

La coenseñanza en la educación inclusiva: un mapeo sistemático de literatura

Co-teaching in inclusive education: a systematic mapping study

Recibido: 12-03-2024

Aceptado: 15-08-2024

Publicado: 15-01-2025

Katerin Elizabeth Arias Ortega 
Universidad Católica de Temuco. Chile
Autor de correspondencia: karias@uct.cl

Priscila Muñoz 
Universidad Católica de Temuco. Chile

Resumen

La coenseñanza es una propuesta educativa que busca mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo el acceso al currículum escolar a los estudiantes con necesidades educativas especiales. **Objetivo:** proporcionar un mapeo sistemático de literatura sobre la coenseñanza en la educación inclusiva. **Metodología:** se realizó un mapeo sistemático de literatura que permite identificar, valorar y sintetizar investigaciones de carácter primario, sobre el objeto de estudio. **Resultados:** los hallazgos aportan una categorización de limitaciones, fortalezas y desafíos de la coenseñanza, basados en los datos obtenidos de la revisión de la literatura realizada para el periodo 2000 a 2020. **Conclusión:** existe la necesidad de reproducir los estudios de este mapeo, ya que ofrecen una sistematización y panorámica global de los fenómenos educativos que afectan a los sistemas escolares. Esto es esencial para avanzar en la frontera del conocimiento respecto de los desafíos de la educación escolar desde una perspectiva inclusiva.

Palabras clave: mapeo sistemático, educación inclusiva, coenseñanza, educación diferencial.

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



Abstract

Co-teaching is an educational approach aimed at improving the quality of teaching and learning processes by providing access to the school curriculum for students with special educational needs.

Objective: To provide a systematic literature mapping on co-teaching in inclusive education. **Methodology:** A systematic literature mapping was conducted to identify, evaluate, and synthesize primary research related to the subject of study. **Results:** The findings offer a categorization of the limitations, strengths, and challenges of co-teaching, based on data from literature reviews conducted between 2000 and 2020. **Conclusion:** There is an urgent need to reproduce these systematic mapping studies, as they offer a comprehensive overview of educational phenomena affecting school systems. This is essential for advancing knowledge on the challenges of school education from an inclusive perspective.

Key words: systematic mapping, inclusive education, co-teaching, special education.

Introducción

La comunidad científica en el área de las Ciencias de la Educación, se ha esforzado por comprender y explicar los factores sociales, culturales, económicos y pedagógicos que permiten asegurar el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes (Castillo y González, 2023; Zilola et al., 2023). Esto ha permitido el avance en la frontera del conocimiento, respecto a la educación escolar y sus principales fortalezas y desafíos. De este modo, la construcción de conocimientos sobre la educación escolar da cuenta de la existencia de una modalidad educativa de educación inclusiva que funciona bajo un modelo de coenseñanza, el que ha sido objeto de estudio tanto a nivel internacional (Cook y Friend, 2004; Rodríguez y Grilli, 2015; Vivegnis, 2018; Mendoza y Heymann, 2024) como nacional (Rodríguez y Ossa, 2014; Urbina et al., 2017; Roasenda, 2024). Lo anterior, principalmente en el área de la educación inclusiva, en la que dos profesionales comparten un mismo espacio para apoyar a los estudiantes durante la situación de aprendizaje.

De esta manera, la coenseñanza se constituye en una estrategia educativa inclusiva que proporciona el acceso a los estudiantes en situaciones de discapacidad al plan de estudios de educación general, mediante el acompañamiento pedagógico de dos profesionales, durante una instrucción especializada (Friend, 2016; Iryani et al., 2024). Así, la coenseñanza en el marco del desarrollo de la educación inclusiva se constituye en una modalidad educativa que se ha implementado a nivel mundial, para dar respuesta a estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas últimas, se entienden como aquellas barreras para el aprendizaje que experimentan los estudiantes y que indican en su participación en actividades transitorias o permanentes, durante su proceso de escolarización (García-Barrera, 2017; Codina y Robinson, 2024).

A nivel internacional, existe una amplia literatura respecto a la educación inclusiva, sus enfoques, fortalezas y desafíos. No obstante, se carece de información respecto de cómo esta educación inclusiva es llevada a cabo en la práctica, mediante la coenseñanza. De esta manera, sostenemos que existe la necesidad de realizar estudios secundarios que profundicen en los estudios primarios sobre esta modalidad educativa. Para ello, proponemos la aplicación de un estudio de mapeo sistemático que permita profundizar en el objeto de estudio y ampliar la frontera del conocimiento sobre la coenseñanza.

El objetivo del artículo es proporcionar un mapeo sistemático de literatura sobre la coenseñanza en la educación inclusiva. El alcance de estudio se centra en identificar y desarrollar categorías claves que den cuenta de las principales limitaciones, fortalezas y desafíos que enfrenta la implementación de la coenseñanza en la educación inclusiva. Para la consecución del objetivo propuesto, se diseñó un protocolo que permitió la identificación, selección y clasificación de artículos científicos en el área, con base en las propuestas de [Sinoara et al. \(2017\)](#). Se formularon 3 preguntas de investigación asociadas a la evaluación de la coenseñanza en la educación inclusiva. También, se plantearon preguntas sociodemográficas, para describir el avance de la frontera del conocimiento sobre el objeto de estudio.

Con base a lo mencionado, se recopiló sistemáticamente un conjunto inicial de publicaciones científicas (573) a las que se les aplicó una serie de criterios de inclusión y exclusión, para seleccionar los estudios primarios relevantes en este estudio. Analizamos un total de 160 artículos científicos obtenidos en el marco del problema que abordan, y la evaluación empírica sobre las limitaciones, fortalezas y desafíos de la coenseñanza en la educación escolar. Para aumentar la validez, reproducibilidad y confiabilidad de los resultados del estudio se informan los detalles y procedimientos del proceso de investigación.

Enfoque teórico de la coenseñanza en la educación inclusiva

La coenseñanza se constituye en un modelo conceptual que une a dos profesionales de la educación escolar (profesor regular y un educador diferencial), con diferentes conocimientos disciplinares en una misma sala de clases. Esto, con la finalidad de desarrollar en conjunto los procesos de enseñanza y aprendizaje, focalizándose principalmente en los estudiantes con necesidades educativas especiales o en situación de discapacidad. Este enfoque de coenseñanza se ha centrado principalmente a partir de su uso efectivo en la educación básica ([Johnson, 2019](#); [Wagner et al., 2024](#)). De esta manera, la coenseñanza en la educación inclusiva implica el desarrollo en colaboración de dos profesionales, generalmente, un profesor de aula regular y un educador diferencial, quienes desarrollan en acompañamiento la enseñanza y el aprendizaje.

Así, desde la literatura científica se ha identificado que este modelo educativo al ser implementado correctamente contribuye al éxito escolar y educativo de todos los estudiantes incluidos aquellos que se encuentran en situación de discapacidad ([Friend, 2015](#); [Strogilos et al., 2023](#); [Baran y Demirkasımoğlu, 2024](#); [Forsman, 2024](#); [Kursch et al., 2024](#)). La coenseñanza consta de seis enfoques, los cuales se presentan en la tabla 1:

Tabla 1
Enfoques de coenseñanza

Enfoque	Descripción
Uno enseña, el otro observa	Este enfoque privilegia que un docente lidere la situación de aprendizaje, mientras que el otro profesional se encarga de registrar la información académica o actitudinal de los estudiantes, para que en colaboración ambos tomen decisiones pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

Enfoque	Descripción
Enseñanza en estaciones	En este enfoque, se conforman tres estaciones de enseñanza y aprendizaje, para que tres grupos de alumnos roten por ellas. Cada integrante de la pareja de co-enseñantes lidera una estación de trabajo. En la tercera estación se promueve el trabajo autónomo de los estudiantes.
Enseñanza paralela	En este enfoque, la pareja de co-enseñantes asumen el liderazgo de la situación de aprendizaje de forma paralela y en el mismo espacio áulico. Los contenidos escolares son enseñados paralelamente de acuerdo a los métodos educativos de cada integrante, con la finalidad de diversificar la enseñanza y aumentar la participación de los estudiantes en la clase.
Enseñanza alternativa	En este enfoque, uno de los integrantes de la pareja de co-enseñantes lidera la situación de aprendizaje, mientras que el otro apoya y retroalimenta a un grupo pequeño de estudiantes que presentan dificultades con las actividades de aprendizaje.
Enseñanza en equipo	En este enfoque, la pareja de co-enseñantes lideran la situación de aprendizaje, demostrando sus propios estilos pedagógicos, metodológicos y didácticos, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Uno enseña, el otro asiste	En este enfoque, un profesor lidera la situación de aprendizaje mientras que el otro asume un rol de asistente que circula por el espacio áulico, para responder dudas, apoyar y retroalimentar las actividades de aprendizaje de todos los estudiantes.

Nota. Información recopilada y ajustada con base en [Friend et al. \(2015\)](#) y [Gardesten \(2023\)](#).

Método

El mapeo sistemático se caracteriza por ser un estudio de tipo secundario que se lleva a cabo a través de una revisión de la literatura científica sobre el objeto de estudio ([Kitchenham y Charters, 2007](#); [Breit et al., 2023](#)). El mapeo sistemático se emplea para identificar, valorar y sintetizar investigaciones de carácter primario, y tiene por finalidad responder a preguntas planteadas previamente para guiar la revisión ([Sinoara et al., 2017](#); [Mourão et al., 2024](#)). Así, se aplica como estrategia la búsqueda y la selección de literatura que entregue una panorámica general del problema de investigación. Aquí, el mapeo sistemático se estructuró con base en un diseño de preguntas que buscan estructurar un área de investigación delimitada. A través del mapeo sistemático, se propuso clasificar los estudios primarios en una serie de dimensiones de recuento sobre la coenseñanza ([Kitchenham y Charters, 2007](#); [Khalil et al., 2024](#)), para obtener como resultado, un conjunto de artículos relevantes para las preguntas de investigación, mapeados a dicha clasificación ([Kitchenham y Charters, 2007](#); [Sinoara et al. 2017](#)). De esta manera, un estudio de mapeo sistemático permite descubrir brechas y tendencias en un área de investigación.

Objetivo y preguntas de investigación

El mapeo tiene como objetivo analizar la literatura científica respecto de la coenseñanza en la educación inclusiva, dentro del marco del sistema educativo escolar. Para alcanzar este objetivo se ha analizado la literatura desde tres perspectivas: (1) las principales limitaciones que se evidencia de la coenseñanza; (2) las principales fortalezas que se evidencia de la coenseñanza; (3) los principales desafíos que enfrenta la coenseñanza tanto a nivel teórico como práctico. También, proporcionamos información sociodemográfica que da cuenta de la investigación desarrollada en el área a nivel mundial.

Contexto del problema

La tabla 2, explícita las 3 preguntas de investigación que orientan el mapeo y que se vinculan con el contexto de evaluación de los estudios sobre la coenseñanza considerados. De este modo, se espera identificar los problemas que se han estudiado en la literatura respecto de la coenseñanza en la educación inclusiva. En esta línea, podemos decir que la respuesta a la pregunta de investigación 1.1 (PI 1.1) proporciona una visión general de las principales limitaciones que enfrenta la coenseñanza al momento de concretizarla en la educación escolar, esto permitirá categorizar las limitaciones en tanto se constituyen en tópicos no desarrollados en la literatura existente. En la pregunta de investigación 1.2 (PI 1.2), investigamos las principales fortalezas que trae consigo la coenseñanza en la educación inclusiva. Por ejemplo, fortalezas asociadas a quienes la implementan; y, fortalezas asociadas a los logros educativos de los estudiantes. Finalmente, en la pregunta de investigación 1.3 (PI 1.3), se exploran los desafíos que se han propuesto para abordar la problemática de la coenseñanza en la educación inclusiva.

Demografía

Se propone la demografía cómo una forma de dar cuenta de las investigaciones en curso, respecto de la coenseñanza en la educación inclusiva. Para ello, se plantea un conjunto de seis preguntas de investigación que se detallan en la tabla 3. Este conjunto de preguntas tiene como finalidad ofrecer estadísticas descriptivas sobre la investigación en el área de estudio. De esta manera, en la PI 2.1 analizamos la cantidad de estudios publicados por año desde el 2000 hasta el 2020. En la PI 2.2, identificamos las 10 revistas científicas en las que se ha publicado la mayor parte de la investigación respecto a la coenseñanza desde el año 2000 hasta el 2020. En particular, nos interesa el tipo de lugar, incluidos solo los estudios de acceso abierto. Desde esta perspectiva, las preguntas PI 2.3, PI 2.4 y PI 2.5 tienen como objetivo construir un cuadro de los 10 autores, 10 organizaciones y 10 países más activos en esta área de investigación. Mientras que la PI 2.6 tiene como objetivo identificar los 10 estudios más influyentes, los que se identifican mediante el recuento de citas como una medida de influencia en la comunidad científica.

Gestión del mapeo sistemático

La operacionalización del método expone el proceso realizado para identificar la literatura científica clave en el mapeo. Se describen los pasos seguidos para la extracción de la información, lo que nos permite responder a las preguntas de investigación planteadas anteriormente. Este proceso se ha llevado a cabo a través de los lineamientos entregados por [Sinoara et al. \(2017\)](#).

Tabla 2
Preguntas de investigación sobre la evaluación de la coenseñanza

ID	Pregunta	Ítem/dato	Valores
1.1	¿Cuáles son las principales limitaciones de la coenseñanza en la educación inclusiva?	Limitaciones identificadas	Descripción textual de la limitación identificada
1.2	¿Cuáles son las principales fortalezas de la coenseñanza en la educación inclusiva?	Fortalezas identificadas	Descripción textual de la fortaleza identificada
1.3	¿Cuáles son los principales desafíos de la coenseñanza en la educación inclusiva?	Desafíos identificados	Descripción textual del desafío identificado

Tabla 3
Preguntas de investigación asociadas a la demografía

ID	Pregunta de Investigación	Ítem / dato	Valores
2.1	¿Cuál es el número de estudios publicados por año?	Año publicación	Año de cuatro dígitos (aaaa)
2.2	¿En qué revista se publica la investigación?	Revista	Nombre de la revista
2.3	¿Quiénes son los investigadores más activos en esta área?	Lista de autores	Nombres de los autores
2.4	¿Cuáles son las afiliaciones de los autores?	Organizaciones	Nombre de las organizaciones
2.5	¿Cuáles son los países que producen más estudios?	País	Código país ISO3
2.6	¿Cuáles son los estudios con mayor influencia en términos de número de citas?	Conteo de citas	Número de artículos en que se citan

La figura número 1, ilustra gráficamente el proceso general que consta de tres actividades principales: (1) búsqueda en las bases de datos, (2) selección de estudios, y (3) extracción de datos. Para la búsqueda de la base de datos se creó una cadena de búsqueda con base en el objetivo y preguntas de investigación del mapeo (tabla 4). Esta cadena de búsqueda se aplicó en las distintas bases de datos revisadas, se utilizó además la función de búsqueda avanzada, que permitió aplicar un mayor número de criterios para la selección de los artículos científicos recuperados. Es así como el resultado obtenido en este proceso permitió la selección de un primer conjunto de estudios susceptibles de ser incorporados al mapeo.

En ese contexto, en la etapa de selección, los estudios obtenidos de la búsqueda en la base de datos se evaluaron manualmente y solo se conservaron aquellos estudios que proporcionan evidencia directa sobre las PI. Finalmente, en la etapa de extracción de datos, se leyeron y analizaron en detalle los estudios relevantes, completando un formulario de extracción con la información recolectada de cada trabajo.

Búsqueda en Bases de Datos: la primera etapa asociada a la búsqueda sistemática en la base de datos tuvo como objetivo identificar los estudios primarios susceptibles de ser incorporados en el mapeo. Para ello se utilizó las bases de datos Web of Sciences (WOS) y Scopus. El uso de estas bases de datos se justifica por ser las más reconocidas a nivel internacional en el ámbito de las Ciencias de la Educación. Además, proporcionan información detallada de los artículos científicos, incluyendo resúmenes y citas. También contienen

artículos que han sido evaluados por pares con el sistema de doble ciego y almacenan artículos de distintos países.

Cadena de Búsqueda: se adoptó un proceso iterativo para definir la cadena de búsqueda. Para ello, se llevaron a cabo los siguientes pasos: (1) se definió/refinó la cadena de búsqueda mediante la utilización de palabras claves asociadas al objeto de estudio; (2) se realiza la búsqueda en la base de datos de forma iterativa; (3) se validan los resultados con una lista de estudios primarios relevantes conocidos por el autor y se consulta con expertos en el área de estudio; y (4) se discuten los resultados de la búsqueda con tres pares expertos en el área de estudio.

Para formular la cadena de búsqueda, se identificó un conjunto inicial de palabras clave a partir del objetivo y las preguntas de investigación expuestas anteriormente. Posterior a ello, cada cadena de búsqueda tentativa se validó con una lista de estudios primarios relevantes. Esta lista incluye artículos que ya conocíamos y que se esperaba fueran parte de los resultados de búsqueda, este proceso finalizó cuando se recuperó un número de artículos manejables para realizar el mapeo. La cadena de búsqueda seleccionada para el mapeo se especifica en la tabla 4.

El primer grupo de la cadena de búsqueda incluye las distintas denominaciones utilizadas para referirse a la coenseñanza, en la que existen dos profesores que comparten el espacio aúlico. Los términos utilizados son: “co-teaching”, “co-education”, “collaborative teaching”, “team teaching”. El segundo grupo define el tipo de institución y nivel educativo en el que experimentan espacios de coenseñanza en la educación escolar, para ello se utilizaron las siguientes palabras clave: “school”, “primary school”, “education”. Finalmente, el tercer grupo incorpora los contextos educativos en el que se concretiza la coenseñanza, en relación a los grupos de interés a los que está destinada. Los términos utilizados en este grupo tienen relación con: “inclusive”, “interculturality”, “special education”.

Tabla 4
Cadena de Búsqueda

(“co-teaching” OR “co-education” OR “collaborative teaching” OR “team teaching”) AND (“school” OR “primary school” OR “education”) AND (“inclusive” OR “interculturality” OR “special education”)

Es importante señalar que todos los términos utilizados en la cadena de búsqueda han sido considerados en inglés, dado que el interés del mapeo está asociado a comprender la frontera del conocimiento que existe sobre la coenseñanza en artículos científicos escritos en este idioma. En este mismo sentido, se indica que los términos utilizados intragrupo se conciben en alternativas en las que el operador OR permite conectarlos entre sí. De igual manera, dado que los artículos relevantes debían cumplir con todas las características representadas por cada grupo, se conectaron utilizando el operador booleano AND. En todos los motores de búsqueda utilizados, se realizó esta indagación en los metadatos de los artículos, es decir, utilizando el título, el resumen y la lista de palabras clave.

Resultado de la Búsqueda en las Bases de Datos: la búsqueda de los artículos científicos se llevó a cabo el 20 de enero de 2021. La figura 1: gestión del mapeo sistemático, expone los resultados de la búsqueda en la base de datos. La aplicación de la cadena de búsqueda informada permitió recuperar un total de 537 resultados. La implementación de los criterios de selección DIC1 (artículos publicados sólo desde el año 2000 hasta el año 2020), DIC2 (artículos científicos sólo en idioma inglés), DIC3 (eliminar artículos repetidos), DIC4 (eliminar artículos que aborden la coenseñanza, pero que no se enmarcan en la educación inclusiva) y DIC5 (artículos de acceso abierto), redujo el número de estudios primarios. Se registró el proceso y resultados en una hoja de cálculo compartida de Google. El número final de estudios primarios candidatos resultantes de la búsqueda en la base de datos fue igual a 160 artículos, lo que corresponde a un 29,7 % del total de artículos que arrojó la búsqueda inicial.

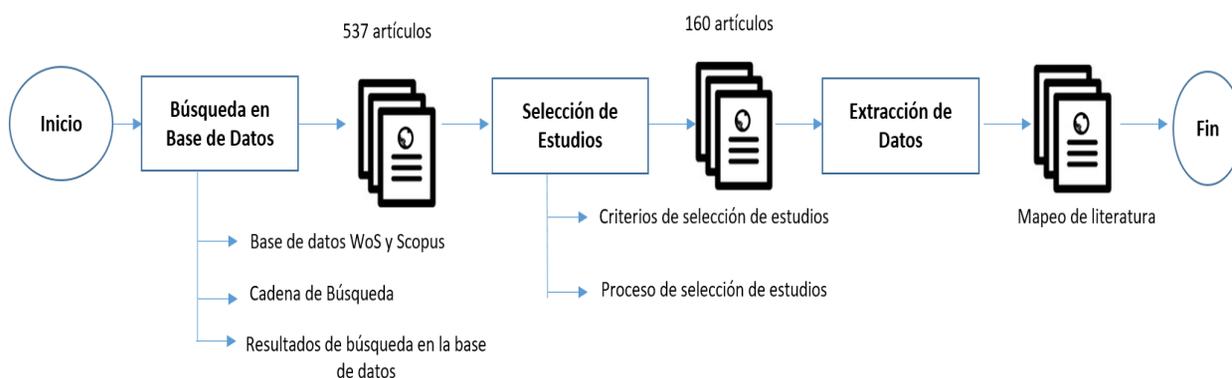


Figura 1
Gestión del mapeo sistemático.

Resultados asociados a preguntas de evaluación de la coenseñanza

Los resultados del mapeo sistemático de literatura se presentan en función de dar respuesta a la PI 1.1, que proporciona una visión general de las principales limitaciones que enfrenta la coenseñanza al momento de su concretización en la educación inclusiva. Esto nos permite categorizar las limitaciones según recurrencias en la literatura científica (ver figura 2).

La figura 2 nos permite constatar la existencia de 14 limitaciones de la coenseñanza en la educación inclusiva, que son recurrentes en los 160 artículos revisados. De dichas limitaciones se relevan tres que obtienen un alto porcentaje de recurrencia en la literatura científica. La primera limitación con mayor recurrencia tiene relación con ‘problemáticas externas’ a la labor de los co-enseñantes que inciden negativamente en sus prácticas pedagógicas, limitando con ello, los beneficios de esta para el aprendizaje de los estudiantes, principalmente con necesidades educativas especiales. Dichas problemáticas externas están asociadas a aspectos económicos, administrativos y problemáticas personales de y entre los profesionales quienes llevan a la práctica la coenseñanza. La segunda limitación con mayor recurrencia en la literatura está asociada a la falta de información para concretizar la práctica de coenseñanza en el aula. Esto, considerando que generalmente, quienes aplican

este enfoque metodológico, no necesariamente han sido preparados para ello, lo que se constituye en una limitación y genera, acciones improvisadas para su concretización. Finalmente, la tercera limitación con mayor recurrencia en la literatura tiene relación con el desconocimiento de la metodología de coenseñanza en el aula, principalmente focalizada en los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos, para llevar a cabo en las distintas situaciones de aprendizaje.

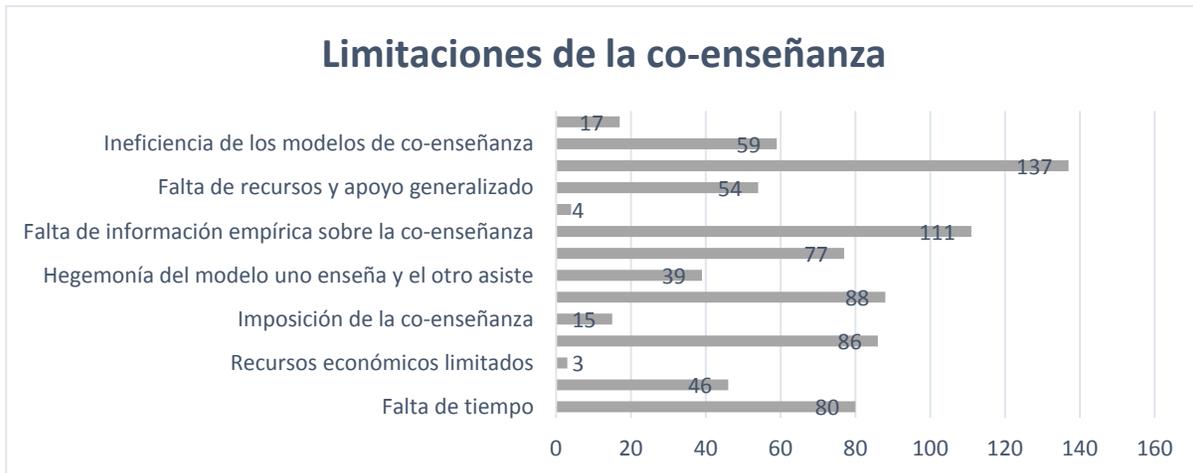


Figura 2
Limitaciones de la coenseñanza en la educación inclusiva

En la PI 1.2, se analizó las principales fortalezas que trae consigo la coenseñanza en la educación inclusiva (ver figura 3):

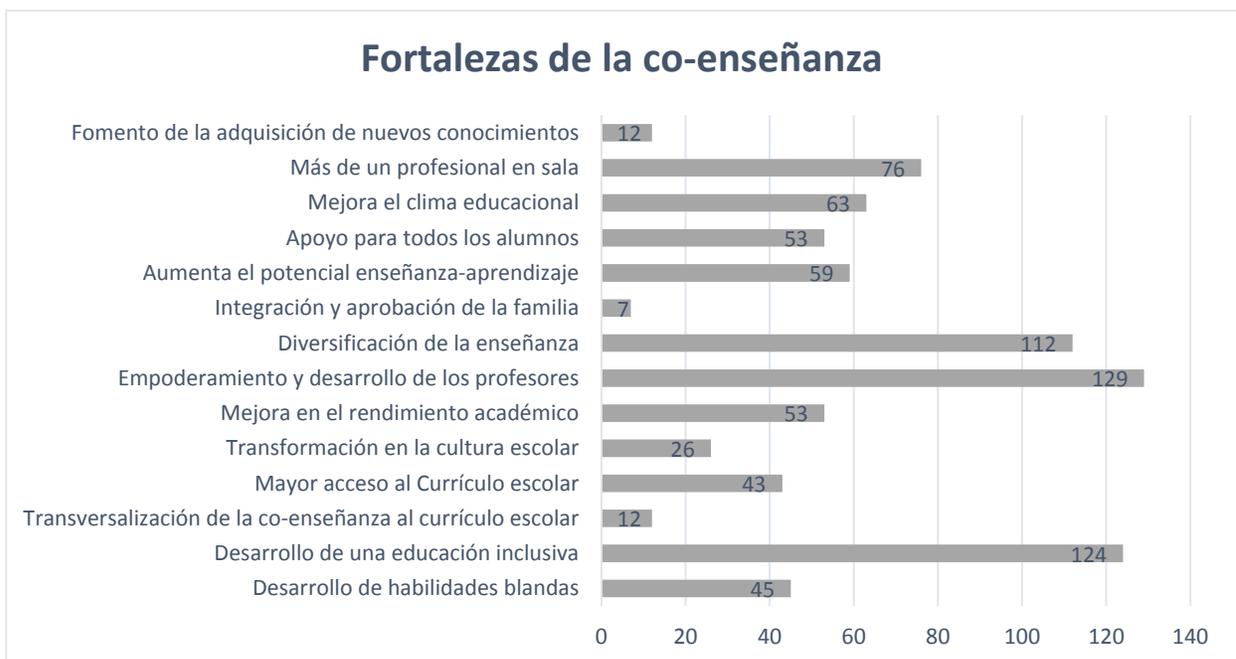


Figura 3
Fortalezas de la coenseñanza en la educación inclusiva.

La figura 3 nos permite constatar la existencia de 14 fortalezas de la coenseñanza en la educación inclusiva que son recurrentes en los 160 artículos revisados. De este total de fortalezas se relevan tres con un alto porcentaje de frecuencia en la literatura. La primera fortaleza con mayor recurrencia tiene relación con el empoderamiento y el desarrollo profesional de los co-enseñantes, lo que se ve fortalecido con el trabajo en equipo. En cuanto a la segunda fortaleza de la coenseñanza, se destaca su relación con el desarrollo de una educación inclusiva, cuya característica principal es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, en el marco de sus posibilidades individuales. A través de la educación inclusiva, se busca proporcionar recursos didácticos, pedagógicos, curriculares y profesionales que permitan ofrecer un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, para asegurar que todos los estudiantes aprendan, pero focalizándose principalmente en ofrecer apoyo a aquellos estudiantes que enfrenten alguna barrera para el aprendizaje. La tercera fortaleza con mayor recurrencia tiene relación con la diversificación de la enseñanza, la que se ve robustecida al generarse en el marco de un trabajo de colaboración entre la pareja de co-enseñantes. Esta diversificación de la enseñanza implica ofrecer otras formas de evaluación, otras formas para abordar los contenidos educativos identificando las fortalezas y potencialidades de la enseñanza y de los alumnos, para favorecer el desarrollo de la situación de aprendizaje.

Finalmente, en la PI 1.3, se exploran los desafíos que se han propuesto para abordar la problemática de la coenseñanza en la educación inclusiva. Los resultados del mapeo sistemático nos permiten identificar 16 desafíos (ver figura 4):



Figura 4
Desafíos de la coenseñanza en la educación inclusiva.

La figura 4 permite constatar la existencia de 16 desafíos de la coenseñanza en la educación inclusiva. De este total de desafíos se releva la necesidad de profundizar a nivel teórico y práctico sobre este enfoque educativo. El desconocimiento de la coenseñanza tanto a nivel teórico, práctico, metodológico y didáctico limita su puesta en marcha, constituyéndose así en una limitación y, a la vez, en un desafío a superar. Lo anterior dificulta la concretización de la coenseñanza y disminuye la efectividad y eficiencia de este enfoque educativo, lo que incide negativamente en el logro académico de todos los estudiantes. El segundo desafío recurrente está relacionado con la necesidad de explorar y profundizar en los elementos que, en la práctica, contribuyen a la puesta en marcha de la coenseñanza. Este desafío es coherente y se articula con el tercer desafío, que se asocia a la falta de dominio del enfoque por parte de los agentes educativos, es decir, profesor regular y educador diferencial, para su puesta en práctica en la situación de aprendizaje. Esto plantea la necesidad de mejorar la formación inicial y continua de quienes implementan este enfoque en las aulas inclusivas.

Resultados asociados a preguntas de sociodemográfica de la coenseñanza

Los resultados sociodemográficos nos permiten la caracterización de la literatura sobre coenseñanza a nivel internacional. La información socio-demográfica es aquella información que, en su mayoría cuantitativa, está asociada a la caracterización de una población determinada; ejemplo de esto puede ser la caracterización del territorio al que pertenecen, su procedencia o sus relaciones con el objeto de estudio (Maccio, 1997).

Los resultados de investigación respecto a la PI 2.1, que explora el número de estudios por año, permite constatar que la media de estudios publicados entre los años 2000 al 2020 es de 7,6 artículos por año. Las publicaciones relacionadas a la coenseñanza fueron aumentando de manera constante a través del tiempo, pero sin superar los 16 artículos por año. Sin embargo, existe una diferencia significativa en el año 2020 en el que se publica la mayor cantidad de artículos que considera esta investigación, con un total de 24 artículos científicos sobre el objeto de estudio (ver figura 5).

Los resultados de investigación respecto a la PI 2.2, que analiza las 10 revistas más recurrentes en el área que publican investigaciones asociadas a la coenseñanza en la educación inclusiva, permiten constatar que las revistas en donde se publicaron la mayor cantidad de artículos científicos en el período que comprende este estudio fue "*Intervention in School and Clinic*". Esta revista académica busca proporcionar a los profesores u otros profesionales nuevos métodos e ideas para evaluar, instruir e interactuar con personas con problemas de aprendizaje o problemas de conductas en el aula, desde un enfoque de educación inclusiva. En dicha revista se publicaron un total de 25 artículos entre los años 2000 y 2020 (ver figura 6).

Los resultados de investigación respecto a la PI 2.3, que explora los investigadores más activos en el área de la educación inclusiva respecto de la coenseñanza, nos permite constatar que de un total de 120 autores que escribieron los 160 artículos que componen este mapeo, destaca el Dr. Vasilis Strogilos, que participa en 8 de los textos mencionados, la Dra. Margaret Weiss que participa en 6 de los textos de los mencionados y a la Dra. Margaret E. King-Sears, que participa en 5 de los textos mencionados. Estos tres autores son

los que se repiten de manera más frecuente como autores principales dentro del análisis, aunque también suelen participar como autores secundarios. En la tabla 5 se realiza la visualización de los autores principales de cada artículo, debido a su responsabilidad intelectual sobre el trabajo.

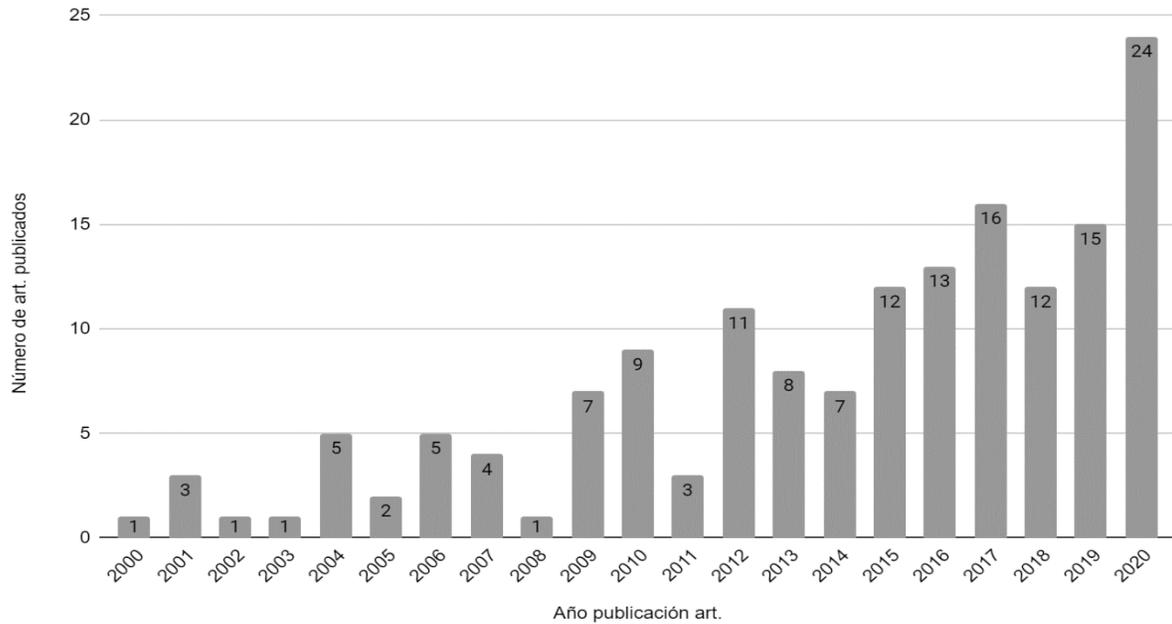


Figura 5
Número de artículos publicados por año

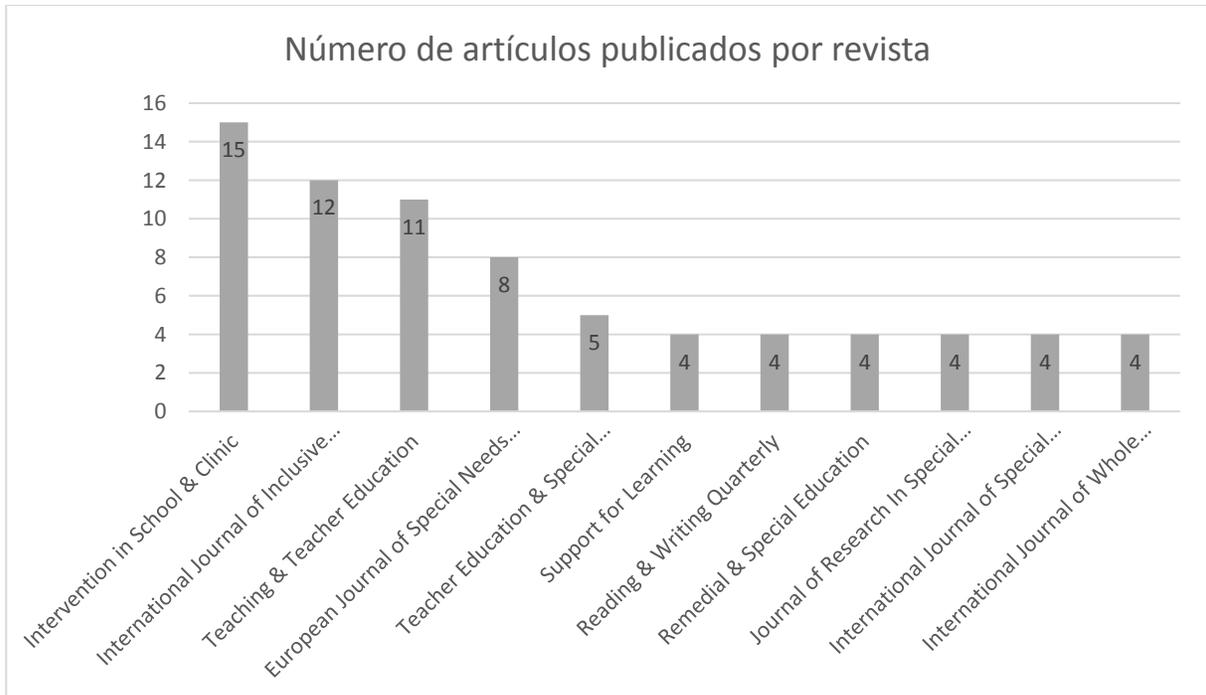


Figura 6
Revistas que publican sobre la coenseñanza.

Tabla 5
Cantidad de artículos publicados por autor principal.

Nombre investigador	Institución de afiliación	País de origen Institución	N° de art. en los que participa
Strogilos V.	Panepistimio Thesalias	Grecia	8
Weiss M.P.	George Mason University, Fairfax Campus	USA	6
King-Sears M.E.	George Mason University, Fairfax Campus	USA	5

Los resultados del mapeo respecto a la PI 2.4, que explora las afiliaciones de los autores respecto de la coenseñanza nos permite constatar que de la totalidad de entidades e instituciones a la que los autores están afiliados es de 106, siendo la *George Mason University, Fairfax Campus* la que cuenta con más afiliados, con un total de 4 autores afiliados, seguidos por la *University of Hawai'i at Manoa* y la *University of Virginia* con tres autores afiliados respectivamente. El resto de instituciones oscila entre uno o dos afiliados por institución (ver tabla 6):

Tabla 6
Instituciones con mayor número de afiliaciones según autor principal

Organización	Cantidad de autores afiliados
George Mason University, Fairfax Campus	4
University of Virginia	3
University of Hawai'i at Manoa	3

Los resultados del mapeo respecto a la PI 2.5, que explora cuáles son los países que producen más estudios respecto a la coenseñanza en la educación inclusiva, nos permite constatar que el total de los artículos de este estudio fueron publicados por 81 revistas, las cuales son distribuidas dentro de 12 países. El país en donde más se publicaron artículos sobre coenseñanza dentro del período 2000-2020, fue en el Reino Unido, con un total de 81 publicaciones. En segundo lugar se encuentra Estados Unidos, con un total de 58 publicaciones y en el tercer lugar, con una considerable diferencia, se sitúa Canadá, con un total de 6 publicaciones en total. Considerando esta información podemos afirmar que el país más activo en la publicación de artículos relacionados con el objeto de estudio es el Reino Unido (ver figura 7):

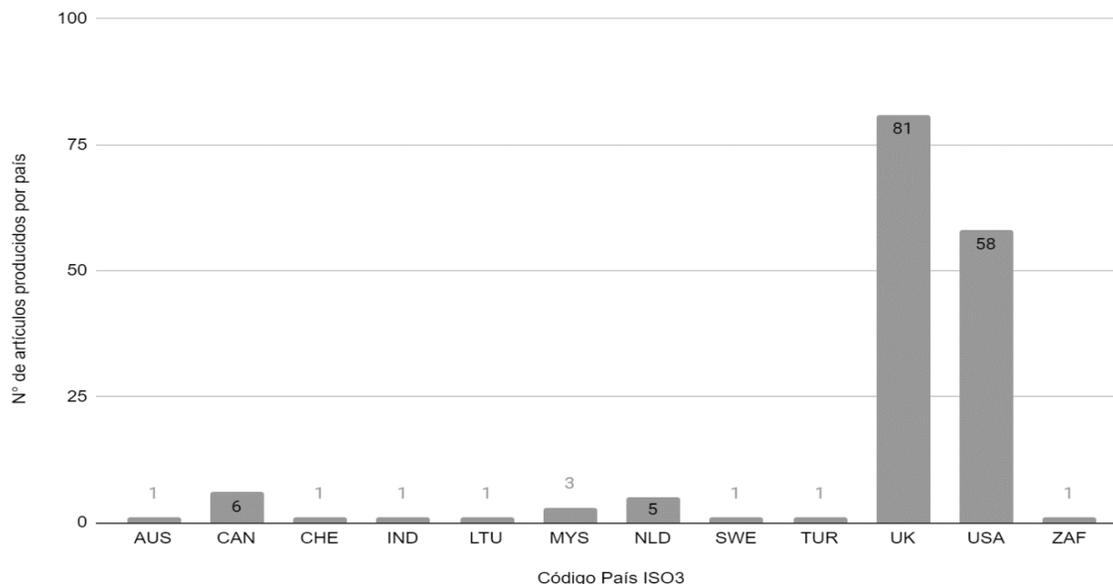


Figura 7
Cantidad de artículos publicados por país.

Los resultados del mapeo respecto a la PI 2.6, que explora cuáles son los estudios con mayor influencia en términos de número de citas, permite constatar que, de acuerdo a la información obtenida, el artículo con más citas es el 118: *Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research* por Scruggs T.E., Mastropieri M.A., McDuffie K.A., con un total de 298 citas. El segundo artículo más citado es el N° 107: *Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education* por Friend M., Cook L., Hurley-Chamberlain D., Shamberger C., con un total de 168 citas. Finalmente, el tercer artículo más citado fue el N° 136: *A meta-analysis of co-teaching research: What are the Data?* por Murawski W.W., Swanson H.L., con 140 citas. El resto de citas de los artículos oscilan entre las 0 y las 77 citas (ver tabla 7):

Tabla 7
Estudios con mayor influencia en términos de número de citas.

Núm. artículo	Autores	Afiliación	País	Núm. de veces que el art. fue citado
Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research	Scruggs T.E., Mastropieri M.A., McDuffie K.A.	George Mason University, Fairfax Campus	USA	298
Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education	Friend M., Cook L., Hurley-Chamberlain D., Shamberger C.	The University of North Carolina System	USA	168

Núm. artículo	Autores	Afiliación	País	Núm. de veces que el art. fue citado
A meta-analysis of co-teaching research: What are the Data?	Murawski W.W., Swanson H.L.	California State University, Northridge	USA	140
Teachers' beliefs about co-teaching	Austin V.L.	Middle Tennessee State University	USA	77
Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings	Weiss M.P., Lloyd J.W.	George Mason University, Fairfax Campus	USA	68
An examination of Co-teaching: Perspectives and efficacy indicators	Hang Q., Rabren K.	Auburn University	USA	63
Student outcomes in co-taught secondary english classes: How can we improve?	Murawski W.W.	California State University, Northridge	USA	62
Collaborative teaching for teacher educators-What does the research say?	Nevin A.I., Thousand J.S., Villa R.A.	Arizona State University	USA	60
Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction	Rytivaara A., Kershner R.	Tampereen Yliopisto	FINLANDIA	48
Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning and Student-Teacher Interactions	McDuffie, KA; Mastropieri, MA; Scruggs, TE	Clemson University	USA	42

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta revisión dan cuenta de la urgencia de investigar más a fondo sobre los obstáculos que impiden la implementación efectiva de la coenseñanza dentro del contexto de la educación inclusiva (Baran y Demirkasımoğlu, 2024). Esta revelación pone de manifiesto una brecha significativa entre la teoría y la práctica, donde las políticas y los discursos en favor de la inclusión educativa parecen chocar con las realidades cotidianas de las aulas (Codina y Robinson, 2024). Este hallazgo plantea interrogantes sobre la efectividad de las políticas educativas actuales en la mejora de los aprendizajes y el éxito escolar. Revela que la mera promulgación de leyes y directrices no es suficiente para garantizar un entorno educativo inclusivo y, por ende, mejores resultados académicos (Gardesten, 2023).

Así mismo, la complejidad y las múltiples barreras identificadas, sugieren que la implementación de la coenseñanza, y por extensión, la inclusión educativa, no se logra

fácilmente a través de simples mandatos legales. Esto pone en duda la eficacia de los enfoques unilaterales en la política educativa y subraya la necesidad de estrategias más holísticas y colaborativas que aborden los desafíos reales que enfrentan los educadores, los estudiantes y las comunidades escolares en la búsqueda de mejores aprendizajes y del éxito académico (Forsman, 2024). Esto, teniendo en consideración que existen problemáticas que han perdurado y se han arrastrado desde hace más de dos décadas en el sistema educativo escolar. Es importante reflexionar sobre este tema cuando se considera que la educación inclusiva es una modalidad que se ha integrado en los sistemas educativos a nivel mundial. A pesar de contar con políticas gubernamentales y no gubernamentales que promueven activamente la inclusión, el hecho de que aún persistan obstáculos para la implementación efectiva de la coenseñanza indica que la magnitud del desafío es considerable (Strogilos et al., 2023).

Este panorama plantea interrogantes sobre la verdadera eficacia de estas políticas, ya que la existencia de un gran número de estudiantes que se benefician de la educación inclusiva contrasta con las dificultades encontradas en la práctica para asegurar un entorno genuinamente inclusivo y garantizar el éxito académico de todos los alumnos (Mendoza y Heymann, 2024). En consecuencia, surge la necesidad imperiosa de examinar más a fondo las brechas entre la teoría y la práctica, así como de identificar y abordar los factores subyacentes que limitan el pleno desarrollo y la implementación exitosa de la coenseñanza en la educación inclusiva.

Asimismo, es necesario dar a conocer los beneficios que esta modalidad genera en los agentes del medio educativo y social, es decir, directivos, profesores, asistentes de la educación, estudiantes, padres, madres, familia y comunidad. Dichos beneficios están asociados a:

- 1) Promueve la diversificación de la enseñanza implica una profunda reflexión sobre la acción pedagógica y la generación de conocimiento a partir de esta reflexión activa. Lo anterior, puesto que, al fomentar la diversificación de las estrategias de enseñanza, los educadores se ven desafiados a examinar críticamente sus prácticas, identificar qué métodos son más efectivos para diferentes estilos de aprendizaje y contextos de enseñanza, y adaptar continuamente su enfoque para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes (Friend, 2016). Esta reflexión en la acción no solo fortalece la práctica docente, sino que también contribuye al desarrollo de un cuerpo de conocimiento pedagógico más sólido y contextualizado. Al comprometerse con este proceso reflexivo y dinámico, los educadores pueden crear ambientes de aprendizaje más inclusivos y efectivos, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial (Wagner et al., 2024). Esto hace referencia a la posición adoptada para tomar decisiones y retroceder en su acción, según los sujetos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Araujo-Oliveira et al., 2018; Zilola, Barchinoy y Muhammad, 2023).
- 2) Facilita una amplificación de los contenidos establecidos en los programas curriculares. Esto puesto que, la coenseñanza proporciona una plataforma donde los educadores pueden combinar sus habilidades y conocimientos para abordar los objetivos de aprendizaje de manera más completa y profunda (Roasenda, 2024). Así, al compartir responsabilidades y recursos, el equipo de coenseñanza puede explorar los temas desde múltiples perspectivas y ofrecer una gama más amplia de experiencias de aprendizaje a los estudiantes. Esta colaboración permite una profundización en

los contenidos, así como una conexión más directa con las necesidades e intereses de los alumnos, lo que, en última instancia, enriquece su comprensión y aplicación de los conceptos aprendidos (Rodríguez, 2014; Breit et al., 2023).

- 3) Gestiona un liderazgo distributivo de funciones y roles es fundamental para la implementación exitosa de la coenseñanza. En este enfoque, cada miembro del equipo asume tanto roles de liderazgo como de acompañamiento de manera rotativa y colaborativa. Esto implica que no hay una sola figura de autoridad, sino que todos los sujetos participantes tienen la oportunidad y la responsabilidad de liderar y apoyar en diferentes momentos y situaciones (Castillo y González, 2023). Esta distribución equitativa de funciones fomenta un ambiente de trabajo en equipo donde se valora la experiencia y las fortalezas individuales de cada miembro. Además, promueve una cultura de aprendizaje continuo, donde todos están comprometidos con el crecimiento profesional y el éxito colectivo (Iryani et al., 2024). En última instancia, este enfoque de liderazgo distributivo fortalece la colaboración, la confianza y la eficacia del equipo de coenseñanza, lo que se traduce en mejores resultados para todos los estudiantes (Urbina et al. 2017).
- 4) Aumenta la coherencia entre dos profesores que trabajan los mismos contenidos de manera separada y favorece la integración interdisciplinaria entre los profesionales, hasta el punto de decirse que la coenseñanza es aprender en la práctica y trabajar hacia metas comunes (Rodríguez, 2014; Codina y Robinson, 2024).
- 5) Favorece la colaboración entre los alumnos (Breit et al., 2024).
- 6) Presenta oportunidades de desarrollo profesional entre docentes, lo que permite compartir experiencias y reflexiones en torno a la enseñanza. Además, se admite la retroalimentación continua, lo cual es un elemento clave del proceso de profesionalización del enseñante, que favorece el análisis reflexivo y permite no solo que el practicante mejore su práctica, sino además, que el acompañador continúe con su desarrollo, y mantenga y renueve sus competencias (Rodríguez y Ossa, 2014; Urbina et al., 2017; Araujo-Oliveira et al., 2018).

Concluimos en la importancia de reproducir estos estudios de mapeo sistemático de la literatura que ofrecen una sistematización y una panorámica global de los fenómenos educativos que afectan a los sistemas escolares. Esto representa una manera de avanzar en la frontera del conocimiento respecto de los desafíos de la educación escolar desde una perspectiva inclusiva.

Referencias

- Araújo-Oliveira, A., Chouinard, I., & Pellerin, G. (2018). *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels: Perspectives plurielles*. Presses de l'Université du Québec.
- Baran, M. A., & Demirkasımođlu, N. (2024). Conflict and Collaboration: Co-Teaching Dynamics in Bilingual Private Schools. *Participatory Educational Research*, 11(3), 59-78.

- Breit, A., Waltersdorfer, L., Ekaputra, F. J., Sabou, M., Ekelhart, A., Iana, A., ... & Van Harmelen, F. (2023). Combining machine learning and semantic web: A systematic mapping study. *ACM Computing Surveys*, 55(14s), 1-41.
- Castillo, N., & González, E. P. R. (2023). Educación y pobreza: factores de cambio social. *Voces de la Educación*, (6), 108-130.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/705>
- Cook, L., & Friend, M. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>
- Codina, G., & Robinson, D. (2024). Teachers' Continuing Professional Development: Action Research for Inclusion and Special Educational Needs and Disability. *Education Sciences*, 14(2), 140. <https://doi.org/10.3390/educsci14020140>
- Forsman, L. (2024). Co-teaching literacy strategies for the inclusion of second-language learners: possibilities for professional development. *Language and Education*, 1-18.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2348596>
- Friend, M. (2015). Welcome to co-teaching 2.0. *Educational Leadership*, 73(4), 16-22.
- Friend, M. (2016). Co-teaching as a special education service: Is classroom collaboration a sustainable practice?. *Educational Practice and Reform*. 2, 1-12.
<https://journals.radford.edu/index.php/EPR/article/view/55>
- Friend, M., Embury, D., & Clarke, L. (2015). Co-teaching versus apprentice teaching: An analysis of similarities and differences. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 79-87. <https://doi.org/10.1177/0888406414529308>
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- Gardesten, M. (2023). How Co-Teaching May Contribute to Inclusion in Mathematics Education: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 13(7), 677.
<https://doi.org/10.3390/educsci13070677>
- Iryani, E., Hufad, A., & Rusdiyani, I. (2024). Designing Teaching Models for Inclusion Education at Primary School Level. *Global International Journal of Innovative Research*, 2(2), 486-499. <https://acortar.link/sAv9Qz>
- Johnson, L. (2019). *Co-teaching approaches in middle school inclusion classrooms*. [Tesis Doctoral dissertation, Grand Canyon University].
- Khalil, H., Campbell, F., Danial, K., Pollock, D., Munn, Z., Welsh, V., & Tricco, A. C. (2024). Advancing the methodology of mapping reviews: A scoping review. *Research Synthesis Methods*. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1694>

- Kitchenham, B., y Charters, S. (2007). *Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering* (EBSE 2007-001). Keele University and Durham University Joint Report.
https://legacyfileshare.elsevier.com/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf
- Kursch, M., Jaroslav, K., & Veteška, J. (2024). Effectiveness of Virtual Co-Teaching: A New Perspective on Teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 12(1), 31-40. <http://dx.doi.org/10.23947/2334-8496-2024-12-1-31-40>
- Maccio, G. (1997). *Información Sociodemográfica. Diccionario Demográfico Multilingüe*. Ediciones Ordina.
- Mendoza, M., & Heymann, J. (2024). Implementation of inclusive education: A systematic review of studies of inclusive education interventions in low-and lower-middle-income countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(3), 299-316. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2022.2095359>
- Mourão, E., Trevisan, D., Viterbo, J., & Pantoja, C. E. (2024). A Systematic Mapping Study on the Use and Development of Research Software. In *International Conference on Information Technology & Systems*, 129-138. Springer Nature Switzerland.
- Roasenda, M. O. (2024). El Reto de la Educación Inclusiva Intercultural en Chile. *Revista ProPulsión*, 8(1), 60-73. <https://doi.org/10.53645/revprop.v8i1.125>
- Rodríguez, E., & Grilli, J. (2015). La pareja pedagógica: una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. Pedagogic pair: a strategy to learn the teaching profession. *Páginas De Educación*, 6(1), 61-81. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.533>
- Rodríguez, F. (2014). La coenseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Rodríguez, F., & Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 303-319. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Sinoara, R., Antunes, J., & Rezende, S. (2017). Text mining and semantics: a systematic mapping study. *Journal of the Brazilian Computer Society*. 23. <http://dx.doi.org/10.1186/s13173-017-0058-7>
- Strogilos, V., King-Sears, M. E., Tragoulia, E., Voulagka, A., & Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, 38, 100504.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017). Co-teaching practices: the case of a teachers' duo in the School Integration Program in Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 355-374. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705201700020001>
- Vivegnis, I. (2018). Accompagnement des enseignants débutants et réflexivité. Ce que les traces des conversations laissent comme traces chez les accompagnateurs. En S. Colognesi, S. Beusaert y C. Van Nieuwenhoven (Ed.), *L'accompagnement des pratiques*

professionnelles enseignantes en formation initiale, en insertion et en cours de carrière. (1 ed., pp. 127-144). Presses universitaires de Louvain.

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

<https://doi.org/10.1177/00144029231220303>

Zilola, A., Barchinoy, N., & Muhammad, F. (2023). The role of media in influencing culture and society. *Journal of Academic Research and Trends in Educational Sciences*, 2(2), 190-197. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7931272>