



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles
ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

La codocencia como metodología integradora y motivadora en el aula de Educación Infantil y Educación Primaria

Raúl Monge Bartolomé

Universidad de Burgos, España

rmongeb@educa.jcyl.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6221-7803>

David Ruiz-Hidalgo

Universidad de Burgos, España

drhidalgo@ubu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7827-4357>

Received: 2 January 2025 / Accepted: 3 January 2026

Resumen

En las últimas décadas, la educación ha evolucionado significativamente, adaptándose a las necesidades de una sociedad en constante cambio. Estos desafíos han impulsado la implementación de metodologías innovadoras, como la codocencia, que busca fomentar la inclusión y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en muchos casos, su aplicación ha sido improvisada o poco estructurada, limitando su potencial. La integración de la codocencia con metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) representa una oportunidad para personalizar la enseñanza y garantizar la accesibilidad y equidad en el aula. Estas metodologías promueven la colaboración entre docentes y el aprendizaje activo del alumnado, aunque la investigación sobre sus efectos combinados sigue siendo escasa. Este estudio tiene como objetivo analizar el impacto de la codocencia en combinación con el ABP en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Se exploran sus contribuciones a la inclusión educativa, al aprendizaje colaborativo y al desarrollo profesional docente, así como sus efectos en el rendimiento académico del alumnado.

Palabras clave: Codocencia; Aprendizaje Basado en Proyectos; Educación Infantil; Educación Primaria; Inclusión

[en] Co-teaching as an integrative and motivating methodology in Preschool and Primary Education classrooms

Abstract

In recent decades, education has undergone significant changes to adapt to the demands of a constantly evolving society. These challenges have driven the adoption of innovative methodologies, such as co-teaching, which aims to foster inclusion and enhance teaching and learning processes. However, in many

cases, its implementation has been improvised or poorly structured, limiting its potential impact. The integration of co-teaching with approaches like Project-Based Learning (PBL) and Universal Design for Learning (UDL) offers an opportunity to personalize instruction and ensure accessibility and equity in the classroom. These methodologies promote collaboration among teachers and active student engagement, though research on their combined effects remains limited. This study seeks to examine the impact of co-teaching combined with PBL in Preschool and Primary Education classrooms. It explores their contributions to educational inclusion, collaborative learning, and teacher professional development, as well as their effects on students' academic performance.

Keywords: Co-teaching; Project-Based Learning; Preschool Education; Primary Education; Inclusion.

Sumario: 1. Introducción. 2. Propósito del estudio. 3. Marco teórico. 3.1. La codocencia en el aula. 3.2. El Aprendizaje Basado en Proyectos. 3.3. El Diseño Universal de Aprendizaje. 4. Metodología. 4.1. Muestra. 4.2. Instrumentos de recogida de datos. 5. Resultados y discusión. 6. Conclusiones. Referencias.

1. Introducción

En el ámbito educativo, resulta fundamental no solo la formación de los estudiantes para mejorar sus competencias, sino también garantizar su bienestar en un entorno seguro y estable. Según Josa (2019), la interdependencia global, derivada de transformaciones tecnológicas, económicas, ecológicas y políticas, ha generado cambios en las relaciones entre naciones, regiones, comunidades e individuos, haciendo que la integración en las aulas y la calidad de las relaciones sociales sean aspectos esenciales. Estas metas pueden alcanzarse mediante metodologías activas y motivadoras, siempre con una planificación organizada y una adecuada disposición de recursos y agrupamientos.

La atención a la diversidad ha cobrado relevancia por los movimientos migratorios y las diferencias culturales, sociales y económicas, que han generado nuevas necesidades de adaptación para reducir desigualdades. Favila y Navarro (2017) subrayan que la desigualdad educativa surge cuando una sociedad no ofrece oportunidades equitativas para que todos los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para ingresar y permanecer en el sistema educativo. En los últimos años, la comunidad educativa ha adoptado el concepto de educación inclusiva, asumiendo que la diversidad es la norma y no la excepción (Alba et al., 2014). Echeita (2006) y Echeita et al. (2013) sostienen que en la educación inclusiva el trabajo en equipo es esencial para el desarrollo de una comunidad educativa sólida.

Aunque la codocencia se ha implementado con frecuencia de manera poco estructurada, en muchos casos se ha combinado con metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), lo que ha permitido un enriquecimiento mutuo. Moral y Ballesteros (2014) argumentan que aprender investigando es una metodología flexible que se organiza en torno a preguntas y problemas, permitiendo una inmersión profunda en temas de interés común. La codocencia ha sido objeto de estudio global, con un desarrollo notable dentro del trabajo colaborativo (Pla-Campas et al., 2022). Sin embargo, algunos docentes muestran reticencia por factores pedagógicos, desinformación o resistencia al trabajo en equipo (Malpica, 2007; Martínez, 2007). No obstante, Marcel et al. (2007) y Martínez (2019) observan un cambio positivo en los últimos años, con un aumento en las prácticas colaborativas gracias a la observación mutua y la formación compartida.

A pesar de los avances en metodologías activas, la evidencia sobre la efectividad de la codocencia en combinación con ABP y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) sigue siendo limitada, especialmente en el contexto español. Este vacío justifica la necesidad de estudios que analicen sus repercusiones en la inclusión educativa, la motivación del alumnado y el desarrollo profesional docente.

2. Propósito del estudio

El objetivo principal de este estudio es investigar y analizar el impacto de la codocencia en las aulas de Educación Infantil y Primaria desde la perspectiva docente, con el fin de comprender su efectividad en la mejora de la calidad educativa y la atención a la diversidad, dado que la evidencia sobre la efectividad de la codocencia en combinación con ABP y DUA es limitada en el contexto español.

Como objetivos secundarios, se pretende examinar la integración de la codocencia con metodologías

activas, como el ABP, así como evaluar cómo contribuye a enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Por lo tanto, surgen varios interrogantes de investigación que guían el estudio:

¿Es la codocencia una propuesta metodológica viable y efectiva en los contextos educativos actuales, especialmente en lo que respecta a la inclusión?

¿Cuáles son los beneficios tangibles de la codocencia para el alumnado y los docentes en términos de rendimiento académico y desarrollo profesional?

¿Cuál es el nivel de conocimiento y preparación de los docentes respecto a la codocencia, y qué factores limitan su aplicación en las aulas?

3. Marco teórico

3.1. La codocencia en el aula

La codocencia se refiere a prácticas educativas que promueven la igualdad y reducen la discriminación, tal como define la Real Academia Española. Diversos autores, como Fluijt et al. (2016), Castro y Rodríguez (2017), Holzschuher (2020) y Jortveit y Kovac (2022), coinciden en que esta metodología implica a dos o más docentes compartiendo responsabilidades para mejorar la calidad educativa. También se emplean términos como “enseñanza colaborativa” o “pareja pedagógica” (González y Carrascal, 2022, p. 127).

Más allá de la presencia de dos profesores, la codocencia requiere planificación intencional, donde los docentes comparten conocimientos y metodologías (Gutiérrez y Braga, 2022, p. 70). Su objetivo es asegurar la inclusión y atender al alumnado en igualdad de condiciones (Josa, 2019, p. 11). Según Triana (2022), su efectividad depende de la colaboración entre los docentes.

Este enfoque surgió en Estados Unidos, donde Friend et al. (2010) documentaron experiencias exitosas. Cook y Friend (1995) indican que se considera viable desde hace más de 50 años. Lodato et al. (2011) sostienen que nació para integrar alumnos con necesidades educativas. Aunque el modelo “uno enseña, uno asiste” sigue siendo común (González y Carrascal, 2022, p. 37), la codocencia se expande en muchos centros.

Zubizarreta et al. (2017) apuntan que este modelo permite colaboración y retroalimentación. Cook y Friend (1995) y Kohler-Evans (2006) lo comparan con un “matrimonio profesional” por la interacción constante.

La codocencia requiere elementos clave: dos docentes, supervisión continua, enfoque inclusivo y actividades en el mismo espacio (Triana, 2022). Existen varios enfoques, como alternancia de roles o enseñanza en equipo, según Zigmond y Magiera (2001), Hughes y Murawski (2001), Huguet (2005), Friend et al. (2010) y Morelock et al. (2017). González y Carrascal (2022) describe modelos como “enseñanza en equipo”, “paralela”, “por estaciones” y “alternativa”. Gutiérrez (2020) resalta que la elección depende de docentes y estudiantes.

Pla-Campas et al. (2022) destacan la necesidad de recursos y apoyo organizativo. La coordinación y planificación son esenciales (Triana, 2022). Los efectos positivos incluyen mayor satisfacción y cohesión del alumnado, atención personalizada y colaboración docente (Triana, 2022; Carty y Farrell, 2018; Scruggs et al., 2007; Gutiérrez, 2020). Aunque no mejora directamente los resultados académicos, favorece la predisposición al aprendizaje. También beneficia a los docentes, quienes reflexionan y comparten experiencias (Rodríguez y Ossa, 2014; Chanmugam y Gerlach, 2013). Sin embargo, enfrenta obstáculos: no basta con aumentar recursos (Lacruz et al., 2021); se requiere apoyo institucional (Gutiérrez y Braga, 2022). González y Carrascal (2022) señalan falta de apoyo y tiempo. Castro y Figueroa (2006), Ginther et al. (2007) y Rodríguez (2014) identifican la falta de coordinación como principal dificultad.

3.2. El Aprendizaje Basado en Proyectos

El ABP es una metodología activa y colaborativa en la que los estudiantes trabajan en grupo para resolver un problema, aplicando sus conocimientos previos y habilidades. El docente, en este enfoque, actúa como guía, proporcionando recursos y herramientas, pero dejando a los estudiantes la responsabilidad de la resolución del proyecto (Estalayo et al., 2021). El ABP se basa en el constructivismo, que destaca la importancia de la experiencia directa y la resolución de problemas en el proceso de aprendizaje (Gallego y Sanchidrián, 2020). Además de alcanzar los objetivos curriculares, busca un aprendizaje vinculado a la realidad de los estudiantes, promoviendo su desarrollo personal y

competencias transversales (Vallina y Pérez, 2019). En el contexto de las aulas de Educación Infantil y Primaria, la codocencia fortalece esta práctica porque permite la colaboración entre docentes con distintas especializaciones, lo que enriquece tanto el diseño como la implementación de los proyectos, favoreciendo una atención más personalizada y la integración de diversas perspectivas pedagógicas.

El ABP implica un problema globalizado que los estudiantes deben investigar y resolver colaborativamente. Según Larmer y Mergendoller (2010), este enfoque permite integrar los contenidos curriculares y desarrollar competencias clave. Los estudiantes se organizan en equipos con roles específicos, motivados para aprender a través de la búsqueda de información y la resolución de problemas (Liñán et al., 2021). El producto final se exhibe públicamente, lo que refuerza la motivación (Salido, 2020).

En comparación con la enseñanza tradicional, el ABP cambia el rol del docente y del estudiante (Fernández, 2017). Sin embargo, la implementación del ABP enfrenta obstáculos, como la falta de formación especializada del profesorado en esta metodología durante su formación universitaria, lo que limita su aplicación efectiva en el aula (Vallina y Pérez, 2019). Para lograr una educación integral, es necesario un cambio de metodología, requiriendo incluir en el aprendizaje competencias emocionales como el autocontrol, la empatía, la autoestima y las habilidades sociales (Sotillo, 2024). El ABP, junto con la codocencia, crea un marco flexible que se complementa con el DUA para garantizar la accesibilidad y la equidad

3.3. El Diseño Universal de Aprendizaje

El DUA se define como un enfoque pedagógico que busca hacer los objetivos educativos accesibles para todos los estudiantes, considerando sus diferencias individuales en aspectos como la capacidad de ver, oír, hablar, moverse, leer, escribir, entender, prestar atención, organizarse, participar y recordar (Orkins y McLane, 1998). Según Covarrubias y Garibay (2020), el DUA orienta la creación de currículos inclusivos que se adapten a la diversidad del alumnado, integrando conceptos de neurociencia y tecnología en su implementación. Este enfoque se aparta de la educación tradicional, que tiende a homogeneizar el aprendizaje, y propone actividades comunes basadas en intereses compartidos, fomentando comunidades de aprendizaje inclusivas (Espada et al., 2019).

El DUA tiene como propósito principal transformar la educación, proporcionando un marco conceptual y herramientas que faciliten la creación de prácticas educativas y el análisis de los diseños curriculares, haciendo énfasis en la necesidad de adaptarse a la variabilidad de cada estudiante. Meyer et al. (2016) y Alba (2019) subrayan la importancia de diseñar estrategias didácticas flexibles que puedan ajustarse a las diferencias individuales de los estudiantes, tanto a nivel curricular como organizativo. Así, el docente debe estar preparado para asumir cambios constantes y adoptar nuevas perspectivas en su labor educativa (Díez y Sánchez, 2015). La codocencia, al integrar a dos o más docentes en el aula, facilita la implementación del DUA al ofrecer una mayor flexibilidad en la planificación y ejecución de actividades adaptadas a la diversidad del alumnado. Por ejemplo, mientras un docente puede centrarse en la presentación de contenidos a través de múltiples formatos, el otro puede brindar apoyo individualizado o guiar a pequeños grupos.

La implementación del DUA enfrenta dificultades, como la ineficiencia del currículo debido al tiempo necesario para su diseño (Alba et al., 2014) y la necesidad de una formación continua de los docentes sobre la calidad educativa e inclusión, dado la limitada formación docente sobre el DUA en muchas aulas (Espada et al., 2019). Sin duda, la calidad del docente es un factor crucial en el aprendizaje. Por ello, debemos enfocarnos en la formación, desarrollando metodologías y sistemas de evaluación que promuevan un aprendizaje genuino y significativo (Gallego y García, 2012).

4. Metodología

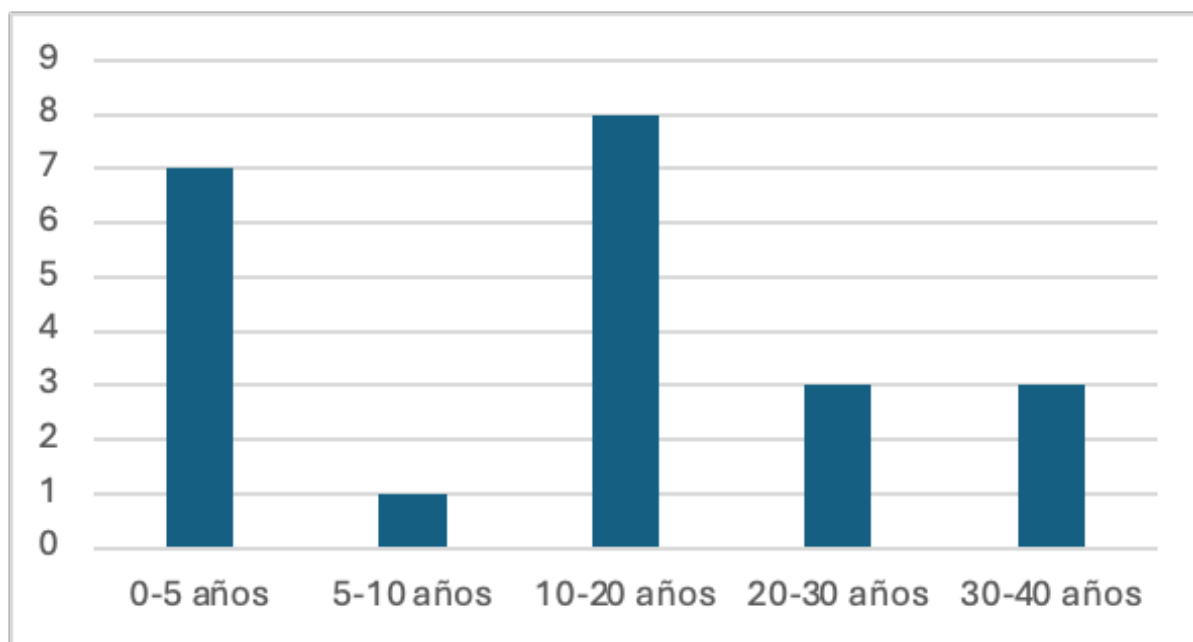
Este estudio adopta un enfoque de investigación mixta, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para examinar las percepciones y experiencias del profesorado en relación con la codocencia. Por ende, el diseño del estudio es descriptivo y exploratorio, lo que permite responder a los interrogantes planteados sobre la viabilidad y beneficios de la codocencia

4.1. Muestra

La muestra se obtuvo mediante muestreo por conveniencia, dado que todos los participantes pertenecen al mismo centro educativo que implementó la experiencia de codocencia. Está compuesta por 22 docentes de un centro escolar de Educación Infantil y Primaria en Burgos (España). En este centro, todos los docentes de las dos etapas educativas señaladas implementan ABP en sus aulas y, de forma experimental, durante el curso 2023/24; han organizado sus horarios para aplicar la codocencia, especialmente en las áreas instrumentales. Del total, 17 son mujeres y 5 son hombres, con edades entre 25 y 64 años. La experiencia profesional del grupo se distribuye según la Figura 1.

Figura 1

Experiencia profesional de la muestra



Cabe destacar que muchos de los docentes participantes cuentan con dos o más especialidad tanto en Educación Infantil como en Primaria. Tal como se indica en la sección anterior, el centro ha implementado experiencias de codocencia durante el curso 2023-2024. Estas experiencias incluyen sesiones conjuntas de dos clases del mismo nivel, organizadas en grupos cooperativos con dos docentes. En el primer trimestre, se realizaron sesiones de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) al menos una vez por semana, ampliándose a dos o tres sesiones semanales en el segundo trimestre. De la muestra inicial, se seleccionaron aleatoriamente cuatro docentes para un análisis más profundo: tres tutores (uno de Infantil y dos de Primaria) especializados en inglés, educación física y música, y un miembro del equipo de orientación.

4.2. Instrumentos de recogida de datos

Se aplicaron dos cuestionarios anónimos de 23 preguntas en formato digital, uno al inicio y otro al finalizar el curso escolar, para analizar los conocimientos previos sobre la codocencia, el ABP y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), las opiniones y motivación hacia la codocencia y la percepción de los beneficios y dificultades de esta metodología.

El cuestionario incluyó, principalmente, preguntas en escala Likert (siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo), preguntas dicotómicas (Sí/No/No lo tengo claro) y preguntas abiertas. Las afirmaciones evaluadas mediante escala Likert abarcaban temas como la eficacia de las metodologías activas, la inclusión educativa y la colaboración docente. Las preguntas abiertas permitieron recoger experiencias específicas sobre las fortalezas y desafíos de la codocencia. Para garantizar la confiabilidad del instrumento, se calculó el alfa de Cronbach utilizando el software SPSS, obteniendo un valor de 0,794, lo que indica un buen nivel de consistencia interna. Este resultado indica que las preguntas del cuestionario están adecuadamente alineadas para evaluar los aspectos de la

codocencia, proporcionando una base sólida para interpretar los datos obtenidos y las conclusiones del estudio. La alta confiabilidad del instrumento asegura que los resultados son consistentes y reproducibles, lo cual es fundamental para validar la eficacia y las percepciones sobre la codocencia en el ámbito educativo. Por lo tanto, se aplicó el mismo cuestionario, con varios meses de diferencia en cuanto a implementación de la codocencia en el aula.

Al finalizar el curso, se realizó un *focus group* estructurado con los cuatro docentes seleccionados. Las preguntas planteadas se centraron en los interrogantes de investigación, incluyendo variables como la viabilidad de la codocencia como metodología en los centros educativos actuales, los beneficios reales percibidos para alumnos y docentes y, finalmente, el nivel de formación y conocimiento del profesorado sobre esta metodología. Esta combinación de cuestionarios y *focus group* permitió recoger datos complementarios para una comprensión profunda y detallada de las experiencias y opiniones de los docentes sobre la codocencia. Las respuestas abiertas y el *focus group* se analizaron mediante categorización temática para identificar patrones en las percepciones docentes.

5. Resultados y discusión

La Tabla 1 presenta las puntuaciones medias de los cuestionarios aplicados al profesorado. Se muestran los resultados y la comparativa de las preguntas de escala Likert de los dos cuestionarios, realizados al inicio (CI) y al final (CF) del curso escolar. Los ítems no incluidos en el cuestionario se corresponden a las preguntas abiertas 3, 4 y 5: ¿Sabes qué es la codocencia?, ¿Podrías definir codocencia? y ¿Has realizado codocencia alguna vez? El cuestionario finaliza con dos preguntas abiertas sobre los aspectos favorables y las dificultades de la codocencia, contrastadas con las opiniones expresadas en los grupos focales.

Tabla 1.

Valoraciones de los docentes participantes

	Ítem	Media CI	Media CF
1	Las metodologías activas son eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje	4,77	4,58
2	Las metodologías activas implementadas con TIC son más eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje	3,55	3,71
6	La codocencia es una metodología positiva para el alumnado	3,95	4,41
7	La codocencia mejora las relaciones sociales del alumnado	4,00	4,41
8	La codocencia mejora la motivación e interés del alumnado	3,95	4,5
9	La codocencia es una herramienta de inclusión educativa	3,86	4
10	La codocencia y el DUA son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado	3,73	4,01
11	La codocencia y el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) ofrecen un proceso de aprendizaje más eficaz en el alumnado	4,14	4,36
12	La codocencia es una metodología positiva para el profesorado	3,86	4,18
13	La codocencia mejora las relaciones sociales del profesorado	3,73	4,18

14	La codocencia mejora la motivación del profesorado	3,59	3,86
15	La codocencia implica que el profesorado trabaje en equipo	4,45	4,77
16	Me gustaría poner en práctica la codocencia	4,00	4,32
17	La codocencia es otra moda educativa	3,27	2,59

Los resultados del análisis evidencian una tendencia positiva en la valoración de las metodologías activas y la codocencia.. En particular, se observa que las metodologías activas son percibidas como eficaces desde el inicio, aunque hay una ligera disminución en la media del cuestionario final en la pregunta 1 ("Las metodologías activas son eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje"), lo que podría reflejar una evaluación más crítica de los participantes a medida que avanzaron en su conocimiento y experiencia con estas metodologías. En contraste, las metodologías activas combinadas con TIC experimentaron una ligera mejora en la percepción, tal como se refleja en la pregunta 2 ("Las metodologías activas implementadas con TIC son más eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje"), lo que corrobora que los participantes consideran que la integración de la tecnología en el aula podría potenciar aún más la efectividad de estas estrategias.

En cuanto a la codocencia, los resultados indican un incremento significativo en el conocimiento de los participantes sobre esta metodología, así como en su capacidad para definirla correctamente. Esto se refleja en las preguntas 3 ("¿Sabes qué es la codocencia?") y 4 ("¿Podrías definir codocencia?"), lo que pone de manifiesto que la intervención tuvo un impacto positivo en la comprensión teórica de la codocencia. Además, la pregunta 5 ("¿Has realizado codocencia alguna vez?") refleja un interés creciente por la codocencia, lo que indica que la experiencia práctica aumentó durante la intervención.

En la pregunta 6 ("La codocencia es una metodología positiva para el alumnado"), se observó una mejora significativa en la percepción de los participantes sobre los beneficios de la codocencia para los estudiantes, lo que revela que, tras la intervención, los docentes reconocieron cada vez más los aspectos positivos de la codocencia, tanto en términos de desarrollo académico como de bienestar social para los alumnos. Este aumento en la media refleja una valoración más alta de la codocencia como una estrategia educativa que promueve la mejora integral del alumnado.

Los ítems relacionados con los beneficios de la codocencia para el alumnado, como la mejora de las relaciones sociales (pregunta 7), la motivación (pregunta 8) y la inclusión educativa (pregunta 9), mostraron un aumento notable en las medias. Esto refleja una percepción positiva de los participantes sobre la codocencia como una herramienta pedagógica que favorece el desarrollo integral de los estudiantes. Este cambio de actitud podría deberse al aprendizaje y reflexión que los participantes experimentaron durante el estudio, al experimentar la codocencia y reconocer sus efectos beneficiosos en las dinámicas de aula. Las preguntas 10 y 11 reflejan que los participantes consideran que la codocencia es especialmente efectiva cuando se combina con enfoques como el DUA (pregunta 10) y el ABP (pregunta 11). Los docentes valoran positivamente la codocencia como una estrategia que facilita la inclusión y personalización del aprendizaje (en el caso del DUA) y mejora el proceso educativo al fomentar el trabajo colaborativo y proyectos interdisciplinarios (en el caso del ABP). Estos resultados destacan la efectividad de la codocencia cuando se integra con otras metodologías innovadoras.

En cuanto a las potencialidades de la codocencia para el profesorado, la metodología también es vista como una estrategia que fomenta el trabajo en equipo (pregunta 15) y mejora la motivación del profesorado (pregunta 14). Sin embargo, los beneficios en cuanto a las relaciones sociales entre los docentes (pregunta 13) no son tan pronunciados como en el caso de los estudiantes, lo que podría indicar que, a pesar de las mejoras en la colaboración docente, todavía existen retos en la implementación efectiva de la codocencia en ciertos contextos. La pregunta 12 ("La codocencia es una metodología

positiva para el profesorado") muestra un incremento en la media, lo que refuerza la idea de que los docentes comienzan a ver la codocencia como una herramienta que también favorece su propio desarrollo profesional.

La pregunta 16 ("Me gustaría poner en práctica la codocencia") muestra un notable interés por parte de los participantes en aplicar esta metodología, lo que demuestra que la intervención ha sido exitosa en generar un mayor entusiasmo por la codocencia. Sin embargo, un hallazgo interesante es la pregunta 17 ("La codocencia es otra moda educativa"), que muestra una disminución en la media (de 3.27 a 2.59), reflejando un cambio significativo en la percepción de los participantes. Lo que inicialmente se podría haber considerado como una tendencia pasajera, ahora es visto como una estrategia educativa con un impacto real y duradero. Este cambio de perspectiva subraya la importancia de la intervención en modificar las percepciones iniciales de los participantes.

Los resultados indican que los participantes valoran cada vez más la codocencia y su potencial para mejorar tanto el aprendizaje de los estudiantes como las dinámicas laborales de los docentes. A través de la intervención, los participantes no solo adquirieron conocimientos sobre la codocencia, sino que también comenzaron a reconocer sus potencialidades prácticas y su importancia en la enseñanza moderna. Sin embargo, es fundamental seguir investigando cómo superar los desafíos en la implementación de la codocencia y cómo maximizar su relevancia en los entornos educativos. Los resultados anteriores demuestran que, tras un curso realizando experiencias en codocencia, los profesores han mejorado su opinión sobre los diferentes aspectos de esta metodología, viéndola más positiva que al principio del curso sin apenas experiencia práctica. Estos resultados coinciden con Pla-Campas et al. (2022), quienes también observaron mejoras en cohesión docente mediante codocencia. Sin embargo, difieren de Scruggs et al. (2007), donde no se evidenció impacto significativo en motivación del alumnado.

El *focus group* confirma los resultados obtenidos. En relación con la pregunta "¿La codocencia es una propuesta metodológica viable en los centros educativos actuales?" los términos más repetidos por los participantes tienen que ver con la motivación, la inclusión y el DUA, la coordinación docente y los tiempos necesarios para su desarrollo, mostrando un alto grado de consenso. En la cuestión "¿Pueden existir beneficios reales para los alumnos y los docentes con la codocencia?" se hizo hincapié nuevamente en la coordinación docente y el poder inclusivo de esta metodología y aparecen nuevos aspectos relacionados con la complementación docente y el aprendizaje mutuo entre profesores. La última parte de la sesión correspondía con la pregunta "¿Qué nivel de conocimiento tienen los docentes sobre esta propuesta metodológica? ¿Están formados sobre esta metodología?", destaca la relación que marca un participante con el aprendizaje cooperativo. Por otra parte, todos los participantes coinciden en que la formación es escasa o nula, que en ocasiones ha sido autodidacta y que se debería potenciar partiendo de las universidades para futuros docentes.

Estos hallazgos se alinean con estudios previos que destacan la codocencia como una estrategia que favorece la inclusión y la colaboración docente (Pla-Campas et al., 2022; Gutiérrez y Braga, 2022). Sin embargo, la ligera disminución en la percepción de eficacia de las metodologías activas confirma que, a medida que los docentes profundizan en su aplicación, emergen retos relacionados con la planificación y la gestión del tiempo. Este aspecto pone de relieve la necesidad de formación específica y apoyo institucional para garantizar la sostenibilidad de estas prácticas en los centros educativos.

6. Conclusiones

La codocencia se confirma como una metodología educativa viable y efectiva en contextos escolares, especialmente por su bajo coste en recursos y la disposición positiva de los docentes. Sin embargo, es crucial una formación especializada para los profesionales, dado el escaso conocimiento general sobre esta metodología. Los beneficios para el alumnado son claros, ya que la codocencia promueve dinámicas activas, favorece relaciones personales, permite una atención más individualizada y facilita el desarrollo de competencias de manera eficaz. Además, se incrementa el interés y la motivación del alumnado, lo que favorece un aprendizaje más eficiente.

La combinación de la codocencia con metodologías como el ABP refuerza su aplicabilidad y motivación en diversas áreas de la Educación Infantil y Primaria. También se alinea perfectamente con los principios del DUA, contribuyendo a la inclusión educativa y destacando la importancia de una coordinación adecuada entre los docentes, los espacios y los horarios. Tal como sostiene Ustrell (2015),

el trabajo social de un maestro es una de sus principales responsabilidades, y la codocencia juega un papel clave en la construcción de una sociedad más tolerante a través de la colaboración en el aula.

La codocencia no solo mejora el aprendizaje del alumnado, sino que también promueve la colaboración profesional y el trabajo en equipo entre los docentes, mejorando las relaciones sociales y creando un entorno colaborativo. Es esencial que los docentes tengan claros sus roles y objetivos en cada etapa del proceso, así como disponer de tiempos para la coordinación y evaluación continua. En este sentido, Gutiérrez y Braga (2022) destacan que la codocencia favorece la atención educativa, mejora la convivencia escolar y evita la segregación del alumnado, favoreciendo una atención más inclusiva. Si bien los recursos y espacios son clave, la codocencia es flexible y adaptable a diferentes contextos, lo que facilita su implementación en diversas situaciones. A pesar de estos avances, se requiere una formación continua de la comunidad educativa para optimizar la implementación de modelos de codocencia, considerando sus distintos roles y agrupaciones de alumnos.

Las limitaciones del estudio son evidentes, siendo necesario ampliar la muestra de participantes en futuras investigaciones. Sería relevante explorar la percepción del alumnado sobre la codocencia y comparar el rendimiento de grupos que implementen esta metodología con grupos control.

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones directas para la práctica educativa y la política escolar. La codocencia puede convertirse en una herramienta clave para abordar los retos de la diversidad y la inclusión en las aulas, siempre que se acompañe de formación docente específica y apoyo institucional. Además, su integración con metodologías activas y tecnologías educativas abre nuevas oportunidades para diseñar entornos de aprendizaje más flexibles y adaptados a las necesidades del alumnado. Las administraciones educativas deberían considerar la codocencia como parte de los planes de innovación pedagógica, promoviendo recursos, tiempos de coordinación y espacios adecuados para su desarrollo.

En este contexto, en los últimos años se ha evidenciado un aumento significativo en la investigación sobre estrategias vinculadas al DUA en Educación Primaria, especialmente en 2024. La mayoría de estos estudios, con enfoques cualitativos o mixtos, se centran en la formación docente y en la aplicación práctica en el aula. Entre las estrategias más destacadas figuran el uso de tecnologías digitales, el ABP y el aprendizaje cooperativo, todas ellas asociadas a mejoras en inclusión, motivación y rendimiento académico. Este panorama refuerza la necesidad de integrar la codocencia con metodologías activas y principios DUA para consolidar entornos educativos más equitativos y eficaces (Redondo et al., 2025).

Referencias

- Alba, C. (2019) Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6 (9), 55-68. <https://acortar.link/FU71X>
- Alba, C., Sánchez, J. y Zubillaga A. (2014) *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. <https://n9.cl/mf45c>
- 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/10.1111/1467-9604.12198>
- Castro, R. y Figueroa, B. (2006). Trabajo colaborativo en escuelas especiales del lenguaje, un enfoque educativo curricular. *Paideia*, 41, 117-127. <https://n9.cl/5kmpy>
- Castro, R. y Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza. Estrategias pedagógicas para una educación inclusiva*. Ediciones Universidad Santo Tomás. <https://acortar.link/o9VR5P>
- Chanmugam, A. y Gerlach, B. (2013). A co-teaching model for developing future educators' teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25 (1), 110-117. <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1412.pdf>
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28(3), 1-25. <http://dx.doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852>
- Cook, L. y Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities, *Journal of Educational and Psychological consultation*, 20(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/10474410903535398>
- Covarrubias, P. y Garibay, C. (2020). *Enriquecimiento educativo y DUA, estrategias para atender a la diversidad en el regreso presencial*. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1390

- Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño Universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43, 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea. <https://acortar.link/vVSzJg>
- Echeita, G., Simón, C., López, M., y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva, sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-457). Amarú. <https://n9.cl/d9vst>
- Espada, R., Gallego, M. y González, R. (2019) Diseño universal del aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Revista educativa Alteridad*, 14 (2), 207-218 <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Estalayo, A., Gordillo, S., Iglesias, A. y López, M. (2021) *La historia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos Claves para su implementación, pp. 5-8. Universidad de La Rioja. <https://goo.su/ooWs45p>
- Favila, T. A., y Navarro, C. J. (2017). Desigualdad educativa y su relación con la distribución del ingreso en los estados mexicanos. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (24), 75-98. <http://dx.doi.org/10.25009/cpue.v0i24.2404>
- Fernández, E. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos: Elementos esenciales y Fases. *Publicaciones Didácticas*, 88, 473-476. <https://acortar.link/SsAqXo>
- Fluijt, D., Bakker, C., y Struyfd, E. (2016). Team reflection: the missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31, (2) 1-15 <https://eric.ed.gov/?id=EJ1095059>
- 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, 9-27 <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gallego Gil, D. J., y García Diego, M. C. (2012). Los estilos de aprendizaje en la formación inicial del docente. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(9), 4-20. <https://doi.org/10.55777/rea.v5i9.945>
- Gallego, M. y Sanchidrián, C. (2020). Una mirada al aprendizaje basado en proyectos como metodología de aprendizaje lectoescritor a través de cuadernos y dibujos. *Revista Cabás*, 24 3-23. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2020.36.29.001>
- Ginther, S. D., Phillips, A., y Grineski, S. (2007). Team-teaching the HBSE curriculum: considerations and advice. *Journal of Teaching in Social Work*, 27(1-2), 199-211. <https://doi.org/10.18060/24176>
- González, B. y Carrascal, S. (2022). *La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español*. *Revista Prisma Social*, 37, 123-147. <https://goo.su/Xrhnr>
- Gutiérrez, L. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* 5, 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016>
- Gutiérrez, Y. y Braga, G. (2022). *La docencia compartida como estrategia de inclusión en primaria. El papel de los diarios en una experiencia de investigación-acción*. *Revista Complutense de Educación*, 35(1) 69-79. <https://doi.org/10.5209/RCED.82587>
- Holzschuher, C. (2020). Cómo organizar aulas inclusivas: propuestas y estrategias para acoger las diferencias. Narcea Ediciones.
- Hughes, C. y Murawski, W. (2001). Lessons from another field: applying coteaching strategies to gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195-203. <https://doi.org/10.1177/001698620104500304>
- Huguet, T. (2005). Alumnes i professors aprenem dins l'aula. Una experiència inclusiva. (Licencia de estudios, documento no publicado). Generalitat de Catalunya, Barcelona. <https://acortar.link/m9T7ll>
- Jortveit, M., y Kovač, V. B. (2022). Co-teaching that works: special and general educators' perspectives on collaboration. *Teaching Education*, 33(2) 286-300 <https://eric.ed.gov/?id=EJ1366115>
- Josa, I. (2019). *El trabajo cooperativo y la codocencia como respuestas metodológicas a las necesidades educativas*. Trabajo fin de máster. Universidad de Navarra. <https://hdl.handle.net/10171/58262>
- Kohler-Evans, P. (2006). Co-teaching: how to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127(2), 260-264. <https://acortar.link/umHd9V>

- 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>
- Larmer, J., y Mergendoller, J.R. (2010). *The main course, not dessert*. Buck Institute for Education. <https://n9.cl/xbr63>
- Liñán-García, M. del M., Ternero Fernández, F., Ceballos Aranda, M., Lama Sánchez, Álvaro y Mena-Bernal Rosales, M. I. (2021). Aprendizaje basado en proyectos en el grado de educación primaria: trabajar por proyectos para aprender a trabajar por proyectos. *Escuela Abierta*, 24, 75–90. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/281>
- Lodato, G., Blednich, J., y Blednick, J. (2011). Teaching in Tandem: Effective Co-teaching in the Inclusive Classroom. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Malpica, F. (2007). La soledad en la cultura docente y sus consecuencias para la calidad pedagógica. Aula de innovación educativa. <https://acortar.link/XHIOAv>
- Marcel, J. F, Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D. y Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. De nouvelles pratiques enseignantes. Boeck. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 165, 149-151. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.681>
- Martínez Obegozo, E. F. (2019). El centro y las prácticas de colaboración docente como medios para la mejora educativa. Información Comercial Española, ICE *Revista de economía*, 910, 105-116. <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6918>
- Martínez Treviño, O. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de Secundaria: incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Portal de Recerca, UAB.. <https://acortar.link/8ldlzm>
- Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2016). *Universal design for learning: theory and practice*. CAST. <https://acortar.link/4VG8Gy>
- Moral, A. y Ballesteros, M. (2015) Estrategias metodológicas del aprendizaje basado en proyectos. [10.13140/2.1.3419.6167](https://doi.org/10.13140/2.1.3419.6167)
- Morelock, J. R., Lester, M. M., Klopfer, M. D., Jardon, A. M., Mullins, R. D., Nicholas, E. L., y Alfaydi, A. S. (2017). Power, Perceptions, and Relationships: A model of co-teaching in Higher Education. *College Teaching*, 65(4), 182–191. <https://doi.org/10.1080/87567555.2017.1336610>
- Orkwis, R. y McLane, K. (1998) A curriculum every student can use: design principles for students access. ERIC/OSEP Topical Brief, Fall. Council for Exceptional Children. <https://acortar.link/5eDtI5>
- Pla-Campas, G., Arumí-Prat, J. y Simó-Gil, N. (2022). Análisis de los efectos de un proyecto innovador de codocencia en la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 93-104. <https://doi.org/10.6018/reifop.499111>
- Redondo Trujillo, V., Novoa López, J. A., y Moya Díaz-Aguero, I. (2025). Estrategias del Diseño Universal para el Aprendizaje en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 18(36), 32–44. <https://doi.org/10.55777/rea.v18i36.7992>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219–233. <https://acortar.link/1MvZK7>
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé. *Estudios Pedagógicos*. 40 (2), 303-319. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Salido López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13656>
- Sotillo Delgado, J. F. (2014). El cuestionario chaea-junior o cómo diagnosticar el estilo de aprendizaje en alumnos de primaria y secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 182-201. <https://doi.org/10.55777/rea.v7i13.1013>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0014402907073004>
- Triana, E. (2022). La docencia compartida. Una herramienta para facilitar el progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje. <http://hdl.handle.net/10803/688281>

- Ustrell, M. (2015). La codocencia como herramienta de inclusión. Trabajo fin de grado. Universidad Internacional de La Rioja. <https://acortar.link/PvluXf>
- Vallina, I. y Pérez, E. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y las tecnologías de la información y la comunicación dentro de un centro escolar. Un estudio de caso. <https://doi.org/10.21071/edmeti.v9i2.12018>
- Zigmond, N., y Magiera, K. (2001). Current practice alerts: A focus on co-teaching. Use with caution. *DLD Alerts*, 6, 1-4. <https://acortar.link/gmNx8W>
-

Financiación

Esta investigación no ha recibido financiación.

Conflicto de intereses

No existe ningún conflicto de intereses.

Contribución de autores

La contribución de los autores ha sido a partes iguales.



© 2026 by the authors. Submitted for open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons