

COENSEÑANZA, COLABORACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN: EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN UNA ESCUELA CON SERVICIO USAER

*Co-teaching, teacher collaboration and inclusion: action
research experience in a school with USAER services*

ISIDRO BARAJAS MARTÍNEZ

Secretaría de Educación Jalisco (SEJ)

Correo: isidro.barajas@jaliscoedu.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2619-8586>

Enviado: 06/06/2026

Aceptado: 18/07/2026

Publicado: 19/09/2026



Esta obra está bajo una licencia Creative
Commons Atribución-NoComercial Sin-
Derivadas 4.0 Internacional.

RESUMEN

La inclusión educativa requiere colaboración docente. Con base en ello, la coenseñanza aparece como una estrategia que permite la colaboración docente y favorece la transformación de las escuelas haciéndolas más inclusivas. La presente investigación se realizó mediante un diseño de investigación acción. El objetivo fue implementar estrategias de colaboración docente, con énfasis en la coenseñanza, como medio para transformar las prácticas pedagógicas hacia un enfoque inclusivo en una escuela con servicio USAER ubicada en el estado de Jalisco México. Los resultados muestran que los modelos de coenseñanza empleados por los docentes en esta experiencia fueron uno enseña y otro observa, enseñanza alternativa, uno enseña y otro asiste y enseñanza por estaciones. Las estrategias de colaboración docente mencionadas por los docentes incluyeron la planeación compartida, el compartir estrategias entre docentes, compartir materiales, la comunicación constante, la organización entre docentes y el trabajo conjunto. Dichos resultados describen cómo los distintos modelos de coenseñanza y las diversas estrategias de colaboración docente implementadas permiten a la escuela transformarse y transitar hacia la inclusión donde todos participan.

ABSTRACT

Educational inclusion requires teacher collaboration. Based on this, co-teaching emerges as a strategy that facilitates teacher collaboration and promotes the transformation of schools, making them more inclusive. This study was conducted using an action research design. The objective was to implement teacher collaboration strategies, with an emphasis on co-teaching, as a means to transform pedagogical practices toward an inclusive approach in a school with USAER services located in the state of Jalisco, Mexico. The results show that the co-teaching models employed by teachers in this experience were “one teaches and the other observes,” “alternate teaching,” “one teaches and the other assists,” and “station teaching.” The teacher collaboration strategies mentioned by the teachers included shared planning, sharing strategies among teachers, sharing materials, constant communication, organization among teachers, and working together. These results describe how the different co-teaching models and the various teacher collaboration strategies implemented allow the school to transform and move toward inclusion where everyone participates.

Keywords: co-teaching, teacher collaboration, educational inclusion, action research, USAER

INTRODUCCIÓN

La colaboración docente y el apoyo mutuo entre el profesorado resultan elementos importantes a la hora de implementar prácticas inclusivas (Echeita, 2017). Diversos estudios insisten en la necesidad de una mayor colaboración docente, a través de la coenseñanza, los cuales permitirá enriquecer la experiencia educativa, el desarrollo profesional y el avance hacia una educación más inclusiva (Castro-Cáceres & Sagredo-Lilo, 2024; Castro-Cáceres & Sagredo-Lilo, 2025; Figueroa, Sepúlveda, Soto, & Yáñez-Urbina, 2020; San Martín, Contreras, & Muñoz, 2024; San Martín, Troncoso, Figueroa-Céspedes, & Ramírez-Vega, 2025).

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la inclusión como eje articulador incide de manera transversal en todos los planos y dimensiones educativos, permitiendo además orientar el cambio en las prácticas escolares cotidianas (SEP, 2024). Por lo cual, “es fundamental ir más allá de la idea de que la inclusión se refiere a incorporar a los grupos de la sociedad a la escuela, lo cual es muy importante, pero no suficiente.” (SEP, 2024, p. 106)

Si bien se han dado pasos importantes para transitar hacia culturas y prácticas inclusivas en México, se hace necesario seguir promoviendo acciones que permitan eliminar Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP),

las cuales aún subsisten en algunas escuelas (Mejoredu, 2022), por lo cual se requiere que los docentes desarrollen procesos de colaboración profesional, dentro de los cuales se sitúa a la coenseñanza (San Martín, Troncoso, Figueroa-Céspedes, & Ramírez-Vega, 2025).

En México no está suficientemente documentada la coenseñanza en escuelas con apoyo de USAER. Sin embargo, sí se prevé la necesidad de fortalecer el trabajo interdisciplinario entre el personal de la USAER y el personal docente de las escuelas que esta apoya (Lormendez y Cano, 2020; Mejoredu, 2022). A decir de evaluaciones nacionales se requiere promover la corresponsabilidad para la inclusión a través de la generación de comunidades de práctica entre directivos de USAER, docentes de USAER, docentes de aula regular y directivos de escuelas apoyadas por este servicio (Mejoredu, 2022).

En suma, se aprecia la necesidad de transitar hacia enfoques colaborativos para favorecer la inclusión, así como tener un mayor conocimiento acerca de cuáles son los factores que de mejor manera favorecen la implementación de la coenseñanza, como estrategia colaborativa, en aquellas escuelas que pretenden transformarse en escuelas inclusivas.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La escuela Ignacio Zaragoza, pertenece a la Zona 39 Federal de Educación Primaria. En el ciclo escolar 2024-2025 brinda atención educativa a un total de 121 alumnos, distribuidos de la siguiente manera: en primero 13, en segundo 28, en tercero 21, en cuarto 17, en quinto 24 y en sexto 18. Los cuales son atendidos por 6 docentes (4 mujeres y dos hombres). Es importante mencionar que en el registro de la estadística de la USAER para esta escuela en específico se tiene un total de 10 alumnos que enfrentan BAP. De los cuales 2 presentan discapacidad intelectual, 6 dificultades severas de aprendizaje, 1 con dificultad severa de comunicación y 1 con dificultad severa de conducta.

Dicha escuela es de organización completa, existiendo un docente para cada grupo de primaria además del director del plantel. En el caso del servicio USAER asignado a esta escuela primaria está compuesto por un director, una maestra de apoyo (quien está toda la semana en la escuela) además de un equipo de apoyo integrado por una maestra de comunicación, una trabajadora social y una psicóloga (mismas que asisten sólo un día a la semana).

La distribución por condiciones de los alumnos y grado escolar son como sigue: en sexto grado un alumno con discapacidad intelectual y un alumno con dificultad severa de conducta; en quinto grado alumnos con dificultades de aprendizaje pero no severas, en cuarto grado tres alumnos con dificultad severa de aprendizaje; en tercer grado dos alumnos con dificultad severa de aprendizaje; en segundo grado un alumno con dificultad severa de aprendizaje y uno con dificultad severa de comunicación; y finalmente en primer grado un alumno con discapacidad intelectual. Además, la mayoría de los alumnos se encuentran en el nivel de proceso, esto con base en la evaluación de MEJOREDU.

Dentro de sus principales problemáticas que manifiestan en su Programa de Mejora Continua los maestros de la escuela indican la necesidad de conocer formas de intervenir con alumnos que presentan discapacidad, así como con dificultades severas de comunicación y dificultades severas de aprendizaje. Razón por la cual solicitaron el apoyo del servicio USAER para el ciclo escolar 2024-2025.

OBJETIVO(S)

Implementar estrategias de colaboración docente, con énfasis en la coenseñanza, como medio para transformar las prácticas pedagógicas hacia un enfoque inclusivo en la Escuela Primaria Rural Ignacio Zaragoza.

Objetivos específicos

1. Conocer el nivel actual de colaboración docente y las prácticas inclusivas presentes en la Escuela Primaria Rural Ignacio Zaragoza.
2. Diseñar un plan de intervención, basado en estrategias de colaboración docente y coenseñanza, que promuevan el trabajo conjunto entre los docentes del plantel.
3. Implementar modelos de coenseñanza, favoreciendo la corresponsabilidad, la planificación compartida y las prácticas inclusivas.
4. Valorar los cambios y mejoras en las prácticas pedagógicas y en el ambiente de aprendizaje a partir de la aplicación de estrategias colaborativas e inclusivas entre docentes.

REVISIÓN TEÓRICA

Coenseñanza e inclusión

Un componente clave en el desarrollo de entornos educativos inclusivos lo es la coenseñanza, entendida como la instrucción compartida entre dos o más profesionales en un mismo espacio físico, con la finalidad de atender de manera conjunta a un grupo diverso de estudiantes (Cook & Friend, 1995). Esta estrategia no sólo permite integrar distintos saberes y enfoques pedagógicos, sino que también favorece una atención educativa más flexible y adaptada a las diversas necesidades del alumnado.

Para Echeita (2017), una de las condiciones para avanzar en la inclusión es el construir fuertes culturas, políticas y prácticas colaborativas en varios niveles; dentro del centro escolar y entre centros escolares; entre el profesorado; y entre unos y otros con las familias y el contexto escolar. Así mismo señala que no es posible trabajar en aulas inclusivas sin que los docentes tanto de escuela regular como de educación especial desarrollen un trabajo colaborativo docente (Echeita, 2017). En suma, para alcanzar la inclusión educativa es necesario tener una cultura colaborativa muy arraigada en los centros y las comunidades educativas.

La coenseñanza puede definirse como la asociación de un maestro de educación general y un maestro de educación especial u otro especialista

con el propósito de brindar instrucción de manera conjunta a un grupo diverso de estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad u otras necesidades específicas de aprendizaje, en un entorno de educación general y de una manera que satisfaga de manera flexible y deliberadamente sus necesidades de aprendizaje (Friend, 2008, como se cita en Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010).

Friend y Cook (2010, citado en Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010) refieren la existencia de seis modelos de coenseñanza.

1. Uno enseña, otro observa.
2. Enseñanza por estaciones.
3. Enseñanza paralela.
4. Enseñanza alternativa.
5. Trabajo en equipo (coenseñanza simultánea).
6. Uno enseña, otro asiste.

En relación con las prácticas inclusivas, Booth y Ainscow (2000) las definen como la organización de aquellas actividades escolares que permiten superar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan algunos alumnos. Estas prácticas se orientan a garantizar que todas las actividades, tanto dentro como fuera del aula, promuevan la participación plena de todo el alumnado, tomando en cuenta sus conocimientos, experiencias y contextos socioculturales (Booth & Ainscow, 2000). Por tanto, la inclusión no se limita a la presencia física de los estudiantes en el aula, sino que implica una transformación en las formas de enseñar, aprender y relacionarse dentro de la comunidad escolar.

Las prácticas inclusivas aseguran que todas las actividades del centro —dentro y fuera del aula— fomenten la participación de todo el alumnado, incluyendo sus experiencias extraescolares (Booth & Ainscow, 2000). Estas prácticas ayudan a consolidar culturas escolares inclusivas, lo que a su vez genera cambios sostenibles en políticas y prácticas institucionales. Su modelo, conocido como el *índice de inclusión*, identifica tres dimensiones interdependientes: culturas, políticas y prácticas, comparables a los lados de un triángulo equilátero, donde todas las dimensiones están interrelacionadas.

Por su parte Marchesi, Durán, Giné, & Hernández (2009) definen una buena práctica inclusiva como aquella orientada a promover la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, con especial atención a los más vulnerables, mediante el compromiso del profesorado, alumnado y familias.

En este contexto, la colaboración interdisciplinaria viene a destacar como estrategia clave para la educación inclusiva (transformando culturas, políticas y prácticas), mediada por el trabajo en equipo realizado dentro y fuera del aula, y centrándose a su vez en el trabajo en conjunto que realizan los profesores de educación regular y especial en un contexto educativo inclusivo (Castro-Cáceres & Sagredo-Lilo, 2025).

Así mismo, la coenseñanza aparece como una estrategia de tipo colaborativo que implica la transformación de las prácticas docentes para mejorar

el aprendizaje de todos los estudiantes dentro del aula (Castro-Cáceres & Sagredo-Lilo, 2025). Se ha encontrado que los profesores que practican la coenseñanza buscan distintas formas de enseñar a sus estudiantes, propiciando así una mayor participación y otorgándoles más oportunidades de aprendizaje (Rodríguez, 2014). De igual forma, permite la posibilidad de que los docentes exploren sus propias prácticas y las de otros, y a su vez refuercen la responsabilidad de construir conocimiento de tipo colaborativo además de una conciencia educativa inclusiva tanto en otros agentes educativos como en ellos mismos (Gayol, Sandoval, & De pablo, 2023).

Aún más, la coenseñanza crea oportunidades para la práctica reflexiva entre codocentes (docente regular y docente de educación especial), pudiendo discutir y evaluar continua y conjuntamente los diferentes resultados de los alumnos (Fernández-Enguita, 2020). Sin embargo, la coenseñanza requiere llevar a cabo una transformación de las prácticas docentes para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes (Castro-Cáceres & Sagredo-Lilo, 2025).

Factores que inciden en la coenseñanza

Si bien los distintos modelos de coenseñanza tienen el potencial de responder a una demanda cada vez mayor de instrucción inclusiva y diferenciada acorde a las necesidades de cada estudiante (Fernández-Enguita, 2020), se ha identificado que existen ciertos factores que influyen en su éxito como estrategia de colaboración docente. Rodríguez (2014) menciona los siguientes elementos que dificultan el trabajo colaborativo: falta de tiempo y espacios para planificar e implementar los programas de los estudiantes, dificultades de coordinación entre docentes, sobrecarga de trabajo de los profesores, falta de apoyo por parte de la administración y poca comprensión que los directores tienen respecto a la colaboración entre docentes. Así mismo se menciona a la cultura escolar individualista, actitudes y creencias desfavorables a la colaboración y falta de estrategias generales para resolver problemas de forma colaborativa (Rodríguez, 2014).

Figuerola, Sepúlveda, Soto, & Yáñez-Urbina (2020) señalan en su estudio que, si bien se reconoce a la coenseñanza como una actividad estratégica para los procesos de reflexión docente, por sí misma ésta no es garante de una óptima ejecución ya que se encuentra supeditada a una serie de factores. Siendo uno de ellos el que los docentes hagan uso de estrategias, metodologías y prácticas colaborativas. Por lo cual se hace necesario “ampliar el radio de la colaboración para generar variaciones en cada dupla de coenseñanza” (Figuerola, Sepúlveda, Soto, & Yáñez-Urbina, 2020, p. 12).

Por su parte Huguet (2018) indica ciertas condiciones para lograr la colaboración de los docentes al implementar la coenseñanza tales como: confianza mutua, el sentirse uno más dentro del grupo y mucha comunicación entre el profesorado. De igual manera se menciona que existen algunas resistencias, tales como la mayor necesidad de colaboración y coordinación entre docentes

y el hecho de que al trabajar de esta manera el maestro de apoyo pierde la relación más estrecha con los alumnos (Hughes, 2018), ya que no trabajaría uno a uno en el aula de apoyo o aula de educación especial.

Para Fernández-Enguita (2020) la coenseñanza refiere a una relación de colaboración docente con mayor interdependencia entre docentes. Siendo necesario una serie de componentes interrelacionados entre sí para organizar la coenseñanza, los cuales serían: comunicación interpersonal, organización del espacio físico del aula, familiaridad con el contenido curricular, objetivos de aprendizaje y posibles adaptaciones, planificación de la instrucción, instrucción durante las lecciones, gestión del aula y evaluación del progreso del alumnado.

Así mismo, Pérez-Gutiérrez, Casado-Muñoz, & Ordóñez-Fernández (2022) al investigar cómo se llevan a cabo las sesiones de coenseñanza en los centros asturianos de educación infantil y primaria y qué fortalezas o debilidades percibe el profesorado ante esta modalidad organizativa descubrieron que la enseñanza personalizada del alumnado y el enriquecimiento profesional destacan como puntos fuertes frente a la falta de tiempo para la planificación y la falta de compromiso del profesorado que se analizan como debilidades. Así mismo esta investigación revela una tendencia en alza hacia la utilización de esta modalidad organizativa (coenseñanza) como facilitadora del proceso inclusivo.

Obando-Castillo (2016), en su investigación, identificó varios elementos clave que permiten su implementación efectiva: la existencia de tiempos de colaboración, una comunicación interpersonal fluida, el apoyo y liderazgo del equipo directivo, el desarrollo profesional conjunto y, sobre todo, el involucramiento voluntario de los docentes. Estas condiciones permiten que la coenseñanza trascienda la improvisación y se convierta en una práctica sostenida y significativa.

A su vez, Leiva, Vásquez, Encalada, Huerta, & Pereira (2024) destacan tres factores facilitadores fundamentales para la coenseñanza: el trabajo colaborativo, el liderazgo pedagógico y la actitud positiva de los docentes. En particular, en cuanto al trabajo colaborativo, los autores enfatizan prácticas como la planificación conjunta, el diseño compartido de estrategias inclusivas y el intercambio profesional de experiencias, todo lo cual contribuye a consolidar una cultura de colaboración sostenida en las escuelas.

Pericacho-Gómez (2024) encontró que las prácticas de coenseñanza exitosas se construyen de manera colectiva a través de procesos comunicativos robustos que implican coordinación, negociación, tiempo para planificar y un compromiso compartido. Su estudio subraya la necesidad de generar espacios sistemáticos donde los docentes puedan trabajar en equipo, intercambiar conocimientos y tomar decisiones pedagógicas conjuntas, en línea con los principios de equidad e inclusión promovidos por la Nueva Escuela Mexicana.

En conjunto, el cuerpo de investigación revisado respalda la necesidad de seguir explorando e implementando modelos como la coenseñanza en

contextos educativos diversos, especialmente en escuelas primarias públicas mexicanas donde la atención a la diversidad representa un reto constante.

Teoría Del Profesionalismo Colaborativo De Hargreaves y O'Connor

La colaboración docente se ha destacado como una estrategia clave para impulsar la innovación y la mejora educativa (Hargreaves & O'Connor, 2020). En este contexto, la teoría del profesionalismo colaborativo se centra en “cómo las personas colaboran más profesionalmente y desempeñan su profesión de manera más colaborativa” (Hargreaves & O'Connor, 2020, p. 4). Se orienta a crear una práctica profesional conjunta más sólida y mejorada, transformando la enseñanza y el aprendizaje de manera colectiva y con un propósito: “transformar la enseñanza y el aprendizaje juntos para trabajar con todos los estudiantes, con el fin de desarrollar vidas plenas llenas de significado, propósito y éxito” (Hargreaves & O'Connor, 2020, p. 5).

Para estructurar este modelo, Hargreaves & O'Connor (2020) explican que el profesionalismo colaborativo se sustenta en una planificación rigurosa, un diálogo profundo, retroalimentación honesta pero constructiva e investigación colaborativa continua. Además, proponen diez principios esenciales.

1. Autonomía colectiva: mayor independencia de estructuras burocráticas, y menor independencia entre docentes.
 2. Eficacia colectiva: convicción compartida de mejorar resultados juntos.
 3. Investigación colaborativa: análisis conjunto de prácticas para su mejora.
 4. Responsabilidad colectiva: cuidar a nuestros estudiantes como responsabilidad de todos.
 5. Iniciativa colectiva: compromiso activo en comunidades de aprendizaje.
 6. Diálogo mutuo: conversaciones profundas y feedback honesto.
 7. Trabajo conjunto: planificación, retroalimentación estructurada y debates compartidos.
 8. Significado y propósito común: más allá de calificaciones, centrado en bienestar y sentido.
 9. Colaboración con estudiantes: estudiantes como agentes activos del cambio.
 10. Marco general para todos: creación colectiva de la cultura educativa.
- Este modelo destaca el potencial motivacional de la colaboración, aliviando las sobrecargas individuales y promoviendo esfuerzos colectivos hacia la equidad e inclusión escolar.

METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, bajo el diseño de investigación acción. Se desarrolló en 4 fases (Latorre, 2005): diagnóstico y planificación inicial; implementación; observación; y reflexión (evaluación y replanificación). Realizando así un ciclo de investigación acción.

Población y sujetos

Se realizó un muestreo de tipo intencional. La muestra estuvo compuesta por 10 docentes, de los cuales 6 eran maestros de escuela regular y 4 docentes de educación especial, así como el director del plantel.

Instrumentos

Se utilizó un guion de entrevista semiestructurada, el cual constó de 5 preguntas abiertas basado en Leiva, Vásquez, Encalada, Huerta, & Pereira (2024). Este instrumento se aplicó después de la intervención para rescatar la experiencia, opiniones y valoración de los docentes acerca de los modelos de coenseñanza implementados y su impacto. Además, se utilizó un guión de grupo focal, compuesto por 6 preguntas abiertas, con la intención de fomentar el diálogo, la reflexión colectiva y la construcción conjunta de significados. También se implementó un formato de observación de prácticas de coenseñanza, basado en Hughtet (2018), mismo que el director del plantel utilizó.

Proceso de intervención basado en la investigación-acción

La primera fase del proceso de investigación acción (diagnóstico y planificación inicial) se realizó a través de dos sesiones de trabajo con los docentes, las cuales tuvieron una duración de 2 horas cada una. En una primera sesión se estableció un diagnóstico participativo, diagnosticando el nivel de colaboración docente existente y las prácticas inclusivas presentes. En la segunda reunión se habló de estrategias de colaboración docente y coenseñanza y se diseñó de manera conjunta un plan de acción basado en estrategias de colaboración docente y coenseñanza. Los docentes participaron activamente y decidieron comprometerse a aplicar la coenseñanza.

La segunda fase consistió en la implementación del plan de acción, el cual se realizó entre los meses de marzo a junio. En esta fase se implementaron las prácticas de coenseñanza y estrategias de colaboración docente establecidas colectivamente. Cada docente de la Escuela Primaria se organizaba con el personal de USAER para diseñar la coenseñanza.

Para la tercera fase llamada de observación, también comprendida entre los meses de marzo a junio, se observó y se obtuvieron datos acerca del plan de acción que se diseñó y que se estuvo implementando para favorecer las prácticas inclusivas desde un enfoque de colaboración docente a través de la coenseñanza. Para esta fase se utilizaron guías de observación, aplicadas por el directivo del plantel.

La cuarta fase, de reflexión, se llevó a cabo en la segunda quincena del mes de junio. En esta fase se aplicaron entrevistas semiestructuradas y se implementó un grupo focal para rescatar información significativa con respecto al plan de acción implementado. Para tal efecto, se dispuso de un aula específica para realizar cada una de las entrevistas, las cuales tuvieron una duración de entre 35 a 45 minutos aproximadamente. También se implementó una entrevista con el director del plantel para rescatar la información más importante rescatada por él en sus observaciones.

Análisis de datos

Se registró la información en audio y posteriormente se transcribió tanto las entrevistas como la información obtenida en el grupo focal. Para el análisis de datos se utilizó el análisis temático. Se realizó una codificación deductiva con base en los conceptos, códigos y temas encontrados en investigaciones previas y en el marco teórico. El *software* de análisis cualitativo fue el ATLAS.TI versión 25.

Para la triangulación de la información se recurrió a la combinación de diferentes fuentes de datos (observaciones, entrevistas y grupo focal) y diferentes perspectivas (docentes y directivo) para aumentar la credibilidad y validez de los hallazgos.

Consideraciones éticas

Atendiendo a las consideraciones éticas se elaboró un formato de consentimiento informado, el cual se firmó por todos los participantes. Además, se garantizó la confidencialidad de la información y su anonimato en cualquier producto derivado de la investigación. Su participación fue voluntaria, y tuvieron la posibilidad de retirarse en cualquier momento.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se agruparon en cinco temáticas principales: modalidades e implementación de la coenseñanza; facilitadores del trabajo colaborativo docente; avances percibidos en inclusión; procesos de organización y disposición; y percepción del servicio de apoyo y evolución del modelo.

1. Modalidades e implementación de la coenseñanza

Con respecto a esta temática se encontró que sí se llevó a cabo la coenseñanza en la escuela con todos los docentes, destacando 4 modelos de coenseñanza implementados: uno enseña y otro observa, enseñanza alternativa, uno enseña y otro asiste y enseñanza por estaciones.

El maestro primer grado indica que: “Sí, la maestra me apoyó con la enseñanza alternativa”. Por su parte el maestro de sexto grado comparte su experiencia de coenseñanza donde uno enseña y otro observa, y la modalidad de uno enseña y otro asiste: “A veces ella entraba y yo estaba dando la clase y ella estaba con los niños observándolos o ayudándolos”. También se implementó la coenseñanza del tipo enseñanza por estaciones, como lo refiere la maestra de apoyo de USAER: “diseñábamos la actividad y ya lo que hacíamos era que dividíamos los grupos, entre las dos, andábamos por los dos grupitos que se hacían”.

Al preguntar acerca de cómo se organizaban para implementar la coenseñanza la maestra de apoyo de USAER refiere lo siguiente: “Sí. Habíamos quedado en salir en las horas de educación física, cuando se podía, sí se hacía de esa manera. Cuando no, yo entraba a los salones y ahí hablábamos sobre la planeación y los temas”. Y la maestra de cuarto grado lo confirma: “Sí. Estuvimos trabajando con la maestra de apoyo durante las horas de educación física. Nos poníamos de acuerdo”.

La maestra de segundo grado al cuestionarla también acerca de cómo se organizaban menciona que la maestra de USAER: “me pedía la planeación, observábamos y ya ella me decía, maestra voy a hacer esta actividad, la dejamos así, la cambiamos o qué ajustes le hacemos”. Por su parte la psicóloga de USAER que sólo acude un día a la semana a la escuela indica que: “yo planeaba y les mandaba con tiempo la actividad para que ellos supieran de qué se trataba. Y ese día de la actividad ellos ya sabían y ya se integraban”.

2. Facilitadores del trabajo colaborativo docente

En una segunda temática, referida a elementos facilitadores del trabajo colaborativo docente, se encontraron seis estrategias los facilitaron: la planeación compartida, el compartir estrategias entre docentes, compartir materiales, la comunicación, la organización entre docentes y el trabajo conjunto.

La mayoría de los docentes aluden a la planeación compartida. Así, la maestra de quinto grado menciona: “me pedía la planeación y ya sobre eso, ya ella hacía ajustes sobre eso”. De igual manera la maestra de tercer grado menciona: “antes de la clase nos mandaba la actividad y ya nosotros sabemos qué temáticas se iban a trabajar”.

Otro tema que resaltan los docentes es el compartir entre ellos tanto materiales como estrategias. La maestra de cuarto grado dice: “yo le compartía las necesidades que veía en mis alumnos y buscábamos la manera de solucionarlas. Hablábamos sobre estrategias, sobre qué sí podíamos implementar y qué no”. Y la misma maestra de cuarto continúa: “me estuvo, pues prácticamente, compartiendo muchas de las estrategias que ella conoce y me mostró la manera de llevarlas a cabo”. La psicóloga refiere: “después les compartía otra actividad para que ellos continuaran dándole seguimiento durante toda la semana a la actividad que se había implementado”. Y también el grupo focal se encontró que: “se compartieron desde materiales, estrategias”.

Y con respecto a la comunicación la maestra de comunicación de USAER resalta que: “sí hubo buena comunicación con los maestros”. Y en el grupo focal se mencionó: “se vio la comunicación, la comunicación fue la base”.

3. Avances percibidos en inclusión

Para la tercera temática, sobre los avances percibidos en inclusión, se encontró que la coenseñanza favorece el desarrollo de prácticas inclusivas. El maestro de primer grado refiere: “la coenseñanza sí sirve mucho porque apoya en cuanto al desarrollo de los niños. Y las dificultades que tienen para aprender”. La maestra de segundo grado destaca la importancia de: “Trabajar en conjunto especial y regular. Ya no sacar niños”.

Por su parte la maestra de tercero indica que: “los niños sí avanzaron. En el caso de Toño, pues ya que no sabía leer ni escribir, todavía tiene un poquito de dificultad, pero sí avanzó”. La maestra de cuarto grado habla de avances: “muchísimos, muchísimos avances. Con la maestra de apoyo estuvimos trabajando lo que fue la lectura y créame que sí fue un avance enorme, tanto en lo conductual también”. La psicóloga por su parte indica que: “En sexto,

con dos niños, en lo emocional, que no se integraban con sus compañeros, no participaban, se logró que se integraran, participaran, que su grupo los aceptara. Y en general se logró que trabajaran en equipo”. También menciona “en general en todos los grupos que no estaban acostumbrados a trabajar en equipo y en un principio se resistían, pero al final se logró”.

Con respecto a esta forma de trabajo en coenseñanza y prácticas inclusivas la maestra de quinto dijo que: “ya cambiaron la dinámica, vamos a ser equipo, vamos a hacer esto”. El director por su parte expresa lo siguiente:

[...] ahora lo entiendo y lo veo mucho mejor, la forma de trabajar actual en la que no se excluye o no se evidencie al alumno que se ha sacado del grupo. Básicamente esa es la característica nueva que se encontró, que no se evidencia al alumno.

4. Procesos de organización y disposición

La cuarta temática encontrada se refiere a elementos organizativos y actitudinales. En el primer caso, la experiencia de los docentes con respecto a los elementos organizativos alude a coordinación, tiempo y espacios. El maestro de primero refiere que se requiere: “más coordinación en cuanto a la planeación”.

Con respecto al tiempo, la maestra de segundo menciona: “El tiempo, ya que había ocasiones que teníamos planeada la actividad y venían otras actividades extras también de la escuela y era cuando ya, no podíamos compaginar”. Y en el grupo focal con respecto al tiempo se menciona que: “desde un principio se establezca la coenseñanza, para no empezar a mediados del ciclo escolar, y haya más avances”. Además, expresa:

Yo le comentaba al director que una buena estrategia o sugerencia sería que esto se tomará desde el principio. Al inicio del ciclo una reunión para volver a revisar la coenseñanza y organizar el trabajo. Y evaluarlo quizás al bimestre o al trimestre.

Con relación a los espacios, la maestra de tercer grado menciona: “un espacio para ver cómo lo vamos a llevar a cabo y sí hacer como un cronograma, una planificación de actividades previas”. Por su parte la maestra de comunicación indica: “para continuar con la docencia compartida es necesario dar espacios para la coplaneación”.

Por otro lado, el aspecto actitudinal destaca como un elemento importante para lograr un trabajo conjunto entre docentes. La maestra de comunicación refiere: “siempre hubo disposición”. El director comenta que en el éxito de este proceso implementado: “Lo facilitó la disposición, principalmente de todos los actores, de los maestros que tenemos aquí y de los maestros del personal de educación especial”. Así mismo en el grupo focal el director del plantel agradece a todos: “la disposición que han tenido, para tener esa apertura al cambio”.

5. Percepción del servicio de apoyo y evolución del modelo

Con respecto a esta temática, se encontró que inicialmente los docentes de la Escuela Primaria no tenían experiencia de trabajo colaborativo, más bien se tenía la idea de que la USAER iba a estar sacando niños del aula para trabajar con ellos. Así, la maestra de segundo grado menciona: “No, la idea que yo tenía antes era muy diferente”. Ella menciona que tuvo una experiencia con el personal de USAER en donde sólo se sacaba al niño fuera del aula y se lo regresaban después de un tiempo: “maestra présteme al niño, me lo voy a llevar un ratito nada más. No se lo llevaban todo el tiempo, pero hacían una evaluación, me lo regresaban, y ya”.

El director del plantel en la reunión del grupo focal menciona esta forma de intervenir de la USAER representa un nuevo modelo de atender a la diversidad: “Así ya no segregas o no etiquetas al niño. Sino que se trabaja con todos dentro del aula”.

DISCUSIÓN

En esta investigación se observaron 4 modelos de coenseñanza empleados por los docentes: uno enseña y otro observa, enseñanza alternativa, uno enseña y otro asiste y enseñanza por estaciones. Además, se encontraron 6 estrategias que facilitaron la colaboración docente: planeación compartida, compartir estrategias entre docentes, compartir materiales, la comunicación, la organización entre docentes y el trabajo conjunto.

Los resultados obtenidos coinciden con lo mencionado por Obando-Castillo (2016) y con Leiva, Vásquez, Encalada, Huerta, & Pereira (2024), al encontrar varios elementos clave que permiten la implementación efectiva de la coenseñanza, como los son: la existencia de tiempos de colaboración, una comunicación interpersonal fluida, el apoyo y liderazgo del equipo directivo, el desarrollo profesional conjunto y, sobre todo, el involucramiento voluntario de los docentes (actitud positiva).

De igual manera los resultados encontrados en esta investigación abonan a lo descubierto por Pericacho-Gómez (2024), con respecto a que las prácticas de coenseñanza exitosas se construyen de manera colectiva a través de procesos comunicativos que implican coordinación, negociación, tiempo para planificar y un compromiso compartido.

Por otro lado, los resultados de esta investigación también descubren otros elementos que indirectamente apoyan al trabajo colaborativo docente y la coenseñanza en el afán de desarrollar prácticas inclusivas. Así pues, se descubren aspectos organizativos tales como el tiempo, la necesidad de espacios y la coordinación, así como la importancia que tiene la actitud por parte de los docentes.

Con relación con la gestión del tiempo se coincide con el estudio de Sagredo-Lilo, Bizarria, & Careaga (2020) al identificar que el principal obstáculo para esta colaboración es la falta de tiempos destinados a ello. Con lo cual surge la necesidad de que el directivo escolar permita los tiempos y espacios

dentro de la jornada escolar para fomentar el trabajo colaborativo. Y respecto a los aspectos actitudinales de los docentes como elementos para favorecer la coenseñanza, los hallazgos están en línea con autores como Obando-Castillo (2016) y con Leiva, Vásquez, Encalada, Huerta, & Pereira (2024), los cuales mencionan la importancia de este elemento para el éxito de la coenseñanza.

Por lo que se refiere a las prácticas inclusivas se aprecia en los resultados que la coenseñanza promueve la equidad e inclusión al permitir que todos los estudiantes accedan a una enseñanza de calidad sin ser segregados ni etiquetados, reforzando el principio de justicia educativa que subyace en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Y muy importante, no se excluye o no se evidencia al alumno sacándolo del aula. No se le segrega, ni se le etiqueta. Por el contrario, se trabaja con todos dentro del aula. Tal como lo refieren Booth & Ainscow (2000) y Marchesi, Durán, Giné, & Hernández (2009), al describir las prácticas inclusivas como aquellas que aseguran que todas las actividades promuevan la presencia, participación y éxito de todo el alumnado con especial atención a los más vulnerables.

Los resultados de la investigación permiten atender el objetivo principal mostrando que la implementación de estrategias de colaboración docente, a través de la coenseñanza, impactan de manera positiva y significativa en el desarrollo de prácticas inclusivas.

Así mismo, los datos recabados a través de observaciones de aula, entrevistas a docentes y el grupo focal demuestran que la colaboración docente, organizada en torno a la coenseñanza, fue el catalizador principal para el fortalecimiento de la inclusión.

De igual manera los resultados permiten descubrir 7 de los diez principios que caracterizan al profesionalismo colaborativo. Quedando pendiente de desarrollarse tres principios: autonomía colectiva, significado y propósito común y marco general para todos (Hargreaves & O'Connor, 2020).

Si bien los resultados encontrados en esta investigación abonan a lo encontrado en otras investigaciones con respecto a la coenseñanza y las prácticas inclusivas, es importante mencionar algunos aspectos que pudieron influir en el estudio.

Las maestras participantes en el estudio mencionan que sí se llevó a cabo la coenseñanza y que sí favoreció la implementación de prácticas inclusivas, sin embargo, mencionan la necesidad de un tiempo específico para la planeación conjunta. No sólo la estrategia de compartir la planeación y a través de ella hacer ajustes y organizarse. Sino que también se hace necesario un cronograma y plasmar tiempos específicos de reuniones para definir lo que se realizará, y el cómo se realizará. Fue una constante el tema de que se tenía planeado un trabajo con los docentes y que por actividades propias del plantel, solicitados por la supervisión escolar, se tenían que suspender.

Así pues, surge la necesidad de formalizar desde un inicio, y con el apoyo del director del plantel, los tiempos y espacios específicos dentro

de la jornada escolar para fomentar el trabajo colaborativo. Los docentes expresan la necesidad de contar con espacios para poder llevar a cabo la organización de la coenseñanza. Dado lo manifestado por los docentes, lo ideal sería llevar a cabo este trabajo de planeación conjunta y organización de la coenseñanza en un espacio *ad hoc* para ello.

De igual forma es importante tener en cuenta el aspecto actitudinal, sin el cual la coenseñanza podría no tener éxito. Aspecto que es rescatado por Leiva, Vásquez, Encalada, Huerta, & Pereira (2024).

Finalmente, hay que mencionar que, si bien se está iniciando un proceso, y que falta desarrollar principios para un pleno profesionalismo colaborativo (Hargreaves & O'Connor, 2020), sí se está en camino para repensar las estructuras escolares tradicionales, promover una cultura de trabajo colegiado y avanzar hacia una escuela más inclusiva.

CONCLUSIONES

Los datos recabados a través de observaciones de aula, entrevistas a docentes y el grupo focal confirman que el trabajo colaborativo docente, a través de la coenseñanza, puede convertirse en un elemento clave para transformar las prácticas escolares tradicionales y avanzar hacia modelos más equitativos, inclusivos y sensibles a la diversidad.

Ahora bien, los resultados encontrados en la presente investigación se vieron favorecidos debido a que se partió de una necesidad de los docentes, ya que en la primera sesión de diagnóstico para diseñar la intervención ellos mencionaron que no conocían o no sabían cómo trabajar colaborativamente para atender a los diversos alumnos que presentan una discapacidad o una dificultad de aprendizaje.

Para los docentes de la Escuela Primaria sí hubo avances en los alumnos, y consideran que esta forma de intervenir en conjunto con la USAER a través de la coenseñanza favoreció la inclusión de los alumnos, ya que no se les segrega y por el contrario, se les hace partícipes de las actividades, minimizando así las BAP a las que se enfrentan los alumnos.

Sin embargo, los mismos docentes consideran que fue poco el tiempo para implementar esta intervención con lo cual refirieron la necesidad de implementar esta estrategia desde el inicio del ciclo escolar. Misma que debe ser enriquecida con las observaciones hechas por los mismos docentes acerca de la importancia de contar con tiempos y espacios para una planeación conjunta y para organizar la coenseñanza. Además de contar con un seguimiento o evaluación de la estrategia de manera bimestral o trimestral.

Finalmente, sería importante trascender a investigaciones centradas no sólo en un centro de trabajo, sino avanzar hacia estudios que impliquen toda una zona escolar. Con lo cual se ratifiquen los resultados en esta investigación, y se avance en el conocimiento de la coenseñanza y el trabajo colaborativo en escuelas de nuestro país interesados en favorecer la inclusión educativa tal como lo marca la Nueva Escuela Mexicana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.
- Castro-Cáceres, R., & Sagredo Lillo, E. (2024). Trabajo colaborativo y co-enseñanza: Sentidos que le otorgan los equipos de aula. *Revista Colombiana De Educación*, (93), 81–98. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-17518>
- Castro-Cáceres, R., & Sagredo-Lillo, E. (2025). *Co-teaching and collaborative work in inclusive educational contexts*. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 5(1), Artículo 1089. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20251089>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). *Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-25. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 56(1), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Fernández-Enguita, M. (2020). La organización escolar. *Repensando la caja negra para poder salir de ella*. ANELE-REDE.
- Figuroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: Incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento educativo.*, 57(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. y Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gayol, L., Sandoval, M., & De pablo, G. (2023). Del apoyo dentro del aula a la codocencia: La visión de los docentes de apoyo en educación primaria. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1, 111-122. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100111>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2020). Profesionalismo colaborativo: *Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Hughet, T. (2018). Aprender juntos en el aula. *Una propuesta inclusiva*. Graó.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.
- Leiva, M., Vásquez, C., Encalada, N., Huerta, J., & Pereira, L. (2024). Liderar y Trabajar Colaborativamente para la Inclusión Educativa: Facilitadores y Barreras de la Codocencia. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 65-87. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000100065>
- Lormendez, N., & Cano, A. (2020). Educación inclusiva de preescolares con Síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-27. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41665>
- Marchesi, Á., Durán, D., Giné, C., & Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. OEI-UNESCO.
- Mejoredu. (2022). La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias. Mejoredu.
- Obando-Castillo, G. (2016). Aproximación al principio de colaboración como clave para la práctica de la codocencia. *Educationis Momentum*, 2(1), 93-107. <https://doi.org/10.36901/em.v2i1.80>
- Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R., & Ordóñez-Fernández, F.-F. (2022). Co-enseñanza como

- modelo de gestión organizativa en las aulas inclusivas: fortalezas y debilidades. *Education in the Knowledge Society* (EKS), 23, e28842. <https://doi.org/10.14201/eks.28842>
- Pericacho-Gómez, F. (2024). La co-docencia como estrategia de colaboración docente: beneficios, condiciones y dificultades. *Estudios Pedagógicos*, 50(2), 93-107. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052024000200093>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y para la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Sagredo-Lilo, E., Bizarria, M., & Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación* (78), 343-360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- San Martín, C., Contreras, J., & Muñoz, S. (2024). Concepciones de colaboración docente en políticas educativas chilenas vigentes. *Cadernos de Pesquisa*, 54(0), 1-20. <https://doi.org/10.1590/1980531411094>
- San Martín, C., Troncoso, C., Figueroa-Céspedes, I., & Ramírez-Vega, C. (2025). Codocencia y roles profesionales en situaciones de crisis educativa: tensiones entre el individualismo y el profesionalismo colaborativo para responder a la diversidad. *Pensamiento Educativo, revista de investigación educacional latinoamericana*, 62(1), 1-10. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.62.1.2025.3>
- SEP. (2024). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP.