



# REVISTA PRISMA SOCIAL N° 37

## EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN MODELO SOSTENIBLE PARA LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

2º TRIMESTRE, ABRIL 2022 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 123-147

RECIBIDO: 27/1/2022 – ACEPTADO: 5/4/2022

### LA CO-ENSEÑANZA COMO MODELO DE INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL

#### CO-TEACHING AS AN INCLUSIVE MODEL IN SPANISH EDUCATIONAL CONTEXTS

---

BELÉN GONZÁLEZ-LAGUILLO / BELGON14@UCM.ES

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD  
COMPLUTENSE DE MADRID (UCM), ESPAÑA

SILVIA CARRASCAL DOMÍNGUEZ / SICARRAS@UCM.ES

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD  
COMPLUTENSE DE MADRID (UCM), ESPAÑA



prisma  
social  
revista  
de ciencias  
sociales

## RESUMEN

La co-enseñanza se plantea como una medida de inclusión en contextos educativos donde dos profesionales cualificados comparten aula y espacio de aprendizaje con el objetivo de garantizar una formación de calidad para todos. Aunque este modelo de enseñanza ya fue propuesto a finales del siglo pasado, existe un desconocimiento sobre su implementación en España como recurso de atención a la diversidad. Para responder a esta cuestión, se ha realizado un estudio sobre la formación inicial, conocimientos y experiencias de la co-enseñanza, en el que han participado 157 profesores/as de escuelas españolas. El objetivo es analizar el impacto de este modelo educativo en los centros educativos de España, así como los factores que influyen en su desarrollo. Entre los resultados más relevantes se destaca la poca formación que han recibido los y las profesoras sobre educación inclusiva en su formación inicial, la inseguridad que sienten para enseñar a al alumnado con necesidades y capacidades diferentes, y su percepción de la co-enseñanza como modelo de enseñanza-aprendizaje. Las conclusiones arrojan que, en la actualidad, esta metodología se desarrolla en muchos centros educativos, aunque en la mayoría de los casos con la modalidad de «uno enseña-uno asiste» (profesor/a tutor/a y profesional de educación especial).

## PALABRAS CLAVE

*Co-enseñanza; educación inclusiva; diversidad; metodologías docentes; formación del profesorado.*

## ABSTRACT

Co-teaching is proposed as a measure of inclusion in educational contexts where two qualified professionals share a classroom and learning space with the aim of guaranteeing quality education for all. Although this teaching model was already established at the end of the last century, there is a lack of knowledge about its implementation in Spain as a measure of attention to diversity. To answer this question, a study has been carried out on initial training, knowledge and experiences of co-teaching, in which 157 teachers from Spanish schools have participated. The objective is to analyze the impact of this educational model in Spanish schools, as well as the factors that influence its development. Among the most relevant results were the lack of training that teachers have received on inclusive education in their initial training, the insecurity they feel about teaching students with different needs and abilities, and their perception of co-teaching as a teaching-learning model. The conclusions show that this methodology is currently being developed in many schools, although in most cases in the modality "one teaches-one assists" (mentor teacher and special education professional).

## KEYWORDS

*Co-teaching; inclusive education; diversity; teaching methodologies; teachers training.*

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

La diversidad, entendida como un valor, se ha colado en discursos políticos, religiosos, económicos, sociales y educativos tanto en declaraciones internacionales, como en congresos, leyes o políticas (Castro y Rodríguez, 2017). Concretamente, la legislación española desde los años 90 ha intentado luchar por la atención a los derechos de todas las personas siguiendo recomendaciones internacionales como la Declaración de Salamanca de 1994, la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 (Pérez-Gutiérrez *et al.*, 2020) y ahora la Agenda 2030 con un plan de acción. Cuyo cuarto objetivo propone «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». Dentro de él, se destaca la necesidad de mejorar el apoyo que reciben los niños y niñas con discapacidad para que éste sea efectivo. Dado que como señalan, se detecta una falta de apoyo que afecta negativamente a su actividad diaria en el aula, a sus actividades extraescolares y a situaciones de acoso escolar (Gobierno de España, 2015).

Sin embargo, lo que se refleja en los discursos oficiales distan mucho de la práctica social, donde la diversidad se asocia a señalar al diferente. Por ejemplo, en la educación todavía se habla de alumnos «especiales», «diferentes» o «integrados» (Castro y Rodríguez, 2017). Pérez-Gutiérrez *et al.* (2020) mantienen que para que se dé un verdadero enfoque de inclusión educativa, se debería considerar al alumno como parte integrante de un aula y en vez de señalarle, se deberían identificar los facilitadores y barreras de su entorno. Además, afirman que la intervención fuera del grupo no favorece la inclusión. Ahora para poder mantener a los alumnos en su grupo de referencia se necesitan recursos necesarios y especializados.

A pesar de ello, para conseguir una educación inclusiva no es suficiente con la ampliación de recursos de educación especial en centros ordinarios, sino que se precisa de un cambio en la concepción de los recursos de educación especial, comprendiendo que en ellos se ve involucrada toda la comunidad educativa y no atañe exclusivamente a los especialistas (Lacruz-Pérez, 2021). De hecho, la figura del profesor generalista está cambiando ampliamente. Mientras que tradicionalmente su función era exclusivamente transmitir su conocimiento y didáctica, las demandas actuales les exigen conseguir un mayor rendimiento académico en sus alumnos/as con gran diversidad de características interpersonales y esto supone que su desarrollo profesional sea todo un reto para la mayoría de ellos (Jortveit y Kovač, 2021). Por todo esto es necesario un cambio en la educación y como señala Lacruz-Pérez (2021) se debe impulsar desde la formación, no solo inicial, también continua, del profesorado, lo cual se desarrollará más adelante.

Para comprender bien la evolución de la educación inclusiva en España, es preciso hacer un recorrido por las leyes educativas y las alusiones que aparecen en ella sobre la inclusión. Obsérvese la Tabla 1.

**Tabla 1. La inclusión en las leyes educativas españolas**

Ley	Implicaciones
Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa	Denominación de los alumnos que precisan esta educación como "deficientes e inadaptados". Medios para diagnosticar a estos alumnos y que los servicios médico-escolares serán los encargados de responder a sus necesidades. Anomalías profundas→Centros especiales y leves →unidades de educación especial de centros ordinarios.
Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	Denominación de "Alumnos con necesidades educativas especiales" (NEE). Su atención se regirá: principios de normalización y de integración. La evaluación de cada curso permitirá la adaptación del plan y señala la importancia de disponer de profesores especializados y cualificados y medios didácticos precisos. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales a las necesidades. Inicio de la atención en el momento de detención y existirán servicios educativos para estimular y favorecer su mejor desarrollo. Se revisarán periódicamente los expedientes de los alumnos en educación especial por si pudieran beneficiarse de la integración.
Ley Orgánica 9/1995 de la participación, evaluación y el gobierno de los centros docentes.	Definen los alumnos con NEE "aquellos que requieran en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas".
Ley Orgánica de Educación (LOE)	Surge la denominación del Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACENAE). Redefine al alumnado con NEE y señala otra vez que su escolarización se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad pudiéndose incluir medidas de flexibilización. La escolarización (hasta los 21) en unidades o centros de Educación Especial, solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en un centro ordinario. También señala a los alumnos con altas capacidades, a los alumnos de integración tardía al sistema educativo español y al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.
Ley Orgánica 2/2006 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).	Al ser una modificación de la anterior no aporta cambios notorios en cuanto a la educación especial. Sí se señala que la identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas deben realizarse lo más temprano posible. Y, por último, la distinción del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad dentro de las dificultades específicas de apoyo educativo (DEA).
Ley Orgánica 3/2020 por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE).	Especifica que la discapacidad del alumnado no puede ser una excusa para no ofrecerles una educación de calidad. Los alumnos no pueden derivarse a la educación especial alegando que no puede acceder al currículo y la evaluación de cada alumno se realizará con base en lo recogido en su Adaptación Curricular Individual, suponiendo que se pueda promocionar de ciclo o etapa. Introduce una reducción de ratios alumno/unidad como medida de atención a las NEE. Por último, cambia los programas de mejora del aprendizaje (PMAR) por los programas de diversificación curricular que se diferencia en que empieza a partir de 3º de la ESO, se modifica y se adapta el currículo, el cual se organiza en ámbitos y hay prueba de acceso.

**Fuente: elaboración propia**

Por último, se debe señalar que cada comunidad autónoma tiene diferentes medidas de atención a la diversidad. Por ejemplo, en la Región de Murcia existen las Aulas Abiertas Especializadas que están dirigidas para el alumnado con NEE graves y permanentes (Guirao *et al.*, 2020). Sin embargo, Arnáiz-Sánchez *et al.* (2021) muestran que estas aulas todavía presentan una serie de barreras, por ejemplo, la gran carga laboral que sufren los maestros especialistas y la falta de presencia del alumnado en las aulas ordinarias. Por lo que indican que es más una herramienta facilitadora para la incorporación progresiva de la inclusión, que una herramienta

inclusiva de por sí. Sería preciso más investigaciones que analicen las medidas adoptadas por cada una de las Comunidades Autónomas para identificar fortalezas y debilidades de cada una de ellas.

## 1.2. LA CO-ENSEÑANZA

Como se puede observar en la evolución legislativa, el número de estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo en las aulas ordinarias se ha ido incrementando a lo largo de los años, por lo que los colegios y las instituciones educativas necesitan revisar sus prácticas educativas para afrontar este nuevo reto pedagógico.

En respuesta a este reto, algunos autores han señalado prácticas efectivas que promueven esta educación inclusiva. Entre ellas se destacan la orientación investigadora, la importancia de desarrollar experimentos de campo, la relevancia de la reflexión y del trabajo teórico crítico (Robinson, 2017) y, sobre todo, la colaboración entre docentes. Cada vez más estudios enfatizan en la importancia de esta cooperación entre la comunidad educativa para atender a la diversidad. Sin embargo, la formación del profesorado todavía enseña a manejar las clases de manera individual (Lakkala *et al.*, 2021). Tras la necesidad de promover acciones inclusivas basadas en la evidencia científica, la co-enseñanza surge para mejorar la inclusión de estos estudiantes y promover un nivel alto de instrucción que satisfaga todas las necesidades de los y las estudiantes (Lodato *et al.*, 2011; Strogilos y Avramidis, 2016).

Se entiende por «Co-enseñanza» al medio pedagógico e instrumental donde los maestros generales y de educación especial comparten sus responsabilidades para promover la educación de calidad para todos (Castro y Rodríguez, 2017; Fluijt *et al.*, 2016; Holzschuher, 2020; Jortveit y Kovac, 2021; Van Mieghem *et al.*, 2020). También se le puede denominar «co-docencia», «enseñanza colaborativa», «enseñanza en equipo» o «pareja pedagógica» (se utilizará el término propuesto por considerarse el más aceptado entre la comunidad investigadora). Aunque parezca una medida innovadora, no es una estrategia del todo nueva, puesto que algunos autores (Bauwens *et al.*, 1995; Cook y Friend, 1995) ya exponían las bases de esta metodología a finales del siglo pasado. A pesar de ello, todavía falta por determinar cómo aprovechar al máximo la presencia de dos educadores certificados para atender las necesidades de todos (Strogilos y King-Sears, 2019). Y también si está instaurada como práctica habitual para la educación inclusiva en las aulas españolas.

Muchos docentes encuentran que el gran número de alumnos y alumnas en las aulas y la gran heterogeneidad de estos complica la calidad de enseñanza cuando solo hay un profesor, por lo que establecen que este modelo podría ayudar a satisfacer las necesidades de todo el alumnado (Turan y Bayar, 2017). Además, según Scruggs *et al.* (2007) todos los agentes implicados: administraciones, docentes y alumnado, perciben los beneficios sobre el profesorado, el alumnado general y el alumnado con necesidades especiales (NEE) los cuales mejoran en el rendimiento académico y en las habilidades sociales. Incluso los familiares, a pesar de dudar previamente sobre la eficacia de este método, han comprobado los efectos positivos en el aprendizaje de sus hijos/as (Dagli *et al.*, 2020). Lodato *et al.* (2011) detallan en mayor profundidad estos beneficios y suma las principales preocupaciones que encuentran los y las profesoras, familias y estudiantes sobre esta práctica, véase la Tabla 2:

**Tabla 2: Beneficios y preocupaciones de la co-enseñanza**

<b>Beneficios</b>	<b>Preocupaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferentes opciones educativas.</li> <li>- Participación de estudiantes NEE aumenta mediante el uso de agrupaciones.</li> <li>- Calidad de instrucción por la comprensión de las necesidades, a la atención a los desafíos del plan de estudio, el uso de diferentes estrategias efectivas y la adaptación de materiales y evaluación.</li> <li>- Reducción de estigma a los estudiantes con diferentes capacidades. Tolerancia, respeto a la diversidad y reducción de brechas sociales y de rendimiento.</li> <li>- Aumentan las expectativas de los y las estudiantes con discapacidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las necesidades de alumnos/as con NEE pueden anteponerse a resto.</li> <li>- Carencia de datos concretos sobre los resultados educativos.</li> <li>- La falta de formación.</li> <li>- La lenta adopción de rutinas y metodologías.</li> <li>- Insuficiente tiempo para planificar.</li> <li>- Inapropiada proporción de estudiantes con y sin NEE.</li> <li>- Dudas de compartir el aula por parte de los profesores.</li> <li>- La exigencia del currículum.</li> <li>- Afectación al autoestima de algunos/as alumnos/as por luchar mucho con el contenido mientras que otros tienen facilidad.</li> </ul>

**Fuente: adaptación de Lodato et al. (2011)**

Además de los beneficios expuestos, otros autores han estudiado que este modelo promueve efectos positivos, no solo entre alumnos que reciben un aprendizaje individualizado, sino también para el profesorado que dispone un espacio de reflexión (Jortveit y Kovač, 2021; Pérez-Gutiérrez et al., 2020; Scruggs et al. 2007). Según explican Fluijt et al. (2016) a través de esta reflexión los y las docentes aprenden a aceptar la complejidad de su trabajo y a fomentar una actitud de desafío para el crecimiento profesional a favor de su alumnado, de los cuales se sienten responsables. También aumenta la gama de estrategias de enseñanza utilizadas en las clases, lo cual beneficia a todo el estudiantado, pero sobre todo a aquellos con NEE o altas capacidades (Carty y Farrell, 2018).

Los/las profesores/as que formen el equipo deben estar de acuerdo en los objetivos y en la estructura de su programa (Holzschuher, 2020). Y la relación que se dé entre ellos debe ser simétrica, democrática y participativa donde los roles se complementen y se intercambien las habilidades profesionales en el equipo (Castro y Rodríguez, 2017). Es decir, según Willard (2019), el profesional de educación especial (PT, Psicólogo, etc.) aporta las adaptaciones, el conocimiento de las NEE, las metodologías individualizadas, etc. y el docente general aporta los contenidos, la secuencia curricular y los objetivos de aprendizaje. Consiguiendo de esta suma la comprensión de todo el alumnado, los contenidos mejorados, un mejor acceso curricular y un apoyo para todos y todas. Sin embargo, hay diferentes tipos de co-enseñanza con diferentes aplicaciones en las aulas. Willard (2019) expone las siguientes:

- Uno enseña-uno asiste: un líder, el otro ayuda a los que presentan dificultades.
- Enseñanza en equipo: comparten la guía instruccional.
- Enseñanza paralela: se dividen en dos grupos y se hace lo mismo.

- Enseñanza por estaciones: división en pequeños grupos y cada docente se encarga de unas actividades y se va rotando.
- Enseñanza alternativa: un profesor enseña a la mayoría y otro realiza una instrucción intensiva a un pequeño grupo.
- Uno enseña-uno observa: recaba datos sobre el aprendizaje, metodologías, comportamientos...

Carty y Farrell (2018) señalan que el modelo dominante de la co-enseñanza en la práctica es el uno enseña y uno asiste. Sin embargo, Willard (2019) señala que se debería ir alternando los modelos según los objetivos de cada lección.

Por otro lado, a pesar de que la mayoría de las docentes tienen actitudes positivas ante la inclusividad en los centros y por lo tanto ante la adopción de este tipo de medidas, encuentran falta de apoyo por parte de las instituciones educativas (Spektor-Levy y Titrach, 2019). Las cuáles deberían dedicar más atención y recursos para brindar capacitación profesional, materiales didácticos y establecer el marco de actuación para una cooperación significativa entre los y las profesionales de los centros.

En este sentido, la co-enseñanza ofrece una mezcla entre la educación ordinaria y especial al mismo tiempo, ya que los/las alumnos/as con NEE tienen acceso al mismo currículum que sus compañeros con las adaptaciones necesarias propuestas por el profesional de educación especial (Strogilos y Avramidis, 2016). De esta forma se promueve la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos y alumnas y creando entre estudiantes y profesores una comunidad de aula en la que todos tengan apoyo y condiciones adecuadas para el aprendizaje significativo (Willard, 2019).

### 1.3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Como afirman diferentes autores (Castillo, 2015; Jortveit y Kovač, 2021), la educación junto con la sociedad está cambiando y como señala Moya (2012) los programas docentes deben estar en consonancia con estos cambios sociales y educativos y tener la capacidad de resolver los problemas que puedan ir surgiendo en el día a día de los y las estudiantes. Las demandas sociales exigen una formación académica del profesorado más integral, humana y competente con el fin de poder responder a desafíos complejos (Castillo, 2015; Carrascal *et al.*, 2019).

Los programas de formación que tienen en cuenta las preocupaciones específicas del profesorado en cuanto a las necesidades especiales y su contexto de enseñanza son más útiles en cuanto a la mejora de su práctica profesional que los que se dedican de manera general a la educación inclusiva (Van Mieghem *et al.*, 2020). Y Castillo (2015) señala que esta formación debe promover la reflexión sobre las competencias necesarias para afrontar los diferentes retos de cada uno de los y las estudiantes que hay en las aulas. Por todo esto, si se quiere avanzar en la formación docente inclusiva se debe adoptar por un modelo pedagógico como el que propone Robinson (2017):

- Complejo
- Multimodal

- Colectivo
- Teórico crítico
- Socialmente situado
- Orientado a la investigación
- Orientado a la colaboración.

Si no se cumple con esto, Robinson (2017) supone que se daría una desvinculación de los y las profesionales de la lucha por conseguir una educación inclusiva. Castillo (2015) añade la necesidad de compaginar la práctica y la teoría y fomentar actividades críticas como por ejemplo debates, crear espacios reflexivos, entre otras. Por último, Moya (2012) señala que es necesario eliminar progresivamente los límites entre la formación de Magisterio y la de Educación Especial.

Por otro lado, muchos investigadores encuentran que las actitudes positivas hacia la inclusión es un requisito indispensable para que el profesorado pueda promoverla en las aulas (Sharma y Sokal, 2015). En España, parece que los/as profesores/as en formación tienen actitudes positivas hacia la inclusión de todos los niños y niñas (Rodríguez, 2015), pero como señalan Abellán y Sáez y Gallego (2020) no se sienten lo suficientemente formados como para atender a la inclusión con garantías, y a medida que avanzan en sus planes de estudios, esa sensación es peor.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se señala la falta de conocimiento sobre si esta metodología inclusiva se está llevando a cabo en los centros españoles y qué conocen los profesores y profesoras sobre este medio, así como sus percepciones de éste. Para dar respuesta a este problema de investigación se propone el objetivo principal. «Identificar y analizar el impacto de la co-enseñanza como modelo educativo inclusivo en los centros escolares de España».

En base al objetivo principal surgen los siguientes objetivos específicos:

1. Descubrir las creencias y conocimientos del profesorado sobre la práctica de la co-enseñanza.
2. Identificar, si las hubiera, las barreras percibidas por los y las docentes para la implementación de esta práctica.
3. Detectar si los y las docentes se sienten con seguridad para enseñar a todo el alumnado independientemente de sus necesidades.
4. Conocer si el profesorado ha recibido formación en cuanto a las necesidades educativas especiales y a metodologías individualizadas.

Estos objetivos orientarán el diseño de la investigación, el análisis y la discusión de los datos. Con el fin de comprender la realidad que se está dando en los centros educativos españoles en cuanto a las prácticas inclusivas desde una perspectiva cualitativa y subjetiva de los agentes principales que intervienen en ellas, el profesorado.

## 2. DISEÑO Y MÉTODO

### 2.1. DISEÑO

En primer lugar, se expone el objetivo metodológico de la presente investigación que es: «analizar las experiencias y las creencias de los/las profesores/as sobre la co-enseñanza».

A partir del objetivo formal se propone una investigación del tipo cualitativa, la cual persigue el objetivo de comprender y describir los fenómenos que ocurren en un contexto determinado, en este caso, en la educación. Entre las características principales de este tipo de investigaciones, se destaca que es del tipo inductivo. En primer lugar se observa una situación determinada para poder estudiarla y establecer teorías, es decir, parte de lo particular para ir a lo general. Otra de las características de la investigación cualitativa es que no hay variables cuantificables, si no que se estudian fenómenos concretos o conjuntos de fenómenos. En este caso, la investigación estudia el fenómeno de la co-enseñanza, las creencias que tienen los y las docentes, sus experiencias y su conocimiento. Además, se desarrolla en el contexto natural del fenómeno, infiriendo lo menos posible en él. Por último, se señala que, dentro de la investigación cualitativa, se trata de un estudio fenomenológico cuya finalidad es estudiar qué es lo que sienten las personas ante una determinada situación y así poder comprender la experiencia directamente desde la persona o las personas que lo viven. Este diseño se enmarca dentro de la investigación educativa, caracterizada por su gran flexibilidad. La cual se explica por la complejidad de los fenómenos educativos que se estudian. Es difícil aplicar métodos rígidos que aseguren que los datos sean replicables (Sabariego, 2019). Sin embargo, para asegurar el rigor científico del método propuesto se han llevado a cabo algunas acciones detalladas más adelante.

### 2.2. MÉTODO

En cuanto al ámbito de estudio, lo conforman todos los/las profesores/as desde Educación Infantil hasta Bachillerato que estén actualmente trabajando en centros educativos ordinarios españoles. Sin embargo, la población diana es inaccesible para la investigación por lo que se ha utilizado el muestreo no probabilístico de cadena (también conocido por bola de nieve) donde los y las participantes son voluntarios (muestra autoseleccionada) y van proporcionando la información de la investigación a sus conocidos o compañeros para que participen en ella. Mediante este método se han conseguido 154 participantes de las siguientes Comunidades Autónomas:

- o Comunidad de Madrid: 79 participantes
- o Castilla la Mancha: 24 participantes
- o Región de Murcia: 18 participantes
- o Comunidad Valenciana: 13 participantes
- o Menos de 10 participantes: Andalucía, Aragón, Cantabria Cataluña, Galicia y las Islas Baleares.

Otros datos referentes a la muestra es que la mayoría de participantes (36%) están entre los 40 y los 50 años y en cuanto a sus años de experiencia docente, el 62% lleva ejerciendo de 5-10 años. Otro dato para tener en cuenta es que casi el 60% de encuestados/as trabaja en

un centro público, el 32% en uno concertado y menos del 10% en uno privado. Por último, la mayor parte de encuestados y encuestadas imparten clases en la ESO y Bachillerato (28%) siguiéndoles los de Educación Primaria (23%) y los de Infantil (21%), los restantes imparten a exclusivamente la ESO o conjuntamente a Infantil y Primaria.

Por otro lado, a pesar de que las investigaciones cualitativas no traten de generalizar los resultados, se ha conseguido una muestra amplia para poder estudiar el fenómeno profundamente y atender a los criterios de rigor científico. Los conceptos que aportan rigor científico a esta investigación son los siguientes:

- **Credibilidad:** los resultados se deben ajustar a la realidad. Para garantizar esto, se le exponía a los posibles participantes las condiciones del estudio, su carácter voluntario y la necesidad de sinceridad a lo largo de todo el estudio.
- **Transferibilidad:** la información recogida se puede aplicar a otros participantes que no hayan realizado el estudio, ya que se ha conseguido una muestra amplia y recogido determinada información que sirve para establecer la descripción de cada sujeto y poder así transferirlo a otros casos.
- **Dependencia:** la consistencia de los datos se ha intentado conseguir con diferentes ítems que están relacionados o miden lo mismo para poder contrastar datos y ver si es lógico y consistente o no
- **Confirmabilidad:** para garantizar la objetividad y la neutralidad de la información, se ideó un cuestionario compuesto por preguntas objetivas de las cuales, la mayoría de ellas eran cerradas, lo cual hace que la interpretación sea más objetiva y neutral.

### 3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

Para realizar esta investigación se han desarrollado los siguientes pasos:

- 1) Identificación del problema: búsqueda bibliográfica, referencias teóricas sobre el tema en cuestión.
- 2) Propuesta de investigación al director de tesis (4 de noviembre 2021).
- 3) Planificación: selección del tipo de investigación y método de recogida de datos. Se elaboró un cuestionario online, mediante la aplicación de Microsoft Forms, compuesto por 26 ítems divididos en tres secciones: a) consentimiento informado, política de protección de datos, contrato de voluntariedad y anonimato b) datos personales (edad, años de experiencia, etapas a las que imparte clases), y del centro (titularidad, si es preferente en algún tipo de discapacidad, profesionales que hay, rango de alumnos/as con NEE por aula, etc.) c) co-enseñanza: preguntas cerradas sobre sus creencias y percepciones de esta práctica educativa. Se puede revisar en Anexos.
- 4) Revisión del director de tesis y alguna modificación (11 de noviembre 2021).
- 5) Divulgación del cuestionario, tiempo para obtener las respuestas (15 de noviembre hasta el 13 de diciembre).
- 6) Análisis de datos: dentro de esta sección se diferencian tres pasos:

i. Limpieza de datos: en la hoja Excel que proporciona Microsoft Forms con los resultados, se redujo la información. Se codificaron las preguntas y se dispusieron los datos de forma limpia y ordenada.

ii. A partir de los datos limpios se realizaron los pertinentes análisis de datos: para la mayoría de las preguntas se calcularon los porcentajes y frecuencias de los datos. También se utilizó la técnica de estadística descriptiva como la media para calcular datos como la ratio media de alumnos con NEE por aula, o la ratio de alumnos con ACNEAE por aula. En la pregunta abierta del tipo de discapacidad preferente en los centros educativos, se revisaron todas las respuestas, se unificaron y se sacaron las frecuencias de cada uno de los tipos. Por último, se han utilizado gráficas y matrices para observar los resultados obtenidos en diferentes preguntas de manera visual y más fácilmente comprensible.

iii. Realizar la prueba estadística no paramétrica Chi<sup>2</sup> para observar si hay diferencias estadísticamente significativas en algunos de los resultados. Se utilizó el programa estadístico gratuito de JASP.

iv. Interpretación de los resultados, contraste de la información y extracción de las conclusiones.

## 4. RESULTADOS

Los resultados se van a agrupar en dos bloques: los referentes al contexto y los referentes a la co-enseñanza.

### Resultados sobre el contexto: características personales y de los centros educativos

Todos los profesores/as que participaron en la investigación, debían ser profesores generales (no de educación especial) y trabajar en un centro ordinario. De los centros ordinarios donde trabajan los y las encuestadas, el 79% no son preferentes en ninguna discapacidad. El 21% restante sí, y son del tipo:

- Trastorno del Espectro del Autismo (49%)
- Discapacidad Motora (26%)
- Retraso Madurativo y Discapacidad Intelectual (6%)
- Menos del 5%: audición y lenguaje, aula abierta (Murcia), Unidad Educativa Especial en Centros Ordinarios (Baleares).

Los y las especialistas que suelen trabajar en esos centros ordinarios son:

- En el 94% de los casos: psicólogo/a y orientador/a.
- En el 79% de los casos: maestro/a de pedagogía terapéutica.
- En el 55% de los casos: profesional de audición y lenguaje.
- En el 18% de los casos: psicopedagogo/a.
- En el 16% de los casos: maestro/a de educación especial.
- En el 11% de los casos: educador/a social.

Como se observa las figuras más comunes son las de psicólogo/a, orientador/a y pedagogía terapéutica. De todos los/las especialistas, el 84% de ellos/ellas están en el centro de forma permanente y el 16% son ocasionales, es decir, trabajan en más centros a la vez.

Se les preguntó a las profesoras y profesores los tipos de necesidades educativas especiales a los que han impartido o imparten clases. En base a sus respuestas, la discapacidad más habitual en las aulas ordinarias es el Trastorno del Espectro del Autismo, seguido de la discapacidad intelectual y la física. Únicamente el 5% no ha impartido nunca clases a alumnado con Necesidades Educativas Especiales. En cuanto a la ratio aproximada de alumnos/as con NEE en el aula ordinaria es de 1,5 por aula. Sin embargo, el 6% de los y las participantes desconoce este dato sobre su centro.

Por otro lado, en cuanto a los tipos de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) más comunes en las aulas ordinarias españolas son el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, dificultades específicas de aprendizaje y altas capacidades. De media suele haber por aula 2 alumnos/as ACNEAE y el 8% de los/las encuestados/as no conoce este dato en su centro.

### Resultados sobre la co-enseñanza: conceptos, percepciones y experiencias.

En primer lugar, se presentó a los y las participantes diferentes afirmaciones y debían señalar si esa situación correspondía o no con lo que entienden ellos por co-enseñanza. Estas afirmaciones fueron obtenidas de lo que los autores Murawski y Lochner (2017) señalan qué es y qué no es co-enseñanza. Los datos más relevantes de este apartado se reflejan en la Tabla 3:

**Tabla 3. Creencias de los y las docentes sobre la co-enseñanza**

Situación	Co-enseñanza	No co-enseñanza
Dos profesores trabajando a la vez en el mismo aula	82%	18%
El profesor titular enseña y el de educación especial asiste	37%	63%
Enseñanza en grupos homogéneos	19%	81%
Cuando los/as profesores/as se turnan para impartir las clases	5%	95%
Planificar la lección con el profesional de educación especial	90%	10%
Cuando el maestro/ la maestra enseña y el PT (u otro profesional) observa	15%	85%
Cuando el/la profesor/a general y el/la de educación especial brindan una lección sustantiva juntos.	94%	6%
Cuando dos profesionales maximizan los beneficios de tener dos profesores/as y que se involucren activamente en el aprendizaje.	95%	5%
Si el/la profesional de educación especial aporta la metodología y la individualización de la enseñanza y el general el dominio de los contenidos	60%	40%

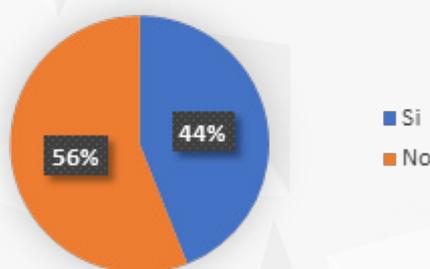
Fuente: elaboración propia

Estos resultados se analizarán más tarde para contrastarlo con lo que los autores consideran que sí es y qué no es co-enseñanza.

Posteriormente, ante la siguiente afirmación «entendiendo la co-enseñanza como un medio pedagógico donde los/as maestros/as especialistas en la materia y los/as de educación especial comparten sus responsabilidades de planificación, instrucción y evaluación» se les preguntó si consideraban que en su centro se lleva a cabo la co-enseñanza. Estos fueron los resultados (Figura 1):

**Figura 1. Co-enseñanza en los centros españoles**

### ¿Considera que se lleva a cabo la co-enseñanza en su centro?

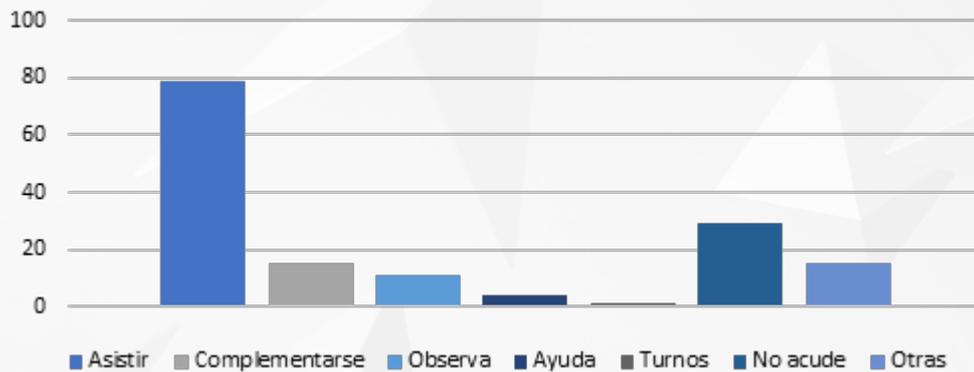


**Fuente: elaboración propia**

Como resultado de la observación y análisis sobre si los y las docentes de los centros educativos preferentes en algún tipo de discapacidad desarrollaban en mayor medida la co-enseñanza en su centro, se ha determinado, en base a los datos obtenidos, que no hay gran diferencia con respecto a los que trabajan en un centro no preferente. En los centros preferentes en el 50% de los casos se implementa este modelo y en los que no lo son, el 42%. En relación con esto, se hace una consulta a las profesoras y profesores acerca de si planifican la docencia y la evaluación con el profesional de Educación Especial. A partir de los datos, se puede afirmar que el 52% no lo hace, y el 48% sí, lo que concuerda ligeramente con lo que expresaron en la pregunta anterior.

Dado que el objetivo de la investigación es conocer si se está llevando a cabo la co-enseñanza en las aulas españolas, se ha obtenido información sobre las funciones desempeñan los y las especialistas de Educación Especial cuando asisten al aula ordinaria. La mayoría acuden al aula a asistir al alumnado con NEE, ACNEAE o al grupo de mayor dificultad. Los resultados (en cuanto a número de respuestas, no porcentaje) se exponen en la Figura 2.

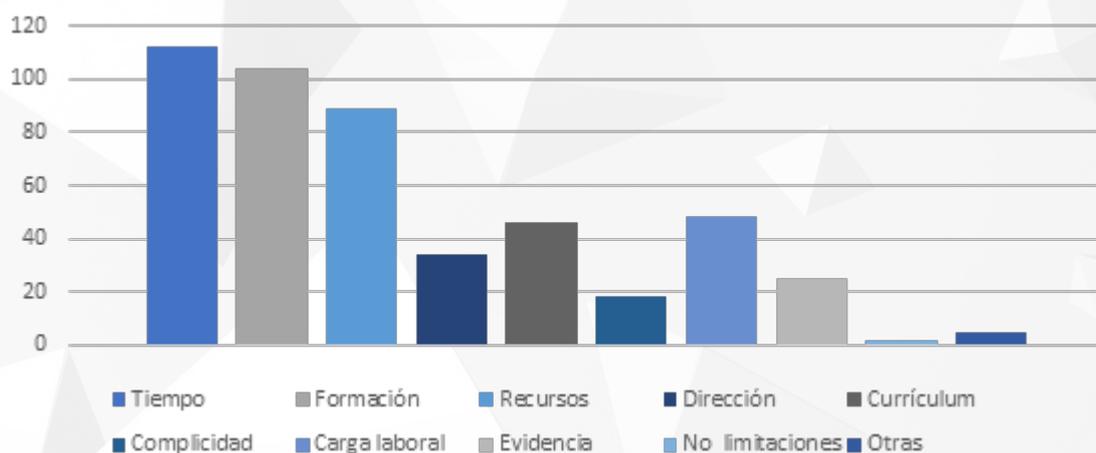
**Figura 2. Función que desempeña el especialista de Educación Especial en el aula**



**Nota: 1) Asistir a los alumnos/as NEE o ACNEAE 2) Se complementan 3) Observa y recoge datos 4) Ayuda repartiendo, recogiendo... 5) Se turnan, cada vez enseña uno 6) No acude al aula 7) Otras que no se especifican**

Las barreras que pueda encontrar el profesorado en la aplicación de la co-enseñanza deben tenerse en cuenta para poder estudiarlas e intentar eliminarlas. Las opciones que se aportaron en el formulario fueron las siguientes: 1) falta de tiempo para reunirse 2) falta de formación 3) falta de recursos y materiales 4) falta de dirección de las instituciones 5) rigidez del currículum 6) falta de complicidad con los/las compañeros/as 7) implica una mayor carga laboral 8) falta de evidencia sobre los beneficios 9) no hay limitaciones 10) otras. Los resultados se pueden observar en la siguiente Figura 3 expresada en números de respuestas. Como se puede observar, las principales barreras encontradas son la falta de tiempo, de formación y de recursos.

**Figura 3. Principales barreras para la implementación de la co-enseñanza**



**Fuente: elaboración propia**

Por otro lado, se estudió la formación del profesorado en cuanto a las Necesidades Educativas Especiales y las metodologías individualizadas. A pesar de no encontrar diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ), se destaca la siguiente información descriptiva: el 46,75% de los y las participantes confiesan no haber recibido ningún tipo de formación de ese estilo y casi el 30% la ha recibido en cursos de formación continua y no en la carrera. A continuación, se

expone una matriz para relacionar los resultados de la formación que han recibido según su edad. Como se observa en la Tabla 4, a medida que aumenta la edad de los y las profesoras, el porcentaje que ha recibido formación inicial en cuanto a las NEE y a las metodologías individualizadas va disminuyendo, hasta que los/las mayores de 60 años no han recibido ninguno. La franja de edad que más ha acudido a cursos de formación es la de 30 a 40 años.

**Tabla 4. Edad y años de formación**

<i>Formación recibida NEE y metodologías individualizadas</i>				
<b>Edad</b>	No	Sí, en formación continua	Si, en formación inicial	Total franja de edad
18-30 años	23,08%	23,08%	53,85%	100%
30-40 años	40,45%	35,14%	24,32%	100%
40-50 años	48,21%	25%	26,79%	100%
50-60 años	54,55%	31,82%	13,64%	100%
Más de 60	75%	25%	0%	100%

**Fuente: elaboración propia**

Continuando con la observación a los resultados sobre la formación recibida por los profesores y profesoras, se relacionan con la información de si sienten seguros para enseñar a alumnos con NEE. Se ha encontrado que hay diferencias significativas según si han recibido o no formación con un coeficiente de contingencia de .45 por lo que la intensidad de relación es moderada. Estos son los resultados (Tabla 5):

**Tabla 5. Formación y seguridad del profesorado**

<b>Formación</b>	<b>Seguridad</b>	
	No	Sí
No	91,67%	8,33%
Formación continua	37,78%	62,22%
Formación inicial	54,05%	45,95%
Total general	66,88%	33,12%

**Fuente: elaboración propia**

Como se observa en la Tabla 5, la mayoría de las y los encuestados, no se sienten con seguridad para enseñar al alumnado que presenta NEE. Además, los resultados parecen sugerir que se sienten más seguros los y las que han recibido formación continua, que los/las que han recibido formación en la carrera.

Otros resultados relevantes que se han obtenido a través de la encuesta:

- El 33% no dispone de tiempo para reunirse con el profesional de Educación Especial y por lo tanto no lo hace, el 34% se reúne con ellos en su tiempo libre.
- El 64% de considera que el número de especialistas de educación especial por niños/as con NEE no es el adecuado.
- El 47% no ha recibido ningún tipo de formación sobre Necesidades Educativas Especiales y metodologías individualizadas.

- El 95% de los y las encuestadas opinan que la co-enseñanza puede ser una buena forma de promover la educación inclusiva.

A modo de resumen, se destaca que casi todos los y las participantes consideran que la co-enseñanza es una buena práctica para la educación inclusiva. Sin embargo, en más de la mitad de los centros no se desarrolla. Las principales barreras que encuentra el profesorado es la falta de tiempo, la falta de formación y la escasez de recursos y herramientas. Por otro lado, se destaca que la formación inicial en materia de las necesidades educativas y las herramientas para atender a todo el alumnado ha ido aumentando en los últimos años. Sin embargo, todavía no sirve para dar seguridad a los y las docentes a la hora de enfrentarse a las situaciones reales de aula.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La «European Agency for Social Needs and Inclusive Education» (EASIE) (2019) expone los datos educativos para los países europeos. De los datos relativos a España durante el curso 2018/2019 se destaca el porcentaje de los alumnos con NEE en las diferentes etapas educativas (se excluye la etapa de Educación Infantil por no ser obligatoria y en muchos casos, no tener el diagnóstico confirmado por su corta edad). El porcentaje de alumnos que acuden a las aulas ordinarias con NEE es del 2,8% en Primaria y el 2,9% en Secundaria. Los resultados obtenidos en el estudio muestran que la ratio de alumnos con NEE en las aulas es de 1,5 por aula aproximadamente. Para calcular el porcentaje, habría que conocer la ratio de alumnos por etapa. Sin embargo, como la Ley Educativa (LOMLOE, 2020) deja esta decisión a las Comunidades Autónomas y en esta investigación ha participado profesorado de casi todas las Comunidades Autónomas, no se puede sacar un porcentaje real. Sin embargo, parece indicar que el porcentaje sería mayor al expuesto por la EASIE (2019), quizás porque los datos son de hace dos cursos académicos y la integración del alumnado con NEE en las aulas ordinarias es cada vez mayor. Más concretamente, como señala el Ministerio de Educación y Formación profesional (2019) sobre los datos del curso 2017-2018 las discapacidades más frecuentes en el alumnado con NEE son la intelectual (28,4%), los trastornos graves de conducta (23,1%) y los trastornos generalizados del desarrollo (18,9%). En este estudio se ha obtenido que la más frecuente es el TEA, seguido de la intelectual y de la discapacidad física. En cuanto a los alumnos y alumnas ACNEAE, el 38,8% son trastornos del aprendizaje, el 16,3% trastornos del desarrollo del lenguaje y de la comunicación y el 29,1% de situaciones de desventaja. Lo cual coincide con los datos obtenidos.

En cuanto a la concepción de la co-enseñanza por los y las docentes, se expone lo que Murawski y Lochner (2017) explican qué es y qué no es la co-enseñanza en la Tabla 6:

**Tabla 6. La co-enseñanza es y no es...**

<b>Co-enseñanza es...</b>	<b>Co-enseñanza No es...</b>
- Dos o más profesores trabajando juntos en la misma aula al mismo tiempo.	- Un maestro y un asistente.
- Con grupos heterogéneos.	- Los estudiantes son sacados del aula.
- Cuando ambos planifican juntos.	- El grupo de estudiantes con NEE al fondo de la clase.
- El maestro de educación general es el especialista en el contenido y el de educación especial es experto en la individualización de la enseñanza y metodologías.	- Cuando el maestro general planifica todo y el PT no sabe lo que hay que hacer.
- Ambos profesores brindan instrucción sustantiva juntos.	- El PT camina por la clase cuando se enseña.
- Ambos maestros asisten y evalúan juntos.	- El PT solo toma notas.
- Se maximizan los beneficios de tener dos profesores y que ambos se involucren activamente.	- Se dividen entre "mis niños" y "tus niños".
	- El profesor evalúa a todos los/as estudiantes y el PT solo a los/as alumnos/as con NEE.
	- Los maestros y maestras se turnan para enseñar.

**Fuente: Adaptación de Murawski y Lochner (2017) página 15**

Comparando los resultados de las afirmaciones expuestas en el cuestionario con lo propuesto por Murawski y Lochner (2017) se ha obtenido una media del 17% de error en cada pregunta. Observando que en las afirmaciones más claras hay poco error, pero en las más confusas como «el maestro de educación general es el especialista en los contenidos y el de educación especial en las metodologías individualizadas» suscitan mucho error. Arriagada-Hernández *et al.* (2021) expresan que el dominio del concepto de co-enseñanza todavía es superficial entre los/las profesores/as. Esto podía explicar la varianza de respuestas obtenidas en cuánto a qué es y qué no es co-enseñanza, señalando que no todo el profesorado tiene una clara concepción de la co-enseñanza.

Por otro lado, a pesar de que muchos encuestados establezcan que en su centro de trabajo se desarrolla la co-enseñanza, la pregunta de cómo se da esa relación de co-enseñanza en el aula hace suponer que no se lleva del todo a cabo como teóricamente se propone. La función principal del maestro/a de educación especial es asistir al alumnado con más necesidades, y como se ha contrastado anteriormente, eso no es co-enseñanza (Murawski y Lochner, 2017). En relación con esto, Scruggs *et al.* (2007) señalan que la mayoría de los/as agentes involucrados/as tienen entusiasmo por esta práctica, sin embargo, no cumplen con la práctica ideal entre dos compañeros/as equivalentes, la relación no suele ser simétrica, como indicaban Castro y Rodríguez (2017) que debía ser. Como han identificado Sharma y Salend (2016) lo que consiguen estos «asistentes» es crear un mayor estigma entre los y las estudiantes con NEE y complicar su proceso de aprendizaje y socialización con sus iguales. Asimismo, la metodología educativa no cambia, no es innovadora, simplemente hay un o una profesional más en el aula que apoya específicamente a los/as que lo necesitan. Para una co-enseñanza efectiva es necesario que se busquen metodologías donde se maximicen los beneficios de tener a dos profesionales en el aula y que se sustituya la mentalidad del «yo» por la del «nosotros» (Woods, 2017).

Pese a que autores como Murawski y Lochner (2017) no consideren que cuando el maestro general imparte la clase y el maestro de educación especial asiste a los y las que presentan mayores necesidades, Willard (2019) establece que esa relación de uno enseña-uno asiste es una forma de co-enseñanza que puede ser útil en determinadas situaciones didácticas. No obstante, se debe alternar el tipo según las necesidades de la lección. Los resultados obtenidos coinciden con lo identificado por otros autores sobre que la forma más habitual de co-enseñanza es uno enseña-uno asiste (Carty y Farrell, 2018; Murawski y Lochner, 2017; Scruggs *et al.* 2007).

Algunas de las barreras que perciben los/las encuestados/as para la implementación de la co-enseñanza, coinciden con lo encontrado por muchos autores como Woods (2017), Hurd y Weilbacher (2018), Scruggs *et al.* (2007) y Nordgren *et al.* (2021). La falta de tiempo para planificar las lecciones es el principal inconveniente para el correcto desarrollo de este modelo. Otras barreras que se conciben es la necesidad de una comunicación más abierta y colaborativa, a pesar de que esta opción no aparecía en el cuestionario, y la necesidad de formación inicial (tanto en las necesidades educativas especiales como en las habilidades de cooperación) y formación continua de los y las profesionales (Nordgren *et al.*, 2021; Sjolie *et al.*, 2021; Woods, 2017).

También se resalta el deber de cambiar la percepción del «yo» por el «nosotros/as» entre el profesorado general y el de educación especial (Woods, 2017), que como señala Scruggs *et al.* (2007) normalmente este último tiene un rol de subordinación al maestro/a generalista. Por último, como expresan los resultados, una barrera que preocupa a los y las docentes es la falta de dirección de los equipos directivos y de las administraciones, corroborado por Maldonado (2019) que señala que una efectiva co-enseñanza necesita apoyo de las administraciones y que, pese a ello, el profesorado encuentra falta de dirección de los/las directores/as y de los y las responsables educativos en cuanto a crear una identidad de co-enseñanza en las escuelas.

En cuanto a los resultados sobre la formación del profesorado, se observa que los y las docentes más jóvenes (de 18-30 años) son los que han recibido mayor formación en sus estudios iniciales. Esto puede ir de la mano con los resultados de De Boer *et al.* (2011) que tratan sobre las actitudes de los profesores y profesoras hacia la educación inclusiva, encontrando que los más jóvenes y con menos experiencia tienen actitudes más positivas y mayor formación relativa. También se preguntó si se sentían con seguridad para enseñar al alumnado con capacidades diferentes. La mayoría no se siente seguro, pero los o las que señalan sí sentirse seguros/as han recibido formación relacionada. Esto coincide con Forlin y Chambers (2011), quienes estudiaron que los profesores y profesoras en formación que recibían formación sobre habilidades y estrategias que les permitan enseñar de manera inclusiva, se sienten con más seguridad y menos estrés a la hora de incluir a todos los tipos de alumnos en la enseñanza. A pesar de ello, Abellán y Sáez Gallego (2020) encontraron que los/as futuros docentes de Educación Infantil y Primaria, a pesar de tener actitudes positivas hacia la inclusión y estar más formados que anteriormente, se siguen sintiendo sin la suficiente formación para atender a la inclusión con garantías. Se debe destacar que el profesorado general tiene menor conocimiento sobre las diferentes capacidades que los y las profesionales PT y AL (Lacruz-Pérez *et al.*, 2012; Sanz-Cervera *et al.*, 2017) sin embargo, el alumnado pasa la mayor parte del tiempo con sus tutores y no con estos/as profesionales. Como se observa en los resultados, casi la mitad de los y las participantes no ha recibido ningún tipo de formación relativa a la educación inclusiva. Coinciden con los

resultados obtenidos en el informe TALIS del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) donde se expone que España es el país con menor proporción de docentes que señalan haber recibido formación en destrezas transversales o en entornos con capacidades dispares. Por resultados como estos, autores como Lacruz-Pérez *et al.* (2021) destacan la importancia de mejorar la formación inicial de los futuros maestros y maestras generales puesto que el número de alumnos/as con diferentes NEE irá aumentando en las aulas. Por último, Rodríguez (2016) establece que la formación que deben experimentar el profesorado sobre la educación inclusiva debe ser más real, promover un acercamiento con situaciones reales, materiales audiovisuales o experiencias prácticas, así como reuniones con asociaciones, personas con discapacidad, familiares, etc. que les ayude a concienciarse y a tener herramientas para poder darles una buena respuesta educativa en el futuro.

Por último, el 95% de participantes piensan que la co-enseñanza es una buena forma de promover la educación inclusiva. Lo mismo sucede en el estudio de Woods (2017) en el que los y las docentes creen que la co-enseñanza puede reunir los intereses de todo el alumnado, sin embargo, hay preocupaciones en su modo de empleo (Iacono *et al.*, 2021).

En consonancia con los resultados obtenidos, su discusión y los objetivos específicos planteados al inicio del estudio, las conclusiones generales son las siguientes:

- 1.1. Gran parte del profesorado conoce el término de co-enseñanza, sin embargo, cuando lo desarrollan suelen usar el estilo de «uno enseña-uno asiste».
- 1.2. El profesorado tiene una buena predisposición y actitud para desarrollar este modelo como medida de inclusión educativa.
2. Las principales barreras que perciben los/as docentes españoles es la falta de tiempo para reunirse, la falta de recursos y la falta de dirección por parte de los equipos directivos y administraciones.
3. La mayoría de los profesores y profesoras se sienten inseguros/as cuando deben enseñar a alumnos/as con capacidades diferentes.
4. Solo el 24% de las y los encuestados han recibido en su formación inicial información relativa a las Necesidades Educativas Especiales y a metodologías individualizadas. Los más jóvenes son los que la han recibido, sin embargo, esta formación no implica que se sientan con seguridad en la práctica real con este tipo de alumnado.

Para finalizar, se destaca la importancia de hacer estudios cualitativos como el presente para poder conocer la realidad de las aulas, las percepciones de los y las profesionales, las barreras que encuentran en su camino para poder desarrollar acciones para mejorar la educación. Como limitaciones del estudio se señala la poca representación que han tenido alguna de las comunidades autónomas y la muestra podría ser más numerosa. Sin embargo, como se trata de una investigación cualitativa que no pretende generalizar los datos, sino estudiar una situación para poder reflexionar sobre ella, han sido suficientes los profesores y profesoras que han participado y se les agradece mucho su tiempo. Para finalizar, se anima a la comunidad investigadora a realizar más estudios de este tipo y que las administraciones y las universidades las tengan en cuenta para ofrecer una enseñanza inclusiva de mayor calidad en los años venideros.

## 6. REFERENCIAS

- Abellán, J., y Sáez-Gallego, N. M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2) 219-229. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.62090>
- Arnáiz, P., Caballero, C. M., Escarbajal, A., y Porto, M. (2021). Estudio cualitativo sobre las aulas abiertas especializadas: aportaciones al centro, al profesorado y al alumnado. *Prisma social*, 33. 138-161.
- Arriagada-Hernández, C. R., Jara-Tomchowiack, L., y Calzadilla-Pérez, O. O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 47 (1) 175-195. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Bauwens, J., Hourcade, J. J., y Friend, M. (1989). Cooperative Teaching: A Model for General and Special Education Integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17-22. <https://doi.org/10.1177/074193258901000205>
- Carrascal, S., Ceballos-Viro, I. y Mejías, J. (2019). Retos de la educación como agente y paciente de los cambios socioculturales. *Prisma Social*, (25), 424-438. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2721>
- Carty, A., y Farrell, A. M. (2018). Co-teaching in a mainstream post-primary mathematics classroom: an evaluation of models of co-teaching from the perspective of the teachers. *Support for Learning*, 33 (2) 101-121. <https://doi-org.bucm.idm.oclc.org/10.1111/1467-9604.12198>
- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (2) 1-33. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18534>
- Castro, R. y Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza. Estrategias pedagógicas para una educación inclusiva*. Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Cotrina García, M., García García, M., y Caparrós Martín, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46(2), 57-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.57-64>
- Cook, L., y Friend, M. (2017). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3). <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Dagli, O., Akcamete, G., y Guneyli, A. (2020). Impact of co-teaching approach in inclusive education settings on the development of reading skills. *International Journal of Education and Practice*, 8 (1) 1-17. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.1.17>
- De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3) 331-353 <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- European Agency for Social Needs and Inclusive Education (EASIE). (2019). *Spain Data*. Recuperado de: [https://www.european-agency.org/data/spain/datatable-overview#tab-all\\_children\\_learners](https://www.european-agency.org/data/spain/datatable-overview#tab-all_children_learners)

- Fluijt, D., Bakker, C., y Struyfd, E. (2016). Team reflection: the missing link in co-teaching teams. *European journal of special needs education*. 1-15 <http://dx.doi.org/doi:10.1080/08856257.2015.1125690>
- Forlin, C. y Chambers, D. J. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1) 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Gobierno de España (2015). *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <http://www.exteriores.gob.es/portal/es/saladeprensa/multimedia/publicaciones/documents/plan%20de%20accion%20para%20la%20implementacion%20de%20la%20agenda%202030.pdf>
- Guirao, J. M., Escarbajal, A., y Alcaraz, S. (2020). La Inclusión en España y las medidas de atención a la diversidad en la Región de Murcia. En: Arnáiz-Sánchez, P. y Escarbajal, A., *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson, S. L.
- Holzschuher, C. (2020). *Cómo organizar aulas inclusivas: propuestas y estrategias para acoger las diferencias*. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/125924?page=2>
- Hurd, E., y Weilbacher, G. (2018). Developing and using a co-teaching model within a middle level education program. *Current Issues in Middle Level Education*, 23(1), 1-28
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., y McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900423>
- Jortveit, M., y Kovač, V. B. (2021). Co-teaching that works: special and general educators' perspectives on collaboration. *Teaching Education*. 1-15 <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R. (2021). Análisis de conocimientos sobre aulas de comunicación y lenguaje de futuros/as maestros/as. *Revista Fuentes*, 23 (1) 53-63. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.12291>
- Lakkala, S., Galkiene, A., Novaitiene, J., Cierpialowska, T., Tomecek, S., y Uusiautti, S. (2021). Teachers Supporting Students in Collaborative Ways—An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability*, 13(5), 2804. <http://dx.doi.org/10.3390/su13052804>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (1970). *Boletín Oficial del Estado*, 187, 4 de octubre de 1970, páginas 12525 a 12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. (1995). *Boletín Oficial del Estado*, 278 de 21 de noviembre de 1995, páginas 33651 a 33665. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106 de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020) *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Lodato, G., Blednich, J., y Blednick, J. (2011). *Teaching in Tandem: Effective Co-teaching in the Inclusive Classroom*. Association for Supervision & Curriculum Development.

Maldonado, C. A. (2019). Co-enseñanza: Estudio de Caso Etnográfico en una Escuela con P.I.E. en Chile. En Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) (Ed.) *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa Vol. III* (pp. 255-261).

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2017-2018*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:59c7fa10-d640-4437-bacb-91a32793ba9f/notaresumen.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *TALIS 2018, Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe Español*. Instituto Nacional de Innovación Educativa. Madrid 2020. Recuperado de <http://bit.ly/2LmlAiZ>

Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 71-88.

Murawski, W. W., y Lochner, W. W. (2017). *Beyond co-teaching basics: a data-driven, no-fail model for continuous improvement*. Association for Supervision Curriculum Development

Nordgren, K., Kristiansson, M., Liljekvist, Y., y Bergh, D. (2021). Collegial collaboration when planning and preparing lessons: A large-scale study exploring the conditions and infrastructure for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 108 (103513) 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103513>

Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R. y Rodríguez-Conde, M.J. (2020). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32 (2), 285-295.

Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61. 164-178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.007>

Rodríguez Sánchez, M. (2016). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (1) 223-238.

Sabariego, M. (2019). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 49-85). La Muralla.

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R., (2017). Pre-Service Teachers' Knowledge, Misconceptions and Gaps About Autism Spectrum Disorder. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council of Exceptional Children*, 40 (3). <https://doi.org/10.1177/0888406417700963>

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., y McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children*, 73 (4) 392-416.

Sjolie, E., Stromme, A., y Boks-Vlemmix, J. (2021). Team-skills training and real-time facilitation as means for developing student teachers' learning of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 107 (103477) 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103477>

## 7. ANEXOS

### 7.1. CUESTIONARIO

Se adjuntan las palabras del cuestionario que se pasó a los docentes. Todas ellas con respuesta cerrada menos la 8, la 13 y la 14.

#### Encuesta sobre la co-enseñanza en centros ordinarios de España

El número de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en las aulas ordinarias se está incrementado por lo que los centros educativos deben revisar sus prácticas educativas para poder adaptarse a este nuevo reto. La co-educación surge como un medio pedagógico de atención a la diversidad y mediante esta encuesta se pretende conocer si esta herramienta es conocida y utilizada por los docentes de las distintas etapas educativas y cómo es su relación con los maestros de educación especial.

Acorde con las exigencias del método científico y en cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, toda la información obtenida en este estudio será de carácter confidencial y totalmente anónima.

Si está de acuerdo en participar y es profesor/a en cualquiera de las etapas mencionadas se agradecería que rellenas la siguiente encuesta con la mayor sinceridad posible. La cual tiene un tiempo estimado para completar de 7 minutos.

Para más información no dude en ponerse en contacto conmigo a través del correo electrónico: **\*\*eliminado para asegurar el anonimato\*\***. Muchas gracias de antemano.

1. ¿Declara haber leído con detenimiento las condiciones del estudio y que su participación es totalmente voluntaria? \*

Sí

#### Información personal y sobre el centro

2. Edad \*

3. Comunidad Autónoma donde trabaja \*

4. Años de experiencia como docente \*

5. Etapa en la que imparte clases \*

6. Titularidad de su centro de trabajo \*

7. ¿Su centro educativo es preferente en algún tipo de trastorno o discapacidad? \*

8. Si fuera preferente, ¿de qué tipo de deficiencia o discapacidad?

9. Por favor, señale los profesionales de educación especial que hay en su centro. \*

10 Los profesionales que ha señalado, ¿están de manera permanente o rotan por otros colegios? \*

11. ¿Tiene alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en sus aulas? Marque todos los tipos a los que imparta o haya impartido clases. \*

12. ¿Tiene alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE)? Marque todos los tipos a los que imparta o haya impartido clases. \*

13. ¿Cuál es la ratio de alumnos con NEE por aula en su centro? Ejemplo: 1 por aula. \*

14. ¿Cuál es la ratio de alumnos ACNEAE por aula en su centro? \*

### **Co-enseñanza**

En este apartado se le preguntará sobre sus opiniones y percepciones sobre la co-enseñanza. Sea lo más sincero posible.

15. ¿Conoce qué se entiende por co-enseñanza? \*

16. Por favor, marque lo que considera que es o no es co-enseñanza \* (compuesto por 11 afirmaciones ya expuestas en el cuerpo del artículo)

17. Entendiendo la co-enseñanza como un medio pedagógico donde los maestros especialistas en la materia y los de educación especial comparten sus responsabilidades de planificación, instrucción y evaluación, ¿considera que en su centro se lleva a cabo la co-enseñanza? \*

18. ¿Acude el profesional de Educación Especial a las clases donde hay alumnos con NEE o ACNEAE? \*

19. ¿Planifica usted la docencia y la evaluación con el profesional de Educación Especial? \*

20. ¿Dispone usted de tiempo para reunirse con el profesional de Educación Especial? \*

21. ¿Se siente usted con seguridad para enseñar a alumnos con NEE? \*

22. ¿Ha recibido formación sobre los alumnos con NEE y metodologías individualizadas?

23. ¿Considera que el rango alumno NEE-Maestro Ed. Especial es el adecuado en su centro? \*

24. Si acude el profesional de Ed. Especial a sus clases, ¿Qué rol adopta éste normalmente? \*

25. Si considerase que la co-enseñanza tiene algunas limitaciones o barreras, ¿cuáles son las principales? Marque todas las que considere. \*

26. ¿Considera que la co-enseñanza puede ser una buena forma de promover la educación inclusiva? \*