

# EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 2, n.º 1, pp. 93-107. ISSN: 2414-1364

<https://doi.org/10.36901/em.v2i1.80>


Aproximación al principio de colaboración  
como clave para la práctica de la codocencia

Approach to the Principle of Collaboration  
as Key to the Practice of Co-Teaching

Gustavo OBANDO-CASTILLO

Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú

[gustavo.obando@pucp.pe](mailto:gustavo.obando@pucp.pe)

 <https://orcid.org/0000-0002-5589-8335>

Recibido: 2016.05.17

Aprobado: 2016.06.22

## Resumen

La codocencia puede ser concebida —erróneamente— como una práctica de aplicación sencilla, y dados sus conocidos beneficios en el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes, su implementación está cada vez más difundida. No obstante, la complejidad y heterogeneidad de las organizaciones educativas, así como la complejidad de la propia naturaleza humana, llevan a reflexionar sobre las relaciones interpersonales y el rol de la gestión educativa en el principio fundamental de la codocencia: la colaboración. Esta se fundamenta en el respeto, la comunicación, el compartir y la confianza, a la vez que promueve el trabajo en equipo, el intercambio de ideas y la coordinación. El presente trabajo busca brindar algunas orientaciones que promuevan el desarrollo del principio de colaboración para la codocencia entre los docentes considerando, además, la relación con la organización educativa como marco y factor del proceso.

**Palabras clave:** codocencia, principio de colaboración, gestión educativa, liderazgo distributivo, trabajo en equipo

## Abstract

Co-teaching may erroneously appear as a simple practice with well-known benefits to academic achievement. Therefore, its implementation is increasing. However, the complexity of educational organizations, as well as the density of human nature, makes it necessary to reflect on the role of interpersonal relationships and educational management for the development of collaboration among teachers, which is to be considered the fundamental principle of co-teaching. The following paper aims to provide some guidance for the development of relationships based on respect, distributive leadership, and collaboration among teachers in order to build efficient co-teaching pairs. It also proposes that the school organization is instrumental to achieve these goals.

**Key words:** co-teaching, principle of collaboration, educational management, distributed leadership, workteam

Uno de los aspectos por los que hemos sido conocidos los maestros es por nuestro rol autónomo. Cada maestro es un tomador de decisiones sobre lo que sucede en su aula o en el curso que tiene a su cargo. Si bien hay un marco en el cual se mueve finalmente, las decisiones son suyas en lo que respecta a su curso, sus contenidos, los alumnos. En algunos casos, si era necesario, los maestros recibían asistencia en el nivel preescolar o en los primeros años de primaria, aunque la relación era siempre la de un maestro principal o responsable (*lead teacher*) y un auxiliar (*assistant teacher*).

Años atrás surgió una propuesta: dos maestros en un aula colaborando en igualdad, es decir, ambos en calidad de profesores principales, compartiendo iguales responsabilidades. Esto resultaba muy interesante desde el planteamiento teórico que nos dice que la docencia compartida (*co-teaching*), también conocida como *coenseñanza* o *codocencia*, parte del principio de colaboración entre dos maestros para lograr un objetivo común, con la ventaja de la interacción cara a cara, el liderazgo distributivo de funciones y un sistema de creencias compartido. Este trabajo sucede a lo largo de todo el proceso de enseñanza, desde la planificación hasta la evaluación, distribuyéndose el trabajo de manera equitativa entre dos o más maestros y beneficiando la calidad del trabajo docente (Rodríguez, 2014).

La práctica de la codocencia se ha difundido en el mundo educativo, y si bien parece ser una idea interesante para la renovación o innovación de la práctica docente, siempre es sano cuestionar un poco tomando en cuenta investigaciones empíricas. Para estos efectos, la mayoría de las investigaciones que forman parte de nuestra referencia se basan en escuelas; no obstante, consideramos que son puntos extrapolables a la educación superior.

Antes de entrar a revisar los resultados de algunas investigaciones sobre las percepciones de la codocencia, es relevante que profundicemos en qué es la codocencia y cuáles son sus particularidades.

Para empezar —haciendo una muy breve referencia histórica— comentemos que la docencia compartida surgió en el proceso de integración e inclusión de estudiantes con habilidades y capacidades especiales a las escuelas *regulares*. Bajo esa mirada, las parejas de maestros estaban conformadas por uno proveniente de la educación regular y el otro con especialización en educación especial (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007). Esta práctica

sigue siendo desarrollada tanto por iniciativa privada como en el marco de políticas públicas (Blank, 2013; Fernández & Ossa, 2014). De esta forma, la codocencia es empleada como una estrategia para maximizar las oportunidades de aprendizaje en grupos con niveles diferenciados.

Posteriormente, la práctica de la codocencia se realizaría en otras condiciones, con énfasis en los niveles de educación inicial y primaria. Las intervenciones en niveles de secundaria y educación superior se dan pero en menor medida. Independientemente de ello, y entre las razones por las que la codocencia se difundió, señalamos la contribución al desarrollo profesional docente junto con una mayor satisfacción laboral, autoestima y motivación como consecuencia de la dinámica de trabajo que brinda sensación de libertad, poder, toma de decisión y pertenencia. Más adelante comentaré estos aspectos y su importancia en el exitoso desarrollo de la docencia compartida.

Por otra parte, en varias ocasiones se hace referencia al enriquecimiento del ambiente educativo ante la presencia de dos o más maestros. Me gustaría detenerme un momento para explicar este punto en el marco de una perspectiva de la teoría sociocognitiva, desde la cual es importante considerar dos elementos que empoderan a la colaboración (Nickelson, 2010): la agencia y la eficacia.

La agencia es entendida como la capacidad de influenciar intencionalmente en las circunstancias de la propia vida y la manera en la que se responde ante dichas circunstancias. De ahí que uno de sus rasgos sea la intencionalidad, es decir, el proceso que se da cuando las personas crean un plan de acción y estrategias para lograrlo. La intencionalidad colectiva surge del compromiso con una intención compartida por un grupo de personas, en cuyo caso, los planes de acción son coordinados para concretar dicha intención. La agencia e intención colectiva pueden ser afectadas por diversos elementos existentes en la organización, los cuales pueden manifestarse a través de personas, eventos, horarios, e incluso expectativas. Así, con el fin de compartir un sentido de agencia e intencionalidad, las personas involucradas deben compartir la misma intención y coordinar sus acciones para lograrla de manera exitosa.

Por su parte, la eficacia es entendida como la creencia que tienen los individuos para idear y ejecutar tareas que requieren lograr una meta específica. Esto tiene un impacto en la percepción que tienen las personas en forma positiva

o negativa con respecto al logro de las metas y al esfuerzo que necesitan para lograrlas. Dentro de esta línea teórica, reconociendo que el ser humano no vive ni se ha desarrollado como un ente aislado, la eficacia colectiva se refiere a la percepción de los miembros de un grupo sobre su capacidad de ejecución como una unidad (colaboración). En el caso concreto de los maestros, se entiende como la creencia colectiva de estos en su habilidad y capacidad de mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes a su cargo, afectando. En ese sentido, se trata de la manera en que los maestros sienten, piensan, actúan y se motivan entre sí.

Así las cosas, desde la teoría sociocognitiva, la agencia y la eficacia colectivas manifestadas a través de la colaboración entre docentes, se entienden como una unidad antes que como la suma de individualidades. En el caso concreto de la práctica de la docencia compartida, observamos el desarrollo de un entorno donde los maestros pueden trabajar comprendiéndose tanto como un colectivo a pequeña escala como en un nivel mayor, aumentando sus facultades, las cuales, además, se irán enriqueciendo en el transcurso de la interacción y desarrollo colectivo. No se trata, pues, de la división de tareas, sino de la multiplicación de capacidades en beneficio de los estudiantes.

Ahora bien, es importante señalar que la codocencia no tiene una aproximación única, sino que, por el contrario, puede desarrollarse de múltiples maneras. Hughes y Murawski (2001), nos plantean cinco métodos que se plasman a continuación:

Tabla 1

*Formas de plantear la codocencia*

Líder y auxiliar	Un maestro toma el liderazgo de la enseñanza en la clase mientras que el segundo actúa como un auxiliar, como un compañero silencioso que ayuda a los estudiantes durante el desarrollo de las clases.
Docencia rotativa	Los maestros dividen el material y cada uno de ellos asume la responsabilidad por enseñar su parte.
Docencia paralela	La clase se divide en grupos y cada docente se encarga totalmente de llevar su grupo haciendo las adaptaciones que sean necesarias.
Docencia en estaciones	Los maestros dividen la clase en grupos y ambos, en diferentes ocasiones, trabajan con ellos. Esta técnica se utiliza para estudiantes con niveles diferenciados en sus aprendizajes, de forma que se acelera el progreso de cada grupo de acuerdo a sus ritmos.
Docencia en equipo	Ambos maestros comparten la planificación, la enseñanza y la evaluación. Presentan en forma conjunta los contenidos y las actividades, lo cual requiere mucha planificación, comunicación y confianza entre ambos.

Adaptado de Hughes y Murawski, 2001.

Cabe señalar que estas aproximaciones no son excluyentes. Una pareja de maestros puede optar por aplicar más de una de las variantes, dependiendo de diversos factores como tiempo, dominio del tema, madurez del grupo, experiencia, entre otros.

Estas variantes también pueden observarse como parte de un proceso evolutivo donde se quiere llegar a un verdadero trabajo de colaboración. Esto no sucederá a menos que se cambie el esquema tradicional de lo que se cree que es una enseñanza en equipo, donde generalmente no se cambia la relación entre el número de estudiantes a cargo de un maestro ni existen

múltiples aproximaciones a un proceso de enseñanza-aprendizaje (Hanover, 2012). Veámoslo por medio de un ejemplo. Supongamos un salón de clases con dos maestros. Uno de ellos está encargándose de enseñar una estrategia para multiplicar números de dos cifras. El segundo está en silencio durante la explicación y, a la hora de la práctica, se acerca a las mesas a ayudar a los estudiantes. Supongamos otro salón en la que otros dos profesores están trabajando el mismo tema, pero cada uno muestra una forma diferente de resolver lo mismo. Los estudiantes tienen la posibilidad de elegir la estrategia que resulte más clara, sencilla o lógica. Ambos maestros manejan el contenido y ambos asisten a los estudiantes durante la práctica.

### **Experiencias en codocencia a la luz del principio de colaboración**

Si tomamos esto último en consideración, ¿se puede considerar que todo lo que se denomina *codocencia* resulta ser un ejercicio real de codocencia? Para responder a esta pregunta es conveniente mencionar una investigación realizada por Rodríguez y Ossa (2014) llevada a cabo con algunas parejas de docentes conformadas por un maestro de educación regular y un docente de educación especial en escuelas básicas municipales afiliadas a un programa de integración escolar. Entre los resultados de la investigación se notó que existían roles protagónicos inequitativos entre los maestros: el de educación regular asumía una mayor cantidad de roles que el de educación especial, incluso en lo referido al manejo de la clase, lo que finalmente era percibido por los estudiantes. El estudio señaló que existen diversos factores que pueden influir en este escenario: algunos de carácter sociológico, tales como la falta de cohesión social y de vínculos interpersonales, y otros de gestión, como la inadecuada distribución de tiempos para que los maestros puedan realizar un trabajo colaborativo.

Morril (2014) describió su propia experiencia en la codocencia y ofreció algunos consejos sobre cómo *sobrevivió* a ella. Es significativa la metáfora que utilizó para describir la codocencia: *matrimonio*. Si la tomamos en cuenta podemos pensar que es muy necesaria la interrelación entre los docentes, no solo en lo técnico. Nuevamente, pensemos en que el principio de colaboración no puede entenderse exclusivamente como la repartición de tareas, donde cada uno es responsable solo de una parte. De ahí la importancia de la comunicación, del forjamiento de un vínculo, que requiere de tiempo, no

solo con los estudiantes, sino también como pareja, dado que la colaboración implica un trato de respeto y valoración entre los involucrados.

La metáfora del matrimonio nos podría referir también a diversidad de parejas de maestros donde podemos encontrar tanto matrimonios positivos como matrimonios disfuncionales. Algunos funcionan en términos del bienestar de los estudiantes, mientras que otros pueden afectarlos negativamente. ¿Qué clase de matrimonio nos gustaría que fuese el de la docencia compartida?

Nickelson (2010) resalta la importancia de la relación entre los docentes para la codocencia, y además señala que el desarrollo de su relación es la base para el éxito de su experiencia, la eficacia del crecimiento colectivo y el incremento en los niveles de logro de los aprendizajes de los estudiantes. También reconoce que las mejores experiencias de codocencia se construyen con el tiempo; en otras palabras, hay un reconocimiento de la construcción de la codocencia como un proceso.

Podríamos pensar que una experiencia de codocencia puede darse de diversas maneras de acuerdo con los factores internos y externos que viva la pareja de maestros. No obstante, en la base de la relación debe existir un principio de colaboración y, para ello, la construcción progresiva de una relación interpersonal basada en el respeto y la comunicación. Así, discrepo con Hughes y Murawski cuando incluyen como una variante de la codocencia la fórmula «líder y auxiliar», dado que la responsabilidad total, la toma de decisiones, las diferentes etapas del proceso de enseñanza recaen en el líder y dejan en una posición relegada al auxiliar.

Me interesa resaltar, entonces, que la codocencia requiere de una coordinación constante hacia metas comunes, compartir un sistema de creencias o principios (o, cuando menos, que sean conciliables), utilizar un liderazgo distributivo y actuar en forma colaborativa. Tal pareciera que el éxito de esta práctica radica en la relación entre los maestros. Sin embargo, si reconocemos la heterogeneidad de una organización educativa, así como ciertas características de estas que han sido ya estudiadas a nivel estructural o sociopolítico, podemos percibir que la complejidad de la organización es un elemento que podría jugar en contra.

## Dificultades para la codocencia desde la escuela tradicional

Sabemos que la característica de la escuela en un sentido tradicional y burocrático es la de la escuela celularista, la escuela débilmente articulada que recompensa el individualismo y brinda un espacio escaso o inexistente a la colaboración (Weick, 1976). Estos rasgos culturales podemos vincularlos también con una visión competitiva de la organización educativa, donde los maestros son celosos de lo que asumen como de su pertenencia, yendo contra los principios y valores de la colaboración y el trabajo en equipo.

Podríamos considerar el aspecto cultural como uno de los puntos más importantes en cuanto a gestión cuando buscamos un ambiente donde la codocencia pueda crecer. Dentro de los estudios clásicos sobre este aspecto se han detectado principalmente cuatro fenotipos de cultura organizacional a partir de metáforas: la escuela como una máquina (su fuerza principal proviene de la estructura), como un cabaret (donde las relaciones están centradas en el *performance* profesional y la reacción de la audiencia), como una *tiendita del horror* (prima un ambiente de tensión constante, los maestros viven en forma aislada y la interacción social es mínima) y como una familia (cuya sensación de pertenencia e involucramiento son altos y se percibe un ambiente de cooperación y protección). Los tres primeros tipos viven a partir de la instrumentalidad, el miedo y la competitividad, que menoscaban las relaciones que pueden darse entre sus miembros. Mientras tanto, en el último tipo se observan valores y principios equiparables a una familia o un equipo, donde sus miembros tienen la sensación de que existe una preocupación por los otros así como un fuerte compromiso con respecto a los estudiantes (Lunenburg, 2011). Ciertamente es que pueden existir variantes en la realidad y que muy probablemente no se dé un fenotipo puro, sino una combinación de varios. No obstante, traigo a colación el tema para graficar la importancia de la cultura de la organización educativa en la dinámica y la vida de sus miembros.

Si consideramos también la perspectiva micropolítica de las organizaciones educativas (Ball, 1989), reconoceremos que los individuos y diversos grupos pueden entrar en pugna por el poder con la finalidad de lograr sus objetivos e intereses particulares, que no necesariamente estarán alineados con los objetivos de la organización. En esa medida, se recurre a diversas estrategias y herramientas de control que pueden provenir de cualquier actor social

dentro de la organización. Aspectos como los rumores, chismes, conflictos y negociaciones son parte de la realidad de la organización educativa en diferentes niveles y de acuerdo a la coyuntura. Así, durante un periodo de cambio, la actividad micropolítica se intensifica y se hace más visible tanto en los ámbitos formales como informales, dado que este periodo trae consigo incertidumbre, ambigüedad, falta de certeza, inseguridad, complejidad de metas y tareas. De esta forma, el poder y la política pueden afectar o determinar inclusive la magnitud y dimensiones del cambio y la innovación (Blase, 2002).

Si bien es cierto que hay otros rasgos que pueden ser muy diferentes a los que hemos mencionado, no son excluyentes entre sí, sino diferentes dimensiones dentro de la unidad compleja y dinámica que puede ser la organización educativa. Mi intención es subrayar aspectos que no siempre son considerados dentro de su naturaleza, y que claramente resultan contradictorios, en muchos aspectos, con respecto al principio de colaboración.

### **Aspectos que favorecen al principio de colaboración como base para la codocencia**

Entonces, ¿cómo podemos ayudar a construir una sólida relación entre los codocentes? Empecemos por pensar que las relaciones se construyen a partir de la interacción, lo cual significa que es necesario que existan dichos espacios y oportunidades. Si bien es cierto que parte de la construcción de dichos espacios puede provenir de la disposición misma de los maestros, también es cierto que la escuela como organización cumple un rol en ello.

Diversos trabajos sobre docencia compartida (Blank, 2013; Rodríguez & Ossa, 2014; Suárez, 2016) coinciden en varios puntos que permiten su desarrollo sostenible y exitoso. Entre ellos deseo mencionar primero el tiempo para la colaboración, entendido como tiempo administrativo (fuera de las horas de dictado de clases) para reunirse, coordinar, planificar.

Uno de los hallazgos de la revisión de la literatura realizada por Nickelson (2010) es que diversos maestros señalan que dos horas o periodos al día son deseables como tiempo de coordinación para tener una oportunidad real para orientar y preparar las clases atendiendo a las necesidades de los

estudiantes. Además, dicho tiempo debe ser respetado por otros miembros de la organización educativa, pues en la práctica se sufren varias interrupciones. Los mismos maestros señalaban que ello interfería en su eficacia en la codocencia.

Claro está que para el desarrollo de una relación tan estrecha es necesaria una efectiva comunicación interpersonal que requiere de habilidades comunicativas que se desarrollan en forma progresiva conforme va evolucionando la relación entre los maestros, de modo que aprendan a (1) interpretarse mutuamente tanto en lo verbal como en lo no verbal; (2) dar y recibir ideas mostrando un respeto por las diferencias; y (3) convertirse en un modelo de comunicación interpersonal para sus estudiantes al ser capaces de escuchar, mostrar apertura a nuevas ideas y asumir un compromiso cuando sea necesario (Nickelson, 2010).

Naturalmente, al ser un proceso evolutivo hay periodos de ajuste. La relación necesita tiempo para madurar. En algunos casos, es posible que la pareja no llegue a congeniar o, cuando menos, a saber trabajar colaborativamente. Después de todo, son dos maestros que muy probablemente hayan estado acostumbrados a dinámicas diferentes, por lo que la necesidad de contar con tiempo para trabajar en conjunto después de clases resulta fundamental. Blank (2013) señala que es posible que algunos docentes sientan que no pertenecen a la clase cuando el otro tiene cierta predominancia en el manejo del grupo y la toma de decisiones.

Es posible, por tanto, la aparición de situaciones conflictivas o periodos de conflicto que pueden ser abiertamente manifestados o llevados en silencio, según las personalidades de los involucrados. En ese sentido, la atención y apoyo del personal administrativo de la organización educativa resulta otro aspecto sumamente importante en la práctica de la codocencia. De hecho, algunos docentes entrevistados por Scruggs, Mastropieri y McDuffie (2007) indican que la intervención de los administrativos en ciertas situaciones de conflicto fue un elemento crucial en tanto auxiliaron a los maestros en un proceso de resolución.

Cabe señalar que no solo se trata de manejo de conflictos interpersonales. El proceso de cambio por el que pasa una organización educativa al plantearse implementar la codocencia encontrará resistencia, la que puede ser manejada

desde la administración como un proceso impositivo y autoritario (poder sobre) o participativo y democrático (poder con). No obstante, aun en este último escenario hay que considerar que las luchas de poder y el desacuerdo pueden manifestarse, pero pueden resultar manejables gracias al otorgamiento mutuo de poder entre las partes. Ciertamente, se requiere de una adecuada preparación para que los diferentes miembros de la organización, especialmente los administrativos, adquieran las habilidades y estrategias necesarias (Blase, 2002).

Notamos en este contexto que no solo la codocencia en sí misma, sino también el proceso de cambio requiere de un modelo de gestión educativa que les favorezca. Resulta necesario superar modelos inefectivos e ineficientes de gestión que menoscaban el liderazgo distributivo, la participación y la colaboración. En el ámbito de la gestión, tal superación se manifiesta concretamente en la transformación de la estructura organizacional, pues ella tiene un impacto directo en el proceso de toma de decisiones, en los roles que asumen los maestros con respecto al liderazgo, en la frecuencia y naturaleza de las interacciones entre maestros, en el desarrollo profesional y, por supuesto, en el logro de las metas organizacionales (Rutherford, 2006).

Otro aspecto importante que debe ser considerado está vinculado con la preparación y desarrollo profesional por parte de los maestros participantes (Blank, 2013). Este es un consejo que busca que las personas puedan pasar por una experiencia de formación que los enriquezca profesionalmente para potencializar y favorecer la práctica de la codocencia, de modo que ambos se puedan nutrir mutuamente. Ello también implica una preparación en todo lo que involucra la codocencia y sus diferentes modelos y aproximaciones. De este modo se contaría con dos maestros que comprenden el sistema, su funcionamiento, sus roles, de manera que se propicie un escenario en el que se encuentren empoderados en forma equitativa.

Un aspecto más que se recomienda frecuentemente es el involucramiento voluntario en la codocencia (Blank, 2013; Rodríguez & Ossa, 2014; Suárez, 2016). Tanto desde la teoría como a partir de la investigación empírica, la voluntariedad es un factor fundamental que tiene un impacto directo en el éxito de la práctica; cuando esta es forzada se incrementan las posibilidades de fracaso. Al ofrecerse un maestro para una posición en una codocencia, se aproxima a ella con una disposición y actitud abierta y positiva, lo que le

permite mayores y mejores posibilidades de obtener una relación profesional con un par al que respete y así poder aportar a su desarrollo profesional, tanto a través de ideas nuevas como mediante una retroalimentación constructiva. Esa relación de respeto mutuo les permitirá a ambos discutir sobre el modelo que consideran más apropiado para trabajar con la clase, llegando a acuerdos sobre sus principios y filosofía educativa, opiniones, expectativas, tanto de la clase y de la metodología de enseñanza así como de ellos mismos. En consecuencia, a pesar de que no existe una única manera de ejecutar la codocencia, este escenario suele contribuir a la fluidez en el desarrollo de las sesiones de clase y a la evolución del grupo de estudiantes bajo su responsabilidad.

### **A modo de síntesis**

Considero que el logro de una práctica codocente es posible en tanto sea orientada por el principio de colaboración, el cual no solo se ha de dar entre los maestros que participan en ella, sino desde la organización educativa, capaz de brindar el marco y ambiente para su fortalecimiento y evolución. Claro está que dicho principio se construye a partir de una relación de respeto y sentido de colectividad, llevando la teoría sociocognitiva no solo a los estudiantes y a las metodologías de enseñanza, sino a los maestros y a su desarrollo profesional.

No es esta una tarea sencilla si se toma en cuenta que la organización educativa y sus miembros suelen estar acostumbrados a una dinámica de trabajo aislada, en una estructura altamente jerárquica y burocrática. El proceso requiere de la intervención consciente e intencional de la organización, transformando la gestión hacia un paradigma más participativo y empoderador, favorecedor del liderazgo distributivo, y consciente de su riqueza como colectivo.

Las organizaciones que se comprometan a esta transformación verán como una recompensa en aumento constante la mejora de la satisfacción laboral, el involucramiento y desarrollo profesional de sus maestros, además de la maximización de las oportunidades de aprendizaje y mejora en los resultados de los mismos en sus estudiantes.

## Referencias

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós.
- Blank, S. (2013). *General and Special Educator's Perceptions of Co-Teaching in Inclusive Middle Schools* (Tesis de maestría inédita). Ohio University. Recuperado de [https://www.ohio.edu/education/academic-programs/upload/Blank-Sarah\\_MRP-final.pdf](https://www.ohio.edu/education/academic-programs/upload/Blank-Sarah_MRP-final.pdf)
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Hanover Research (2012). The Effectiveness of the Co-Teaching Model. *Literature Review*. Recuperado de <https://www.hanoverresearch.com/wp-content/uploads/2012/05/Effectiveness-of-Co-Teaching-Membership.pdf>
- Hughes, C. & Murawski, W. (2001). Lessons From Another Field: Applying Coteaching Strategies to Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195-204. DOI: 10.1177/001698620104500304.
- Lunenburg, F. (2011). Understanding Organizational Culture: A Key Leadership Asset. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 29(4). Recuperado de <https://faculty.mu.edu.sa/public/uploads/1360754959.415organizational%20cult63.pdf>
- Morril, T. (2014). *How Do You Survive the Co-Teaching Marriage?* Recuperado de <https://www.teachingchannel.org/blog/2014/04/09/survive-the-co-teaching-marriage/>
- Nickelson, D. (2010). *A Qualitative Case Study of a Co-Teaching Relationship at a Rural High School* (Tesis de doctorado inédita). Wichita State University. Recuperado de [https://soar.wichita.edu/bitstream/handle/10057/3286/d10008\\_Nickelson.pdf?sequence=1](https://soar.wichita.edu/bitstream/handle/10057/3286/d10008_Nickelson.pdf?sequence=1)
- Rodríguez, F. (2014). La coenseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia*

---

y *Cambio en la Educación*, 8(2), 219-233. Recuperado de <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art11.pdf>

- Rodríguez, F. & Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 303-319. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>
- Rutherford, C. (2006). Teacher Leadership and Organizational Structure. The Implications of Restructured Leadership in an Edison School. *Journal of Educational Change*, 7(1), 59-76. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10833-006-0013-4>
- Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, K. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Meta-synthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children*, 73(4) 392-416. Recuperado de [https://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/Scrugg\\_2007.pdf](https://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/Scrugg_2007.pdf)
- Suárez, G. (2016). Coenseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en el Perú. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 18(1). Recuperado de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412016000100012](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100012)
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. DOI: 10.2307/2391875.