas. Los alumnos con necesidades diferentes reciben un apoyo extra si es que lo necesitan.	53
F12	Mejora el clima educacional	La co-enseñanza ofrece la atención de dos (o más) profesores, quienes pueden manejar de mejor manera la disciplina del grupo curso y monitorear constantemente su progreso, lo que mejora el clima de aprendizaje de la clase.	63
F13	Más de un profesional en sala	La co-enseñanza permite que uno o más profesionales compartan la labor pedagógica dentro de una misma sala de clases.	76
F14	Fomento de la adquisición de nuevos conocimientos	La co-enseñanza favorece la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades para todos los alumnos, como la adquisición de una segunda lengua o nuevas habilidades de estudio	12

Fuente: Los autores (2021).

En relación al Cuadro 1, podemos constatar que, de los 160 artículos revisados, existen algunas fortalezas que son transversales. En esta línea, las fortalezas más mencionadas son la transversalidad de la práctica, es decir, que la co-enseñanza es aplicable a todas las materias o cursos del currículum educativo, lo que implica que se puede implementar en la escuela siempre que se constituya una pareja de co-enseñantes para liderar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Chandler-Olcott, 2017). Otra fortaleza de la co-enseñanza tiene relación con la transformación que genera en la institución y el cambio en la cultura escolar, lo que permite introducir modelos inclusivos y "experimentales" para mirar los procesos educativos y atender de manera integral a todos los estudiantes, independientemente de las necesidades educativas especiales que presenten (Carty; Farrel, 2018). De esta misma manera, a través de la implementación de la co-enseñanza, es posible fortalecer la diversificación de la enseñanza. Lo anterior, puesto que, a través de los diferentes modelos y técnicas, la co-enseñanza ofrece otras maneras de educar a los alumnos dentro del aula "regular" (Lindacher, 2020). También, mejora el clima pedagógico, debido al incremento de atención y apoyo que ofrecen dos o más profesores en sala, quienes, además, pueden manejar de mejor manera la disciplina del grupo curso y monitorear constantemente su progreso (King-Sears; Jenkins; Brawand, 2020).

En esa misma perspectiva, el análisis de la literatura da cuenta de que la co-enseñanza fomenta la adquisición de nuevos conocimientos, ya que los alumnos se ven expuestos a disciplinas y conocimientos diferentes que pueden introducir los nuevos profesores, como un segundo idioma o diferentes habilidades de estudio (Dillon; Gallagher, 2019). Esto, a su vez, permite la integración de la familia al proceso educativo, ya que las técnicas de co-enseñanza le ofrecen mayor acceso a la educación de sus hijos, por ende, los padres y/o apoderados aumentan su participación en la misma (Polivara; Asylbekova; Budeeva; Zabirowa; Kim; Dzhilkishieva, 2017).

Otra fortaleza reiterativa en el análisis de la literatura científica tiene relación con que la co-enseñanza ofrece un mayor acceso al currículum educativo, debido a que permite que los alumnos en situación de discapacidad y aquellos con estilos de aprendizaje diferente puedan aprender en un mismo espacio áulico, fomentando una cultura inclusiva dentro de la institución escolar (Cook; McDuffie-Landrum, 2019). De esta manera, los alumnos desarrollan habilidades blandas, habilidades sociales, de comunicación, de relación con el entorno, habilidades literarias e inclusivas,

además del aprendizaje de valores que se da por su participación en ambientes colaborativos (Väyrynen; Paksuniemi, 2020). Sin duda, la co-enseñanza contribuye a que los alumnos mejoren su rendimiento académico, debido a la exposición a los diferentes estilos y técnicas que la co-enseñanza ofrece (Lehane; Senior, 2019). Finalmente, los profesores que desarrollan prácticas de co-enseñanza se desarrollan profesionalmente, mejoran sus habilidades colaborativas, aprenden de su compañero y se empoderan al reafirmar sus habilidades y conocimientos pedagógicos (Kirkpatrick; Searle; Smyth; Specht, 2020).

Limitaciones de la co-enseñanza en la educación diferencial

Las limitaciones de la co-enseñanza son todos aquellos aspectos que impiden el desarrollo, implementación y enseñanza como alternativa pedagógica, ya sean de carácter administrativo, práctico o por falta de información empírica. Las clasificaciones y recurrencias de las limitaciones dentro de la literatura revisada se presentan en el siguiente cuadro 2.

Cuadro 2 - Limitaciones de la co-enseñanza en la educación diferencial

Categoría	Código	Código de saturación	Definición	Recurrencias
Limitaciones	L1	Falta de tiempo	Los co-profesores no tienen tiempo para desarrollar actividades colaborativas, como la planificación, gestión e implementación de actividades de lectura.	80
	L2	Escasa Planificación conjunta	Los co-profesores no planifican en conjunto debido a dificultades para compenetrarse como equipo, falta de tiempo y falta de habilidades colaborativas.	46
	L3	Recursos económicos limitados	Las escuelas no cuentan con el presupuesto para contratar más personal para la colaboración ni para ofrecer incentivos a los profesores.	3
	L4	Relaciones de asimetría	Los co-profesores no tienen roles y responsabilidades equitativas dentro de la colaboración, ya que no están debidamente definidas.	86

Continúa

Categoría	Código	Código de saturación	Definición	Recurrencias
	L5	Imposición de la co-enseñanza	La co-enseñanza es impuesta a los profesores por la administración de los colegios como "estrategia" para aumentar la inclusión.	15
	L6	Desconocimiento de la metodología de co-enseñanza	Los co-profesores, directores y otros involucrados desconocen los métodos, técnicas y modelos de co-enseñanza, además de no contar con las habilidades necesarias para su implementación, por lo que su concretización en el aula es deficiente y arbitraria.	88
	L7	Hegemonía del modelo uno enseña y el otro asiste	Los co-profesores suelen utilizar sólo un modelo de co-enseñanza: "Uno enseña, el otro asiste", ya que es el nivel con menor grado de colaboración y compromiso entre los co-profesores y el profesor "general" mantiene el control de la clase.	39
	L8	Falta preparación profesional	Los programas de formación docente no cuentan con cursos sobre colaboración, por lo que los profesores no cuentan con las habilidades colaborativas para implementar la co-enseñanza.	77
	L9	Falta de información empírica sobre la co-enseñanza	Las investigaciones sobre la co-enseñanza y su efectividad son mixtas. Existe poca información que respalde la práctica.	111
	L10	Falta de definición de la naturaleza de la co-enseñanza	La co-enseñanza se ha clasificado como una práctica de servicio, debido a su carácter inclusivo, o una práctica pedagógica, debido al potencial de aplicación dentro de aulas "regulares", pero no existe un consenso para su naturaleza o si una categoría excluye a la otra.	4

Continúa

Conclusão				
Categoría	Código	Código de saturación	Definición	Recurrencias
	L11	Falta de recursos y apoyo generalizado	Los co-profesores, y la co-enseñanza en sí carecen del apoyo administrativo, de formación, económico, empírico y social que requieren, por ende, su práctica se ve obstaculizada.	54
	L12	Limitaciones externas	La implementación efectiva de la co-enseñanza se ve afectada por factores externos, como las estructuras pedagógicas de cada área geográfica, el número de alumnos por sala, el comportamiento y relación de sus participantes, la duración del programa de co-enseñanza y su implementación arbitraria.	137
	L13	Ineficiencia de los modelos de co-enseñanza	Los modelos de co-enseñanza conocidos son sólo una representación de la distribución de los alumnos en la sala de clases, pero no ahondan en el tipo de relación que debiesen tener los co-profesores o qué tipo de estrategias pueden utilizar con cada modelo.	59
	L14	Enfoque de la co-enseñanza como práctica de educación diferencial	La co-enseñanza y la literatura que la acompaña suelen estar enfocados a la educación diferencial y a la educación de alumnos con necesidades diferentes, lo que no deja espacio para el desarrollo de la práctica en la enseñanza "regular".	17

Fuente: Los autores (2021).

De acuerdo con lo observado en el cuadro 2, podemos sostener que las limitaciones de la co-enseñanza, suelen ser de carácter práctico y organizacional, entre las cuales tenemos la falta de tiempo para colaborar, lo que se da por la extensa carga laboral de los co-profesores, las actividades extracurriculares, las reuniones de padres y/o apoderados, cargas educativas de otros cursos, múltiples parejas colaborativas o el desarrollo profesional individual (Jurkowski; Ulrich; Müller, 2023). En este mismo sentido, la falta de planificación conjunta, a causa de la falta

de tiempo de los involucrados y el desconocimiento de prácticas pedagógicas (Sundqvist; Björk-Aman; Ström, 2021) y la relación de asimetría de los co-profesores, debido a la falta de definición de sus roles, en el que uno de los profesores tome un rol de líder y el otro el rol de subordinado, se constituyen como aspectos que limitan la co-enseñanza y su puesta en práctica de manera eficiente y eficaz en los procesos de enseñanza y aprendizaje (King-Sears; Strogilos, 2018).

En ese mismo sentido, otros elementos que limitan la puesta en práctica de la co-enseñanza en el aula tienen relación con aspectos económicos y administrativos entre los que encontramos; 1) la falta de recursos monetarios, ya que las escuelas no cuentan con el presupuesto para implementar la co-enseñanza (Hamdan; Anuarl; Khan, 2016); 2) una falta de apoyo generalizado, porque aun cuando las escuelas cuentan con el presupuesto, la co-enseñanza carece de apoyo ministerial, administrativo, formativo, empírico y social, lo que obstaculiza la implementación de la práctica (Weiss; Glaser; Lloyd, 2022); 3) existe un déficit de información empírica, debido a que las investigaciones sobre la efectividad de la co-enseñanza no son concluyentes (Gokbulut; Akcamete; Guneyli, 2020). Asimismo, se constatan limitaciones profesionales y pedagógicas de la pareja de co-enseñantes, quienes, en general, no han tenido una formación y preparación profesional para implementar este modelo educativo. De este modo, los co-profesores no suelen tener asignaturas o cursos que hablen sobre el trabajo colaborativo (Kearns; Lyon; Pollack, 2021); 4) los administrativos, profesores y demás involucrados desconocen las técnicas colaborativas y carecen de las habilidades necesarias para colaborar, lo que se puede deber a una falta de formación antes y durante la implementación de la co-enseñanza (Wexler, 2020); 5) la revisión de la literatura nos permite constatar que la hegemonía del modelo "Uno enseña, el otro asiste" es el enfoque que los co-profesores utilizan más dentro de las aulas, por ser el que necesita de menos planificación, menos tiempo y menos interacción entre los co-profesores, limitado un trabajo co-constructivo que permita asegurar el éxito escolar y educativo de los estudiantes. De este modo, cada uno de los co-profesores se constituyen en 'entidades individuales' para implementar el modelo de co-enseñanza, lo que se contradice con su esencia y limita su puesta en marcha (Rexroat-Frazier; Chamberlin, 2019). De esta manera, la ineficiencia de los modelos de co-enseñanza se refleja en las prácticas de los co-profesores, debido a que dichos modelos sólo entregan un ejemplo de distribución de los alumnos en la sala, pero no ahondan en el tipo de

relación que debieran tener los co-profesores o qué estrategias se pueden utilizar con cada modelo (Heisler; Thousand, 2020).

Desafíos de la co-enseñanza en la educación diferencial

Los desafíos de la co-enseñanza se refieren a aquellos aspectos que permitirían mejorar, fortalecer o superar la puesta en marcha de la co-enseñanza, ya sea a nivel empírico, práctico o metodológico. Los desafíos identificados en la revisión de literatura y su clasificación se presentan en el siguiente cuadro 3.

Cuadro 3 - Desafíos de la co-enseñanza en la educación diferencial

Categoría	Código	Código de saturación	Definición	Recurrencia
Desafíos	D1	Profundización en la co-enseñanza desde lo práctico	Se debe estudiar la relación entre el adecuado entrenamiento de los co-profesores y la eficacia de la co-enseñanza, así como la efectividad de las técnicas que ofrece.	67
	D2	Profundización en la efectividad de la co-enseñanza	Se debe determinar, a través de estudios de caso, si la práctica de la co-enseñanza es efectiva y mejora los resultados académicos de los alumnos.	16
	D3	Mejor preparación profesional de los co-profesores	Los programas de formación docente deben incluir cursos de prácticas colaborativa para facilitar la colaboración entre profesionales.	19
	D4	Definición de los roles de los co-profesores	Se debe definir de manera más precisa cuáles son los roles que pueden tomar los co-profesores, dependiendo de los modelos colaborativos y si estos roles son fluidos o inherentes a una profesión,	10
	D5	Identificar edad y nivel adecuado para implementar la co-enseñanza	Se debe identificar a qué edad y en qué curso (o nivel) es más apropiado implementar la co-enseñanza para obtener la mayor cantidad y mejores resultados de la práctica,	8

Continúa

Categoría	Código	Código de saturación	Definición	Recurrencia
	D6	Evaluar los pros y contras de cada modelo de co-enseñanza	Se deben identificar los pros y contras de los seis modelos de co-enseñanza e identificar el modelo más efectivo para entregar esta información como guía para los co-profesores.	17
	D7	Identificar cómo aplicar la co-enseñanza a los programas de los alumnos con necesidades diferentes	Se debe determinar de qué manera se puede fusionar la co-enseñanza con los programas pedagógicos individuales de los alumnos con necesidades diferentes.	5
	D8	Fomentar el desarrollo profesional de los involucrados	Se debe fomentar el desarrollo profesional de todos los involucrados en el proceso de la co-enseñanza, para maximizar los beneficios e implementación de la práctica.	17
	D9	Implementar prácticas de alfabetización	Se debe considerar integrar técnicas de desarrollo de habilidades literarias dentro de la colaboración.	5
	D10	Estudiar e integrar la perspectiva de los involucrados	Se debe recoger la perspectiva de los alumnos, profesores y otros con respecto a la co-enseñanza e integrarla en el desarrollo de la práctica.	9
	D11	Exploración de factores que afectan a la co-enseñanza	Se deben identificar los factores (idiomas, culturas, profesiones) que pueden afectar la correcta implementación de la co-enseñanza para crear estrategias para enfrentarlos.	29
	D12	Apoyo a los profesores que desarrollan la co-enseñanza	Se debe brindar un apoyo continuo (talleres, grupos de apoyo, reuniones con otros profesores, asesoramientos) a los co-profesores que desarrollan la co-enseñanza.	11
	D13	Derrumbar barreras tradicionales de educación	La co-enseñanza debe derrumbar las barreras de la educación tradicional y crear una nueva cultura educacional, más inclusiva y empática.	5

Continúa

Conclusão

Categoría	Código	Código de saturación	Definición	Recurrencia
	D14	Profundizar la co-enseñanza a largo plazo	Se debe profundizar el estudio del desarrollo y la continuidad de la co-enseñanza a través del tiempo (1, 3, 5 años o más).	10
	D15	Inclusión de un mayor rango de profesionales	Se deben ampliar las descripciones y los roles de los profesionales que pueden ser parte de un equipo de co-enseñanza.	4
	D16	Exploración de la aplicación de la co-enseñanza a más materias	Se debe explorar el uso de la co-enseñanza en materias de ciencias exactas (matemáticas, biología, ciencias, entre otros).	5

Fuente: Los autores (2021).

De acuerdo con el cuadro 3, podemos constatar que la revisión de la literatura científica releva los desafíos más frecuentes que se pueden recoger de su análisis. Entre ellos, constatamos la necesidad de profundizar sobre esta disciplina desde lo práctico, es decir, estudiar la relación entre el adecuado entrenamiento de los co-profesores y la eficacia de la co-enseñanza (King-Sears; Strogilos, 2018). Lo anterior, nos permitiría ahondar en su efectividad y determinar si la co-enseñanza definitivamente mejora los resultados académicos de los alumnos, porque hasta ahora las investigaciones muestran resultados mixtos (King-Sears; Strogilos, 2018). En ese mismo sentido, otro desafío de la co-enseñanza tiene relación con la urgencia de mejorar la preparación de los profesores y sus programas de formación, pues estos no incluyen cursos de prácticas colaborativas que faciliten la colaboración entre profesores y/o profesionales en el sistema educativo escolar (Sundqvist; Björk-Aman; Ström, 2021). De este modo, es necesario identificar los niveles y edades más idóneas para implementar la co-enseñanza y obtener los mejores resultados de la práctica, ya que no existe información al respecto (Lehane; Senior, 2019). Asimismo, es relevante evaluar los pros y contras de cada modelo de co-enseñanza para determinar cuál es el más efectivo y entregar esta información como guía para los co-profesores que la implementan en el aula (Wexler, 2020), de modo tal que sea posible fusionar la co-enseñanza con los programas individuales de los alumnos en situación de discapacidad para complementar los mismos (Kirkpatrick; Searle; Smyth; Specht, 2020).

En relación con quienes implementan este modelo educativo, es de vital importancia facilitar el desarrollo profesional de los profesores, administrativos y otros involucrados que ya están insertos en la práctica, para así fomentar la correcta implementación y efectividad de la co-enseñanza (Heisler; Thousand, 2020). En la misma línea, los co-profesores deben implementar técnicas de desarrollo de habilidades literarias como la lectura, escritura, comprensión lectora y producción de textos, ya que, hasta el momento, este aspecto no es considerado dentro de la co-enseñanza, para el desarrollo educativo de los alumnos (Wexler; Kearns; Shelton; Hogan; Clancy, 2020). Lo anterior, implica explorar los factores externos que afectan la co-enseñanza, como los idiomas, diferentes culturas, marcos legales, estructuras de enseñanza a nivel macro y micro curricular, los profesionales que participan y la relación que hay entre ellos, para poder crear estrategias apropiadas para enfrentarlos (Sundqvist; Björk-Aman; Ström, 2021). Además, es necesario incluir a un mayor rango de profesionales que puedan ser parte del equipo de co-enseñanza, a través de una descripción más aguda de los roles que se pueden desarrollar dentro del equipo (Strogilos; Stefanidis, 2015). Cabe mencionar que los resultados de las investigaciones relacionadas con la co-enseñanza no son concluyentes con respecto a su efectividad, y aunque se mencionan muchas fortalezas y beneficios para todos los involucrados, estas suelen ser teóricas y no siempre llegan a reflejarse en la práctica.

Consideraciones finales

La revisión de la literatura científica nos permite sostener que se requiere una mejor visualización de las limitaciones que enfrenta la co-enseñanza en su implementación, en el marco de la educación diferencial. Esto como una forma de dar respuesta a las necesidades del estudiantado, lo que permite revertir y mejorar la co-enseñanza en la escuela y, junto con ello, facilitar el éxito escolar y educativo de los estudiantes. Lo anterior, es de vital importancia, teniendo en consideración que la co-enseñanza se implementa en el sistema educativo escolar desde hace más de 20 años y sus limitaciones en la puesta en práctica persisten en la actualidad. Sumado a esto, urge revisar las prácticas pedagógicas y los métodos que utilizan los co-enseñantes en aula, considerando que esta modalidad educativa se implementa de manera transversal en casi todos los sistemas educativos escolares.

En este mismo sentido, se releva la necesidad de avanzar en un paradigma transformador de la inclusión en el aula, desde un enfoque de co-enseñanza, lo que implica promover procesos de formación y capacitación continua de los docentes en formación inicial y de aquellos que ya se encuentran ejerciendo su rol profesional, pero que en general, no han sido formados para desempeñarse en esta modalidad educativa de co-enseñanza. Asimismo, es necesario seguir profundizando en la investigación histórico-documental, puesto que releva pistas de acción a problemas educativos que persisten en la actualidad.

En conclusión, es urgente que los decisores de políticas educativas en el ámbito de la inclusión ofrezcan procesos de formación, acompañamiento y capacitación pedagógica, didáctica y metodológica de aquellos profesionales encargados de implementar la co-docencia, para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Esto plantea remirar los itinerarios formativos y la educación continua tanto para docentes en formación inicial como para aquellos ya en ejercicio, quienes en su mayoría carecen de una preparación específica para la co-enseñanza. Además, es esencial establecer acciones de vinculación que impliquen la colaboración y el compromiso activo tanto del profesorado como de los directivos escolares y los padres de familia, reconociendo que el éxito escolar y educativo de los estudiantes depende en gran medida de la mejora continua de la co-enseñanza, lo que implica un trabajo articulado con los actores del medio educativo y social. Esto se pudiese implementar progresivamente, ya sea a través de talleres de sensibilización, de formación en estrategias didácticas para abordar la diversidad en el aula, de la promoción y aseguramiento de la implicación de la familia en el trabajo pedagógico en el aula, pues es de vital importancia la construcción del sentido de pertenencia y corresponsabilidad en la construcción de una sociedad inclusiva.

Referencias

- BASSO, D.; MCCOY, N. *The co-teaching manual*. 4th ed. Columbia: Twins Publications, 2009.
- BEAMISH, W.; BRYER, F.; DAVIES, M. Teacher reflections on co-teaching a unit of work. *International Journal of Whole Schooling*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 3-19, 2006.
- BONILLA-GARCÍA, M. Á.; LÓPEZ-SUÁREZ, A. D. Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, Santiago, n. 57, p. 305-315, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2016000300006. Acceso en: 25 nov. 2022.
- URBINA HURTADO, C.; BASUALTO ROJAS, P.; DURAN CASTRO, C.; MIRANDA ORREGO, P. Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 43, n. 2, p. 355-374, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000200019&script=sci_abstract. Acceso en: 25 nov. 2022.
- CARTY, A.; FARREL, A. M. Co-teaching in a mainstream post-primary mathematics classroom: an evaluation of models of co-teaching from the perspective of the teachers. *Support for Learning*, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 101-121, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12198>. Disponible en: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9604.12198>. Acceso en: 20 nov. 2022.
- CHANDLER-OLCOTT, K. Co-teaching to support early adolescents' writing development in an inclusive summer enrichment program. *Middle School Journal*, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 3-12, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00940771.2017.1243916>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00940771.2017.1243916>. Acceso en: 21 nov. 2022.
- COOK, L.; FRIEND, M. The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Hillsdale, v. 20, n. 1, p. 1-8, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/10474410903535398>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10474410903535398>. Acceso en: 15 abr. 2023.
- COOK, S. C.; MCDUFFIE-LANDRUM, K. Integrating effective practices into co-teaching: increasing outcomes for students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, [S. l.], v. 55, n. 4, p. 1-9, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1053451219855739>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1053451219855739>. Acceso en: 10 oct. 2022.
- DILLON, A. M.; GALLAGHER, K. The experience of co-teaching for emergent arabic-english literacy. *The Qualitative Report*, [S. l.], v. 24, n. 7, 2019. DOI: 10.46743/2160-

3715/2019.3972. Disponible en: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss7/4/>. Acceso en: 10 oct. 2022.

FIGUEROA CÉSPEDES, I.; SEPÚLVEDA GUAJARDO, G.; SOTO CÁRCAMO, J.; YÁÑEZ-URBINA, C. Co-enseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensam. Educ*, Santiago, v. 57, n. 1, p. 1-15, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-04092020000100101. Acceso en : 15 oct. 2022.

FORTIN, M. F. ; GAGNON, J. *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Éducation, 2010.

FRIEND, M.; COOK, L.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D.; SHAMBERGER, C. Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, Hillsdale, v. 20, n. 1, p. 9-27, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10474410903535380>. Acceso en: 15 nov. 2022.

GOKBULUT, O. D.; AKCAMETE, G.; GUNEYLI, A. Impact of co-teaching approach in inclusive education settings on the development of reading skills. *International Journal of Education and Practice*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1-17, 2020.

GUTIÉRREZ ARIAS, L. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, [S. l.], v. 5, p. 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016>. Disponible en: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15321>. Acceso en: 12 oct. 2022.

HAMDAN, A. R.; ANUAR, M. K.; KHAN, A. Implementation of co-teaching approach in an inclusive classroom: overview of the challenges, readiness, and role of special education teacher. *Asia Pacific Education*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 289-298, 2016. DOI: 10.1007/s12564-016-9419-8. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-016-9419-8>. Acceso en: 5 mar. 2023.

HEISLER, L. A.; THOUSAND, J. S. A guide to co-teaching for the SLP: a tutorial. *Communication Disorders Quarterly*, Austin, v. 42, n. 2, p. 122-127, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1525740119886310>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1525740119886310>. Acceso en: 15 ene. 2023.

JURKOWSKI, S.; ULRICH, M.; MÜLLER, B. Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 54-71, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2020.1821449>. Acceso en: 12 mar. 2024.

KEARNS, D. M.; LYON, C. P.; POLLACK, M. S. Teaching world and word knowledge to access content-area texts in co-taught classrooms. *Intervention in School and Clinic*, [S. l.], v. 56, n. 4, p. 208-216, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1053451220944371>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053451220944371>. Acesso em: 5 ene. 2023.

KING-SEARS, M. E.; JENKINS, M. C.; BRAWAND, A. Co-teaching perspectives from middle school algebra co-teachers and their students with and without disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 427-442, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1465134>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2018.1465134>. Acesso em: 20 ene. 2023.

KING-SEARS, M. E.; STROGILOS, V. An exploratory study of self-efficacy, school belongingness, and co-teaching perspectives from middle school students and teachers in a mathematics co-taught classroom. *International Journal of Inclusive Education*, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 162-180, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453553>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1453553>. Acesso em: 20 ene. 2023.

KIRKPATRICK, L.; SEARLE, M.; SMYTH, R. E.; SPECHT, J. A coaching partnership: resource teachers and classroom teachers teaching collaboratively in regular classrooms. *British journal of special education*, Londres, v. 47, n. 1, p. 24-47, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12296>. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8578.12296>. Acesso em: 20 ene. 2023

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. *Technical report EBSE 2007: guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering*. Reino Unido: Keele University; Durham University Joint Report, 2007.

LEHANE, P.; SENIOR, J. Collaborative teaching: exploring the impact of co-teaching practices on the numeracy attainment of pupils with and without special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, Londres, v. 35, n. 3, p. 303-317, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1652439>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2019.1652439>. Acesso em: 5 nov. 2022.

LINDACHER, T. Perceptions of regular and special education teachers of their own and their co-teacher's instructional responsibilities in inclusive education: a case study. *Improving Schools*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 140-158, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480220906697>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1365480220906697>. Acesso em: 5 nov. 2022.

PETERSEN, K.; FELDT, R.; MUJTABA, S.; MATTSSON, M. Systematic mapping studies in software engineering. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EVALUATION AND ASSESSMENT IN SOFTWARE ENGINEERING, 12., 2008, Itália. *Anais [...]*. Reino Unido:

BCS Learning & Development, 2008. DOI: 10.14236/ewic/EASE2008.8. 2008. Disponible en: <https://www.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.14236/ewic/EASE2008.8>. Acceso en: 15 nov. 2022.

PEREDO VÍDEA, R. Á. La situación de la educación especial a través de datos e indicadores educativos. *Revista de Psicología*, La Paz, n. 8, p. 131-146, 2012.

POLIVARA, Z. V.; ASYLBEKOVA, M. P.; BUDEEVA, O. N.; ZABIROVA, G. A.; KIM, L. I.; DZHILKISHIEVA, M. S. Problems of inclusive education of disabled children in the context of integration into modern society. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, [S. l.], v. 25, 2017.

REXROAT-FRAZIER, N.; CHAMBERLIN, S. Best practices in co-teaching mathematics with special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 173-183, 2019.

RODRÍGUEZ, F. La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, v. 8, n. 2, p. 219-233, 2015.

SINOARA, R. A.; ANTUNES, J.; REZENDE, S. O. Text mining and semantics: a systematic mapping study. *Journal of the Brazilian Computer Society*, Porto Alegre, v. 23, p. 1-20, 2017.

SUNDQVIST, C.; BJÖRK-ÅMAN, C.; STRÖM, K. Special teachers and the use of co-teaching in swedish-speaking schools in Finland. *Education Inquiry*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 111-126, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1793490>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2020.1793490>. Acceso en: 5 ene. 2023.

STROGILOS, V; STEFANIDIS, A. Contextual antecedents of co-teaching efficacy: their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, Nova York, v. 47, p. 218-229, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.008>. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X15000098?via%3Di> hub. Acceso en: 9 abr. 2024.

TANDON, B. Critical look at the contributions of a special educator in co-teaching settings in a us secondary school: a case-study. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 41-53, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.52634/mier/2016/v6/i1/1461>. Disponible en: <https://www.mierjs.in/index.php/mjestp/article/view/1461/1084>. Acceso en: 5 nov. 2022.

VÄYRYNEN, S.; PAKSUNIEMI, M. Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 147-161, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452989>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2018.1452989>. Access en: 15 nov. 2022.

WEISS, M. P.; GLASER, H.; LLOYD, J. W. An exploratory study of an instructional model for co-teaching. *Exceptionality*, [S. l.], v. 30, n. 4, p. 232-245, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1727338>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09362835.2020.1727338>. Acesso em: 5 nov. 2022.

WEXLER, J.; KEARNS, D. M.; SHELTON, A.; HOGAN, E. K.; CLANCY, E. Preparing to implement evidence-based literacy practices in the co-taught classroom. *Intervention in School and Clinic*, [S. l.], v. 56, n. 4, p. 200-207, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1053451220944369>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1053451220944369>. Acesso em: 25 nov. 2022.

WEXLER, J. Improving instruction in co-taught classrooms to support reading comprehension. *Intervention in School and Clinic*, [S. l.], v. 56, n. 4, p. 195-199, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1053451220944212>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285206.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ZERBATO, A. P. *O papel do professor de educação especial na proposta do coenseino*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanos) - Universidad Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.