Sophia

Volumen 22, número 1, 2026, p: e1572 | págs. 1-13
ISSN 2346-0806
DOI: https://doi.org/10.18634/sophiaj.22v.1i.1572

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Colaboración docente en la atención a la diversidad: concepciones de profesores y educadores diferenciales

Teacher Collaboration in Addressing Diversity: Conceptions of General and Special Education Teachers

Valentina Isidora Ramos Soto[1], Daniela Quezada Merino[1], Francisca Molina Escobar[1], Bárbara Bizama González[1], Angélica Vera-Sagredo[1*]

[1]Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile.
*Autor para la correspondencia: avera@ucsc.cl

Resumen

Introducción: este estudio exploró las concepciones de docentes de educación básica y educadores diferenciales sobre la codocencia en la provincia de Concepción, Chile, identificando fortalezas y barreras en su implementación. **Objetivo**: diseñar estrategias de mejora que incluyan procesos de formación docente, ajustes en las políticas institucionales y fortalecimiento de las condiciones para una codocencia efectiva, promoviendo así una educación más acorde con los desafíos del sistema educativo chileno. **Materiales y métodos:** se utilizó un enfoque cualitativo con análisis temático. Participaron diez docentes, con una media de diez años de experiencia, de escuelas municipales y particulares subvencionadas. **Resultados**: a partir de entrevistas semiestructuradas, analizadas con QDA Miner Lite, emergieron tres categorías principales. La primera revela percepciones duales sobre la codocencia: como apoyo profesional valioso y como desafío organizativo. La segunda destacó prácticas colaborativas en el aula, aunque persisten dinámicas jerárquicas. La tercera señaló factores limitantes, como la falta de tiempo para planificar, el compromiso desigual y culturas escolares rígidas. Los hallazgos evidencian una tensión entre el valor pedagógico reconocido de la codocencia y los obstáculos estructurales que dificultan su práctica. **Conclusiones**: es clave institucionalizar condiciones para una colaboración sostenida.

Palabras clave: codocencia, inclusión educativa, educación básica, colaboración docente.

Abstract

Introduction: This study explored the conceptions of primary school teachers and special education teachers regarding co-teaching in the province of Concepción, Chile, identifying strengths and barriers to its implementation. **Objective**: To design improvement strategies that include teacher training processes, adjustments to institutional policies, and strengthening the conditions for effective co-teaching, thus promoting an education more aligned with the challenges of the Chilean education system. **Materials and methods**: A qualitative approach with thematic analysis was used. Ten teachers, with an average of ten years of experience, from municipal and subsidized private schools participated. **Results**: From semi-structured interviews, analyzed using QDA Miner Lite, three main categories emerged. The first reveals dual perceptions of co-teaching: as valuable professional support and as an organizational challenge. The second highlighted collaborative practices in the classroom, although hierarchical dynamics persist. The third pointed to limiting factors, such as lack of time for planning, unequal commitment, and rigid school cultures. The findings reveal a tension between the recognized pedagogical value of co-teaching and the structural obstacles that hinder its practice. **Conclusions**: Institutionalizing conditions for sustained collaboration is key.

Keywords: co-teaching, educational inclusion, basic education, teacher collaboration.

Recibido: 01/02/2025 -Aceptado: 15/06/2026 -Publicado: 20/06/2026

Como citar:
Ramos Soto, V. I., Quezada Merino, D., Molina Escobar, F., Bizama González, B., Vera-Sagredo, A. (2026). Colaboración docente en la atención a la diversidad: concepciones de profesores y educadores diferenciales.

Sophia, 22(1). https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/1572

Esta obra está bajo una Licencia Atribución/Reconocimiento 4.0 Internacional.
Sophia. Copyright 2026. Universidad La Gran Colombia.

Introducción

La inclusión escolar constituye un compromiso fundamental a nivel global, orientado a garantizar una educación de calidad, equitativa y accesible para todo el estudiantado. Este enfoque reconoce y valora la diversidad como una oportunidad para enriquecer tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el clima escolar. En Chile, la noción de inclusión ha experimentado avances significativos desde la promulgación de la Ley General de Educación N.º 20.370 en el año 2009, mediante la cual el Estado asegura el derecho a una educación inclusiva, accesible y de calidad. Posteriormente, en 2015, se promulgó la Ley de Inclusión Escolar n.º 20.845, que amplió el concepto de inclusión al prohibir toda forma de discriminación arbitraria, promoviendo así la conformación de comunidades educativas que fomenten el respeto, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015a). En este mismo periodo, el Decreto Exento N.º 83 estableció orientaciones para diversificar la enseñanza en función de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), y en 2018, el Decreto N.º 67 introdujo criterios para la promoción, calificación y evaluación escolar, incorporando ajustes y apoyos específicos para estudiantes con NEE. En este contexto, la evaluación diferenciada se ha consolidado como un elemento clave, ya que, según Toapanta et al. (2022), permite atender y valorar el aprendizaje de los estudiantes a través de estrategias específicas adaptadas a sus necesidades.

En línea con este enfoque, el MINEDUC (2015b) plantea la codocencia como una estrategia central para avanzar hacia una educación inclusiva. Esta práctica se basa en el trabajo colaborativo, entendido como una estrategia que, según Arias (2020), permite alcanzar mayores niveles de eficacia en comparación con el desempeño individual. Desde esta perspectiva, Aránguiz et al. (2020) destacan que la codocencia promueve un enfoque pedagógico colaborativo, en el cual los profesionales de la educación comparten el espacio del aula para integrar sus conocimientos, estrategias y habilidades, tales como la comunicación efectiva y la resolución conjunta de problemas. No obstante, Larrazábal et al. (2023) y Portiño et al. (2024) advierten que su implementación requiere condiciones mínimas, como tiempo, recursos y formación docente específica. Sin embargo, la realidad muestra un escenario desafiante, donde la codocencia se desarrolla en contextos escolares con restricciones estructurales y demandas crecientes, lo que obliga a los docentes a adoptar prácticas improvisadas dentro de marcos organizacionales y administrativos poco flexibles.

A pesar de estas dificultades, diversos estudios han evidenciado los beneficios pedagógicos y formativos de esta estrategia. Broitman y Sancha (2021) sostienen que la codocencia no solo favorece una enseñanza más diversa y adaptativa, sino que también promueve la participación activa de todo el estudiantado, impactando positivamente en la inclusión de quienes presentan NEE. Esta modalidad fortalece la comunicación y colaboración entre profesionales, contribuyendo a la construcción de entornos educativos más inclusivos, donde se valoran las diferencias y se promueve la equidad. En particular, permite brindar apoyo pedagógico dentro del aula regular, evitando la segregación de estudiantes con NEE. En consonancia con lo anterior, Rosas y Palacios (2021) destacan que este modelo no se fundamenta en jerarquías ni en la división de funciones, sino en una colaboración equitativa, donde ambos docentes asumen responsabilidades compartidas y un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, Cook y Friend (1995) identifican seis modalidades de codocencia (como "uno enseña y otro asiste", "enseñanza en estaciones", "enseñanza alternativa", "enseñanza paralela" y "enseñanza en equipo"), las cuales permiten adaptar la colaboración docente a las características específicas de cada grupo escolar.

Desde una mirada más amplia, la codocencia se caracteriza por sus múltiples beneficios, tanto para el proceso educativo como para el desarrollo profesional docente. La presencia de dos o más educadores en el aula no solo amplía la cobertura del apoyo pedagógico, sino que también permite una evaluación más precisa y ágil de las necesidades individuales y colectivas del estudiantado, facilitando decisiones oportunas respecto a los apoyos requeridos (Gayol et al., 2023). A su vez, esta práctica contribuye al bienestar emocional del profesorado, al reducir el aislamiento y fortalecer el sentido de pertenencia e identidad profesional, especialmente cuando se establece una comunicación fluida y

efectiva (Stefanidis et al., 2019). Asimismo, la codocencia estimula la reflexión pedagógica y el desarrollo de prácticas significativas dentro de la comunidad educativa, al fomentar la colaboración entre docentes para atender con mayor eficacia la diversidad del aula y elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (González & Domínguez, 2022).

No obstante, la implementación de esta estrategia también enfrenta importantes desafíos. Leiva et al. (2024) señalan que, en muchos casos, los docentes tienden a mantener roles tradicionales, donde el educador diferencial se limita a apoyar exclusivamente a los estudiantes con NEE, mientras que el docente general asume la conducción de la clase. A estas limitaciones se suma la escasez de tiempo para planificar, analizar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas conjuntas, ya que estas actividades no suelen estar contempladas dentro del horario laboral. Esta situación resalta la relevancia de la etapa diagnóstica como punto de partida para planificar intervenciones pertinentes que garanticen la inclusión y equidad en los procesos educativos. La complejidad se acentúa al considerar que las jornadas docentes ya contemplan una alta carga horaria distribuida en múltiples funciones, lo que reduce significativamente el tiempo disponible para la colaboración efectiva. Además, la falta de formación específica en codocencia influye negativamente en la motivación y disposición del profesorado hacia su implementación. En este sentido, Sagredo et al. (2020) indican que, a pesar del reconocimiento de sus beneficios, muchos docentes muestran resistencia a desarrollarla.

A partir de este panorama, la presente investigación se propone explorar las concepciones que poseen los docentes de Educación Primaria y los Educadores Diferenciales respecto a la codocencia, a través del levantamiento de experiencias que permitan identificar tanto fortalezas como barreras en su implementación. Estas concepciones resultan fundamentales, ya que inciden directamente en la calidad del apoyo ofrecido a los estudiantes y en la aplicación efectiva de políticas inclusivas en los establecimientos escolares. En el plano teórico, el estudio busca contribuir a la comprensión de las dinámicas de colaboración en contextos educativos caracterizados por la diversidad social y cultural, como es el caso de diversas comunas de la región del Biobío, Chile. En el ámbito práctico, los resultados obtenidos permitirán diseñar estrategias de mejora que incluyan procesos de formación docente, ajustes en las políticas institucionales y fortalecimiento de las condiciones para una codocencia efectiva, promoviendo así una educación más acorde con los desafíos del sistema educativo chileno.

Materiales y métodos

Diseño e instrumentos

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, lo que permitió indagar en profundidad las experiencias y percepciones subjetivas de un grupo de docentes de educación básica y diferencial (De los Reyes et al., 2019). El objetivo central fue develar sus concepciones acerca de la codocencia en la enseñanza de estudiantes de básica. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas grabadas, orientadas a recoger información sobre sus conocimientos y prácticas en torno a la codocencia. Este enfoque metodológico favorece la comprensión de cómo los saberes adquiridos inciden en su quehacer pedagógico, y permite identificar tanto las herramientas metodológicas empleadas como las principales brechas formativas existentes (Gurdián, 2007).

Participante y contexto

La muestra del estudio estuvo compuesta por diez docentes del área de educación básica y educación diferencial, de los cuales ocho eran mujeres y dos hombres, con una edad promedio de 36 años y una trayectoria laboral media de diez años. Los participantes provenían de establecimientos educacionales ubicados en la Provincia de Concepción, Región del Biobío, Chile; cinco de ellos pertenecientes al sistema municipal y cinco al régimen de subvención particular. La heterogeneidad de los docentes participantes resultó clave para acceder a una diversidad de miradas y experiencias en codocencia, lo

que enriqueció el análisis respecto a sus percepciones.

Procedimiento

En una primera etapa, y conforme a los principios éticos establecidos en el Informe Belmont (1979), se solicitó a cada participante la firma de un consentimiento informado individual, asegurando su protección frente a eventuales riesgos y comunicando los beneficios asociados a su participación en las entrevistas. Las grabaciones de audio fueron transcritas digitalmente en formato Word, en coherencia con los lineamientos propios de la investigación cualitativa (Urbano, 2016). Posteriormente, las transcripciones se importaron al software QDA Miner Lite versión 1.4.1, herramienta que facilitó el proceso de análisis mediante la codificación, organización e interpretación flexible de los datos. Esta fase analítica permitió identificar patrones significativos, a partir de los cuales emergieron tres categorías principales y nueve subcategorías asociadas, en torno a las concepciones docentes sobre la codocencia (Figura 1).

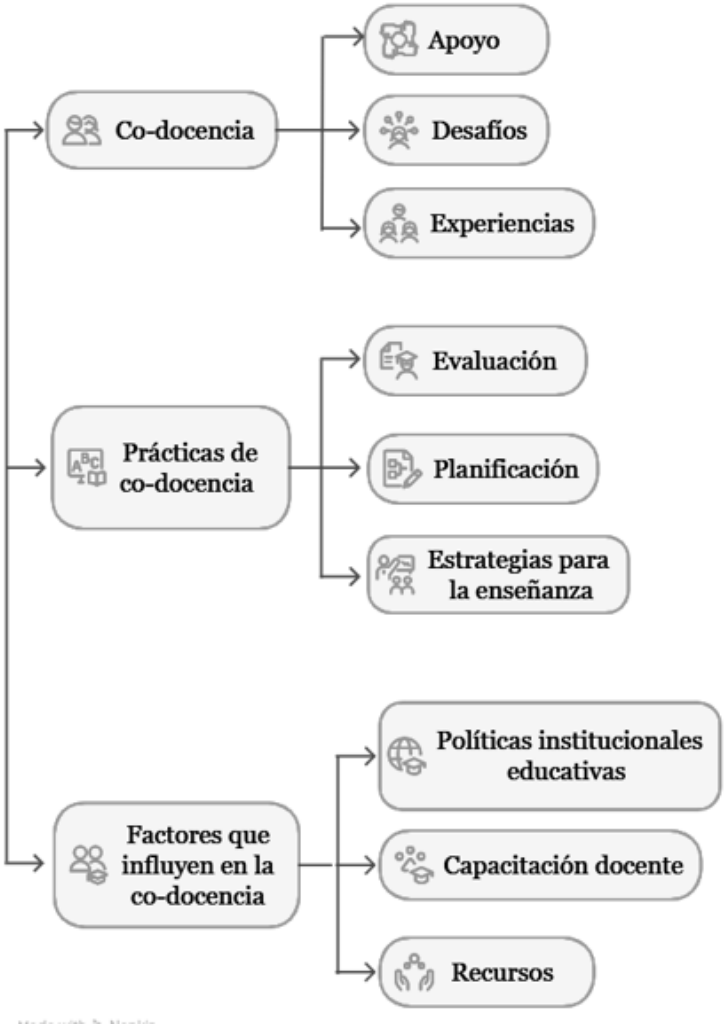


Figura 1. - Categorías y subcategorías de concepciones docentes

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan las categorías y subcategorías que conforman este estudio (Tabla 1), con el propósito de organizar y estructurar la información recopilada, facilitando una comprensión más clara y coherente de los temas analizados.

Tabla 1. - Categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría	Descripción
Codocencia	Apoyo	Un apoyo de la codocencia es que "fomenta que profesoras y profesores reflexionen, debatan y contrasten sus puntos de vista de forma continua, llegando a acuerdos que les permiten extender y unificar criterios pedagógicos" (CPEIP, 2019, p. 4).
	Desafíos	Según Friend (2008), son "problemas a nivel de aula y de programa que interfieren en el trabajo colaborativo, como la logística, las relaciones interpersonales entre profesionales y apoyo administrativo". (p.12).
	Experiencias	Según la RAE (s.f) se entiende por experiencias al conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas.
Prácticas de codocencia	Evaluación	Corresponde a la medición del grado de desempeño del docente en el proceso, el éxito o fracaso en la formación del estudiante y el alcance de los objetivos educativos (Navarro et al., 2017).
	Planificación	Se refiere a los horarios y lugares establecidos por la ley con el objetivo de garantizar una colaboración efectiva entre los profesores de aula regular y el docente de educación diferencial (Sánchez et al., 2018).
	Estrategias para la enseñanza	Corresponde a la forma en la que enseña el docente y en la que aprende el estudiante, quien razona y se involucra de manera activa, reflexiva y creativa (Montes y Machado, 2011).
Factores que influyen en la codocencia	Políticas institucionales educativas	De acuerdo a Martínez (2018) "Las políticas educativas son acciones que tienen lugar en un sistema educativo, por lo que conviene comenzar señalando que se entiende por esto el conjunto de instituciones cuyo propósito es preparar a niños y adolescentes para la vida adulta" (p.2).
	Capacitación docente	Según Herdoiza (2004) "La capacitación se inscribe como un componente necesario que habilita a los docentes para lograr el mejoramiento de la calidad de la educación, como mecanismo para que los beneficiarios de los servicios educativos puedan alcanzar mejores condiciones de vida" (p.11).
	Recursos	Los recursos materiales utilizados en educación infantil son un apoyo para la enseñanza del docente. A mayor variedad de estos recursos, más enriquecedor será el aprendizaje de los niños, ya que favorecen su desarrollo y experiencia educativa (Moreno, 2015).

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Categoría 1: codocencia

A través de esta categoría se abordará descriptivamente la percepción de las docentes de educación básica y de educación diferencial acerca de la codocencia, basada en su propia experiencia en contextos escolares. Esta categoría busca comprender cómo se configura la práctica de enseñanza compartida y qué significados le atribuyen en función de sus saberes, roles y formas en que se relacionan entre profesionales. Según las respuestas obtenidas por los sujetos de estudio, las concepciones identificadas se organizan en torno a tres subcategorías principales: el apoyo que significa la codocencia de manera profesional y en su quehacer docente, los desafíos que surgen en la implementación de la enseñanza compartida en el aula y las experiencias concretas que han vivido en el ejercicio de la codocencia.

Apoyo

En esta subcategoría, los participantes identifican la codocencia como un apoyo relevante en su labor profesional, destacando el valor del trabajo conjunto entre docentes de distintas especialidades. Señalan que esta colaboración permite intercambiar saberes complementarios, especialmente en relación con estrategias de enseñanza y atención a la diversidad. Por ejemplo, una docente reconoce que, gracias a la información proporcionada por su par, puede apoyar mejor a los estudiantes en asignaturas fuera de su especialidad: "Yo quizás no tengo los conocimientos fuertes o base, por así decirlo, de algunas asignaturas, pero con la ayuda del profesor de asignatura […] yo también puedo ir ayudando a

los estudiantes a adquirir el conocimiento" (ED5). Asimismo, valoran el conocimiento compartido sobre el estudiantado, lo que facilita una comprensión más integral y una mejor toma de decisiones pedagógicas. También se reconoce la distribución de responsabilidades, lo que contribuye a reducir la carga laboral y optimizar la organización de roles y tareas en el aula. En este sentido, una participante señala que "yo hago una parte, ellas preparan otro material […]. Esa misma guía la adecuo para los niños que tienen algún diagnóstico distinto. Entonces, eso alivia un poco la carga. La carga laboral y la atención también a los niños…" (PGB2). Finalmente, se identifica la codocencia como facilitadora de la reflexión continua sobre la práctica docente, lo que enriquece el quehacer profesional de ambas partes involucradas.

Desafíos

En esta subcategoría, algunos participantes señalaron no encontrar mayores dificultades al desarrollar la codocencia. No obstante, la mayoría identificó diversos desafíos, siendo el más recurrente la falta de tiempo para planificar y llevar a cabo un trabajo colaborativo efectivo. Una participante expresa que "muchas veces esta hora que se nos asigna para trabajo colaborativo […] no se lleva a cabo, entonces se pierde […] y muchas veces se hacen comentarios como de pasillos […] porque no tuviste esa hora de trabajo colaborativo" (PGB1), lo que evidencia cómo la falta de espacios formales incide negativamente en la coordinación docente. A esto se suma el compromiso desigual entre docentes, donde la falta de disposición, carácter poco colaborativo o incluso la inasistencia de uno de los docentes pueden generar sobrecarga en el otro. Además, se mencionaron obstáculos como la realización de tareas administrativas en lugar de enfocarse en la codocencia, la toma de decisiones unilaterales sin diálogo previo, la falta de comunicación y confianza entre colegas, y la tendencia de algunos docentes a desligarse del rol compartido. En este sentido, una docente comenta que "hay profesores que no permiten ideas nuevas o […] están tan ligados a sus métodos antiguos que no son capaces de aceptar que hoy en día hay nuevas estrategias […]. En ese aspecto, sí, hay muchas barreras para poder intervenir dentro de la sala" (EDI2), lo que refleja cómo las rigideces metodológicas también dificultan una colaboración auténtica. Estas situaciones comprometen el principio de corresponsabilidad, afectando la atención equitativa a todos los estudiantes y debilitando el sentido de trabajo en equipo que debería caracterizar la codocencia.

Experiencias

En esta subcategoría, los participantes identificaron diversas fortalezas y debilidades vividas durante la implementación de la codocencia. Por un lado, entre las fortalezas, destaca la posibilidad de realizar en conjunto actividades significativas para los estudiantes, lo cual ha favorecido el desarrollo de la creatividad mediante la elaboración de materiales lúdicos y dinámicos. Además, se señala que la codocencia ha contribuido a una mejor organización de las clases, con un inicio, desarrollo y cierre claramente definidos, lo que genera mayores oportunidades de aprendizaje. También se valora que esta modalidad permite innovar en la entrega de contenidos y facilita que una docente pueda asumir el control del curso en ausencia de la otra, asegurando así la continuidad y calidad de la enseñanza. Asimismo, se reconoce que la colaboración entre docentes fomenta el intercambio de conocimientos y estrategias, aprovechando las fortalezas particulares de cada una, y promoviendo una adecuada distribución de roles que favorece el funcionamiento del proceso educativo. En palabras de una docente: "Yo soy profesora diferencial, pero yo no soy especialista en la asignatura. Entonces el profesor igual… siempre le pregunto […] porque de esa manera uno les enseña a los niños… uno va aprendiendo, ellos también aprenden de ti" (ED3), lo que refleja cómo el trabajo conjunto enriquece tanto la enseñanza como el aprendizaje mutuo entre docentes.

Por otro lado, las debilidades señaladas incluyen principalmente la falta de tiempo suficiente para realizar trabajo colaborativo, ya que los espacios destinados a ello suelen utilizarse para reuniones o evaluaciones. También se hace alusión al impacto del ego profesional, que puede generar tensiones cuando un docente considera que posee mejores estrategias o conocimientos que el otro. En este sen-

tido, una participante comenta que "muchas veces se generan egos personales y eso afecta al trabajo colaborativo, pero todo va a depender de con quién tú estés trabajando" (PGB3), destacando que la relación interpersonal resulta clave para el éxito de la codocencia. Finalmente, se menciona la carga emocional que se experimenta cuando uno de los docentes no confía en las capacidades de los estudiantes, afectando negativamente la efectividad de esta práctica pedagógica. Como señala una docente, "quizás sea el tiempo… uno como profesor tiene varias cosas que hacer… a veces no resulta… por eso siempre es importante que… tener como este contacto que sea constante" (ED3), evidenciando cómo la falta de planificación y comunicación sostenida puede obstaculizar los beneficios de la codocencia.

Categoría 2: prácticas de codocencia

Esta categoría describe las acciones pedagógicas que se desarrollan en el aula en el marco de la codocencia, a partir de las experiencias relatadas por docentes de educación general básica y educadoras diferenciales. Su propósito es dar cuenta de cómo se configura la enseñanza compartida a través de prácticas concretas que ambas profesionales realizan de forma coordinada. Las prácticas se organizan en torno a tres dimensiones principales: evaluación, planificación y estrategias de enseñanza.

Evaluación

En esta subcategoría, los participantes describieron diversas formas en que la evaluación se manifiesta dentro de las prácticas de codocencia. Uno de los aspectos más relevantes es la realización de adecuaciones a las evaluaciones, evidenciando una clara diversificación en función de las necesidades de los estudiantes. Aunque se mantiene un mismo objetivo de aprendizaje para todo el grupo, los indicadores y criterios de evaluación son ajustados considerando las características individuales del alumnado. La profesora de educación diferencial cumple un rol activo en este proceso, realizando adaptaciones a los instrumentos elaborados por el docente de educación general básica. Tal como lo expresa una docente: "Se crean las evaluaciones junto con la profesora general básica… yo como profesora diferencial tengo que hacer mis adecuaciones curriculares […] disminuir los indicadores y también la cantidad de preguntas… La evaluación propiamente tal de estas pruebas también la hago yo, porque es con otro nivel de exigencia…" (EDI2). Este trabajo conjunto permite que la evaluación sea más inclusiva y contextualizada, promoviendo mayores oportunidades de éxito para estudiantes con distintas necesidades. En este sentido, otra participante destaca que "yo hago la diversificación de la evaluación, se la envío a ella y ella me dice si falta algo, si está de acuerdo, […] si hay que agregar más o quitarle algo en relación a lo que hemos trabajado en el aula" (PGB3), lo que evidencia una dinámica de colaboración pedagógica en la toma de decisiones sobre los instrumentos evaluativos. En conjunto, estos relatos dan cuenta de un enfoque formativo y adaptativo de la evaluación, coherente con una mirada inclusiva del proceso educativo que se potencia a través de la codocencia.

Planificación

En esta subcategoría se describen las prácticas de planificación realizadas por docentes de aula y educadoras diferenciales en contextos de codocencia. Los participantes señalan que estas instancias se desarrollan tanto en espacios formales, con un horario establecido, como en momentos informales. Durante las sesiones de planificación, los equipos docentes revisan los objetivos previamente establecidos y ajustan las actividades que se implementarán en las clases siguientes. Además, definen los roles que cada integrante asumirá en el aula, con el fin de asegurar una intervención coordinada y eficaz. Una docente relata: "En el trabajo colaborativo ahí vemos los objetivos que yo comienzo a trabajar […] ella toma apuntes de lo que se va a tratar la clase siguiente y así nos vamos organizando todas las clases […] distribuimos los roles para todos los que participan en la sala de clases…" (PGB1), lo que refleja una planificación conjunta que articula contenidos y funciones de forma estratégica. Por su parte, otra participante profundiza en la sistematicidad del proceso, explicando que "revisamos la planificación, primero la anual, se fijan las unidades que se van a trabajar […] vamos desglosando los objetivos […]

yo puedo aportar en el inicio con algún material concreto, material audiovisual, una aplicación educativa, ella puede participar en el desarrollo como profesora general y ambas podemos hacer el cierre dependiendo de la necesidad" (EDI2). Estas declaraciones dan cuenta de una coordinación pedagógica que no solo considera el qué enseñar, sino también el cómo y quién lo implementa, promoviendo una enseñanza más organizada, diferenciada y centrada en las necesidades del estudiantado.

Estrategias para la enseñanza

En esta subcategoría se describen las estrategias pedagógicas empleadas por docentes de aula y profesores diferenciales en contextos de codocencia. Entre las estrategias mencionadas se encuentra el uso de juegos, material concreto y guías adaptadas, elaboradas considerando las necesidades específicas de los estudiantes. Estas prácticas permiten diversificar la enseñanza y favorecer la participación activa del estudiantado. Asimismo, se evidencia una diferenciación en la forma de organizar el trabajo docente en el aula: en algunos casos, ambas profesionales participan conjuntamente en la exposición de contenidos y el desarrollo de actividades; en otros, se establece una división de roles, donde la docente de educación general se encarga de la explicación general, mientras la educadora diferencial brinda apoyo focalizado y monitorea a los estudiantes que requieren mayores apoyos. Como señala una docente: "Todo va a depender de lo que se hable en el trabajo colaborativo […] participamos en el inicio, en el desarrollo, en el cierre […] ella además tiene que ir monitoreando a los estudiantes que pertenecen al PIE y yo igual […] hacemos el mismo trabajo ambos" (PGB1), destacando la flexibilidad y complementariedad de funciones como elementos clave en la práctica docente compartida. Además, se releva el valor pedagógico de la codocencia, entendida como una instancia que amplía las posibilidades de enseñanza. En palabras de una educadora diferencial: "A mayor codocencia […] va a haber más formas de explicar ciertos temas, más formas de entregar ciertos contenidos, entonces eso para los estudiantes es superbeneficioso" (ED5), lo que evidencia cómo esta modalidad enriquece la experiencia de aprendizaje al multiplicar las perspectivas pedagógicas en el aula.

Categoría 3: factores que influyen en la codocencia

A través de esta categoría se exponen los factores internos y externos que interceden en las prácticas de codocencia según la percepción de docentes de educación general básica y educadoras diferenciales, comprendiendo y explicando cómo estas condiciones contextuales, institucionales y personales facilitan u obstaculizan la implementación de la codocencia.

Políticas institucionales educativas

En esta subcategoría, los participantes demuestran un conocimiento general de las políticas del establecimiento respecto a la codocencia, el cual se encuentra principalmente centrado en aspectos logísticos, como la cantidad de horas semanales asignadas a esta modalidad. No obstante, señalan que dichas políticas son poco claras o inexistentes en relación con aspectos pedagógicos clave, como la distribución de roles, la planificación colaborativa o la resolución de conflictos. Esta ambigüedad institucional genera espacios de incertidumbre y dependencia de la voluntad individual de los docentes. Una profesora general básica plantea que "el docente no debe trabajar solo en el aula, sino que debe trabajar a la par con la educadora diferencial o con otras personas […] los roles son importantes dentro de este trabajo" (PGB1), destacando la necesidad de un marco normativo que regule y clarifique la corresponsabilidad profesional. En la misma línea, una educadora diferencial señala que aún prevalece una visión limitada de su rol, el cual se percibe como subordinado al docente general, afirmando que "no solamente se le mire como un apoyo, sino también como un agente facilitador de aprendizaje […] porque no está integrado, no es una política educativa […] se siente que, como profesora diferencial, de cierta manera, le estoy pidiendo permiso para yo poder enseñar" (EDI2). Estas declaraciones evidencian una falta de institucionalización efectiva de la codocencia, lo que impide que esta modalidad se desarrolle con equidad y en condiciones que favorezcan una verdadera colaboración profesional.

Capacitación docente

En esta subcategoría, los participantes coinciden en que su formación inicial no les proporcionó herramientas suficientes para implementar la codocencia de manera efectiva, señalando que los conocimientos que poseen al respecto provienen, en su mayoría, de talleres internos organizados por los establecimientos o de la experiencia acumulada en la práctica profesional. Esta situación genera una sensación de insuficiencia frente a los desafíos que implica enseñar en contextos de alta diversidad, donde se requiere una preparación especializada y estrategias colaborativas bien definidas. Como expresa una docente: "a comienzos de año hicimos un taller de codocencia y ha sido lo único, pero fue un taller realizado por el establecimiento, no por el Ministerio de Educación o por SLEP (Servicios Locales de Educación Pública – DEP), sino que fue algo interno" (PGB1), lo que evidencia la falta de una política formativa sistemática desde las instituciones responsables. Por su parte, otra participante menciona que "alguna vez cuando estuve en la universidad se habló en algún ramo de lo que era la codocencia, los tipos de codocencia, pero más allá de eso no" (ED5), lo que refuerza la idea de que la formación inicial aborda este enfoque de manera superficial o marginal. En consecuencia, la codocencia se enfrenta a una implementación basada más en la improvisación que en una preparación sólida, lo que puede limitar su efectividad en el aula.

Recursos

En esta subcategoría, los participantes señalan la necesidad urgente de contar con una mayor disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos que permitan atender adecuadamente la diversidad presente en el aula. Expresan que, si bien existe una intención pedagógica de realizar una codocencia efectiva, esta se ve constantemente limitada por la escasa accesibilidad a insumos básicos y tecnologías educativas. Esta precariedad obliga a los docentes a invertir tiempo y recursos personales para suplir dichas carencias. Como expone una educadora diferencial: "Es una escuela municipal… la verdad que no contamos con recursos para poder hacer una codocencia efectiva; la mayor parte del material sale del bolsillo de cada docente…" (EDI2), lo que pone de relieve la falta de apoyo institucional y presupuestario. En la misma línea, una profesora de educación básica plantea: "Siempre necesitamos más cartulina, siempre necesitamos más material de oficina o de investigación, necesitamos más computadores, necesitamos *tablets* para los niños […] ¿Qué hago con treinta niños? ¿Y qué hago con ocho calculadoras? ¿Tengo que juntar tres niños con una calculadora?" (PGB2), ilustrando las dificultades concretas que enfrentan al intentar implementar estrategias inclusivas con recursos claramente insuficientes. Estas carencias afectan directamente la equidad y calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dificultando la implementación efectiva de la codocencia como estrategia de atención a la diversidad.

Discusión

Los resultados de este estudio permiten establecer un diálogo fructífero con la literatura existente sobre codocencia, revelando tanto puntos de convergencia como tensiones entre la teoría y la práctica. Las concepciones de los docentes participantes reflejan la complejidad de implementar un modelo colaborativo en contextos escolares que, si bien aspiran a la inclusión, enfrentan barreras estructurales y culturales.

La percepción generalizada de la codocencia como un apoyo profesional (Categoría 1) se alinea con los planteamientos de Arias (2020) y Aránguiz et al. (2020), quienes destacan el trabajo colaborativo como un catalizador de la eficacia y la sinergia pedagógica. Los docentes valoran el intercambio de saberes y la distribución de responsabilidades, lo que resuena con la idea de que la colaboración enriquece la práctica y reduce el aislamiento, un factor clave para el bienestar emocional del profesorado, como señalan Stefanidis et al. (2019). Asimismo, la codocencia es vista como un espacio para la reflexión conjunta, un elemento que González y Domínguez (2022) identifican como esencial para el

desarrollo de prácticas significativas.

Sin embargo, los desafíos identificados por los participantes revelan las dificultades para materializar este ideal colaborativo. La falta de tiempo para la planificación es el obstáculo más recurrente, una barrera ya advertida por Sagredo et al. (2020) y Larrazábal et al. (2023). Esta escasez de tiempo no solo dificulta la coordinación, sino que también perpetúa una colaboración superficial, lejos del modelo de responsabilidades compartidas que proponen Rosas y Palacios (2021). La resistencia de algunos docentes a abandonar métodos tradicionales y la persistencia de roles jerárquicos, donde el educador diferencial es visto como un mero asistente, confirman los hallazgos de Leiva et al. (2024). Esta dinámica limita el potencial transformador de la codocencia y la reduce, en ocasiones, al modelo de "uno enseña y otro asiste" de Cook y Friend (1995), en lugar de explorar modalidades más integradoras.

En cuanto a las prácticas de codocencia (categoría 2), se observa una clara orientación hacia la diversificación de la enseñanza. La adaptación de evaluaciones y el uso de estrategias diferenciadas son consistentes con las directrices del Decreto 83 y la importancia de la evaluación diferenciada que subrayan Toapanta et al. (2022). Estas prácticas demuestran un esfuerzo por implementar una enseñanza más diversa y adaptativa, en línea con los beneficios descritos por Broitman y Sancha (2021). No obstante, la planificación conjunta, aunque presente, se realiza a menudo en espacios informales y fuera del horario laboral, lo que evidencia la falta de condiciones institucionales adecuadas, un aspecto crítico según Larrazábal et al. (2023).

Finalmente, los factores que influyen en la codocencia (Categoría 3) ponen de manifiesto la brecha entre las políticas educativas y su implementación. Aunque los docentes conocen las directrices generales, perciben una falta de claridad en cuanto a la distribución de roles y la gestión de la colaboración. La escasa formación inicial y continua en codocencia es una barrera fundamental, que repercute en la motivación y disposición del profesorado, tal como lo indica Sagredo et al. (2020). La falta de recursos, tanto materiales como tecnológicos, agrava esta situación y limita la capacidad de los docentes para ofrecer una cobertura pedagógica adecuada, un punto relevado por Gayol et al. (2023). En conjunto, estos factores configuran un escenario donde la codocencia se desarrolla más por la voluntad y el compromiso individual de los docentes que por un respaldo institucional sólido.

Conclusiones

Este estudio ha permitido profundizar en las concepciones y experiencias de docentes de educación básica y educadores diferenciales en torno a la codocencia, revelando una valoración positiva de esta estrategia, junto con importantes barreras que dificultan su implementación plena. Los hallazgos evidencian que, si bien la codocencia es concebida como un pilar fundamental para avanzar hacia una educación inclusiva, su puesta en práctica resulta heterogénea y, en muchos casos, precaria. Los docentes reconocen su potencial para mejorar la atención a la diversidad y enriquecer el desarrollo profesional; sin embargo, la falta de tiempo, la persistencia de roles tradicionales y la escasez de recursos convierten esta estrategia en una práctica más ligada al voluntarismo que a un apoyo institucional consolidado.

Se observa, además, una disonancia significativa entre las políticas de inclusión y las condiciones laborales reales del profesorado. A pesar de que el marco normativo promueve la codocencia, las estructuras organizativas de los establecimientos (como los horarios, los espacios y los recursos disponibles) no facilitan una colaboración efectiva. Esta brecha genera una tensión constante entre las aspiraciones inclusivas del sistema y las limitaciones prácticas del trabajo docente cotidiano.

En este contexto, la formación inicial y continua del profesorado emerge como un nudo crítico. La escasa preparación sobre codocencia en las etapas formativas y la limitada oferta de actualización dificultan que los docentes implementen modelos colaborativos más allá de enfoques básicos o intuitivos. Por ello, se hace imprescindible integrar la codocencia como una competencia transversal en la formación de todo el profesorado, no solo de quienes se desempeñan en contextos de diversidad.

Los resultados del estudio implican recomendaciones concretas para la mejora de las prácticas de codocencia en los centros escolares. Entre ellas, se propone que los equipos directivos garanticen tiempos y espacios protegidos para la planificación colaborativa, fomenten una cultura profesional basada en la horizontalidad y el reconocimiento mutuo, y aseguren el acceso a recursos pedagógicos y tecnológicos que permitan diversificar la enseñanza y responder mejor a las necesidades del estudiantado.

Como toda investigación cualitativa de alcance acotado, este estudio presenta ciertas limitaciones. El reducido número de participantes y su localización en una única provincia del país impiden generalizar los hallazgos a nivel nacional. Asimismo, al centrarse en las percepciones de los docentes, no se incorporan otras voces ni observaciones directas del aula, lo que restringe la comprensión global del fenómeno. A partir de los resultados, se abren nuevas líneas de investigación que podrían enriquecer el campo. Entre ellas, se sugieren estudios longitudinales que analicen cómo evolucionan las prácticas de codocencia en el tiempo, investigaciones que exploren su impacto en el aprendizaje y la participación estudiantil desde la perspectiva de los propios alumnos, análisis comparativos entre escuelas con diferentes culturas de colaboración, y estudios centrados en el rol de los equipos directivos como agentes clave en la promoción y sostenibilidad de la codocencia.

En definitiva, avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva requiere más que normativas: demanda un compromiso sostenido con la transformación de las culturas escolares y las condiciones estructurales del sistema. La codocencia, entendida como una práctica colaborativa, equitativa y planificada, se configura como una de las estrategias más prometedoras para hacer de la inclusión una realidad efectiva.

Reseña de los autores:

Valentina Isidora Ramos Soto: Licenciada en Educación y Profesora de Educación Básica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción con mención en las asignaturas de Lenguaje, Comunicación y Ciencias Sociales. Sus intereses en el área de la investigación se centran en las prácticas docentes, enfatizando en prácticas colaborativas entre profesionales de la educación y en la co-docencia. Actualmente cursa un Diploma en Gestión y Liderazgo en el Instituto Lexis, Australia. Correo electrónico: vramos@ebasica.ucsc.cl.

Daniela Quezada Merino: Profesora de Educación Básica con mención en Lenguaje, Comunicación y Ciencias Sociales, titulada de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Destaca por su compromiso con el aprendizaje significativo, la convivencia escolar positiva y el diseño de experiencias pedagógicas inclusivas. Sus principales áreas de interés son el desarrollo de la metacognición, el pensamiento crítico y el acompañamiento socioemocional de niños y niñas. Posee competencias en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la enseñanza, así como en la planificación e implementación de estrategias metodológicas y evaluativas adaptadas a las características y necesidades del estudiantado. Actualmente, orienta su labor profesional hacia la formación integral de sus estudiantes, promoviendo su desarrollo académico, personal y social. Correo electrónico: dquezada@ebasica.ucsc.cl.

Francisca Molina Escobar: Licenciada en Educación y Profesora de Educación Básica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, con mención en Lenguaje y Comunicación y Ciencias Sociales. Sus principales áreas de interés se orientan a la investigación educativa, especialmente al estudio del impacto de la co-docencia en el desarrollo de prácticas inclusivas que favorezcan la participación, el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes dentro del aula. Asimismo, manifiesta interés por la innovación pedagógica, la atención a la diversidad, el fortalecimiento de estrategias de enseñanza inclusivas y el diseño de experiencias de aprendizaje que promuevan la equidad y el desarrollo integral de niños y niñas. Actualmente, se desempeña en el ámbito de la educación escolar, participando en procesos de acompañamiento pedagógico y nivelación de aprendizajes, con el propósito de contribuir al desarrollo académico y personal de sus estudiantes. Correo electrónico: fmolina@ebasica.ucsc.cl.

Bárbara Bizama González: Licenciada en Educación y Profesora de Educación Básica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, con mención en Lenguaje, Comunicación y Ciencias Sociales. Sus intereses profesionales se orientan al estudio de estrategias pedagógicas que favorezcan aprendizajes significativos, al fortalecimiento de las prácticas de co-docencia y al desarrollo de propuestas innovadoras para el trabajo en el aula. Asimismo, manifiesta interés por el diseño e implementación de experiencias de aprendizaje que consideren la diversidad de estilos, ritmos y necesidades de los estudiantes. Actualmente, se desempeña como docente en el sistema escolar, desarrollando labores de enseñanza y acompañamiento pedagógico. Su práctica se caracteriza por la incorporación de metodologías activas y estrategias diversificadas que promueven la participación, la motivación y el desarrollo de habilidades en niños y niñas, contribuyendo a la construcción de ambientes de aprendizaje enriquecedores y significativos. Correo electrónico: bbizama@ebasica.ucsc.cl.

Angélica Vera-Sagredo: Académica del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Doctora en Educación, Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Magíster en Pedagogía para la Educación Superior. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de variables socioemocionales que inciden en los logros académicos de estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad social, así como en la innovación y el emprendimiento en educación, y el uso de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, se desempeña como directora del Doctorado en Educación en Consorcio y de la revista REXE. Es integrante del Grupo Consolidado de Investigación Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving, del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y del Centro de Innovación y Emprendimiento en Educación. Correo electrónico: avera@ucsc.cl

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores:

Los autores han participado en la redacción del trabajo y análisis de los documentos.

Referencias bibliográficas

Aránguiz, J., Navarrete, K., & Soto, C. (2020). *Enfoque de codocencia que predomina en el aula común en tres establecimientos de la ciudad de Los Ángeles* [Seminario de investigación], Universidad de Concepción, Chile. https://repositorio.udec.cl/items/9401e665-ea3d-4223-8345-82ddb01361be

Arias, 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

Broitman, C., y Sancha, I. (2021). Diálogos ineludibles entre didáctica de la Matemática y educación inclusiva. En:P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coords.). La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad. (pp. 163-206). EDULP. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4593/pm.4593.pdf

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.

CPEIP. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. CPEIP. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

De los Reyes, H., Rojano, Á. y Araújo, L. (2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento & Gestión*, 47, 203-223. https://doi.org/10.14482/pege.47.7008

Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19. https://joci.ecu.edu/index.php/JoCI/article/viewFile/17/26#:~:text=Co%2Dteaching%20presumes%20that%20both,acquire%20instructional%20resources%20and%20space.

Gayol, L., Sandoval, M., & Pablo, G. (2023). Del Apoyo dentro del Aula a la Codocencia: La Visión de los Docentes de Apoyo en Educación Primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(1), 111-122. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000100111

González B., & Domínguez, S. (2022). La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español.

Revista Prisma Social, (37), 123-147. https://revistaprismasocial.es/article/view/4689

Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José: Investigación y Desarrollo Educativo Regional.

Herdoiza, M. (2004). *Capacitación docente*. Academia. https://www.academia.edu/30576655/Strengthenmg_Achievement_in_Basic_Education_SA

BE_Project_Capacitaci%C3%B3n_Docente

Informe Belmont. (1979). *Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación*. Observatorio de Bioética i Dret. https://cec.utalca.cl/wp-content/uploads/2024/07/Informe-Belmont.pdf

Larrazábal, S., Palacios, R., & Berwart, R. (2023). Co-docencia e inclusión en escuelas: oportunidades y límites de un modelo único para contextos diversos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *49*(2), 263-278. https://www.scielo.cl/pdf/estped/v49n2/0718-0705-estped-49-02-263.pdf

Leiva, M. V., Vásquez, C., Encalad, N., Huerta, J., & Pereir, L. (2024). Liderar y Trabajar Colaborativamente para la Inclusión Educativa: Facilitadores y Barreras de la Co-docencia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *18*(1), 65-87. https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v18n1/0718-7378-rlei-18-01-65.pdf

Martínez Rizo, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *RLEE* XLVIII (2), 71-96. https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/4976/RLEE_48_02_71.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MINEDUC. (2009). *Ley N° 20.370: Establece la ley general de educación*. BCN. https://bcn.cl/29xpy

MINEDUC. (2015a) *Ley N° 20.845: De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. BCN. https://bcn.cl/2f8t4

MINEDUC. (2015b). *Decreto 83 Exento: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.* BCN. https://bcn.cl/2f7b6

MINEDUC. (2018). *Decreto 67*: *Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N°511 de 1997, N° 112 de 1999, N° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación*. BCN. https://bcn.cl/2evoc

Montes, N., & Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades médicas*, *11*(3), 475-488. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202011000300005&script=sci_arttext

Moreno, F. M. L. (2015). Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil. *Vivat Academia*, (133), 12-25. https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752885002.pdf

Navarro Mosquera, N. G., Falconí Asanza, A. V., & Espinoza Cordero, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Revista universidad y sociedad*, *9*(4), 58-69. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202017000400008&script=sci_arttext&tlng=en

Portiño-Medina, C., Vera-Sagredo, A., & Jara-Coatt, P. (2024). Experiencias del profesorado novel respecto a las prácticas de educación matemática inclusiva dentro del contexto escolar. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 28(3), 123-144. https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i3.29551.

Rosas, R., & Palacios, R. (2021). *La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE)*. Pontificia Universidad Católica de Chile. https://politicaspublicas.uc.cl/web/content/uploads/2021/06/Rosas-Palacios_web-3.pdf

Sagredo, E., Bizarría, M., & Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista colombiana de educación*, (78), 343-360. http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n78/0120-3916-rcde-78-343.pdf

Sánchez Quezada, L. M., Rogazy Perez, B., Sanhueza Aravena, S., & Piutrin Betancourt, L. (2018). *Planificación desde la co-docencia, Profesor Diferencia-Docente Regular* (Doctoral dissertation). https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/39ec1515-7795-419e-82ec-499c68962c3f/content

Stefanidis, A., King, M., & Brawand, A. (2019). Benefits for coteachers of students with disabilities: Do contextual factors matter? *Psychology in the Schools*, 56(4), 539-553. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.22207

Toapanta, L., Coka, D. F., & Andrade, D. R. (2022). Análisis del tratamiento a personas con Necesidades Educativas Especiales, analizado desde las competencias docentes. *Conrado*, *18*(89), 261-270. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000600261&script=sci_arttext&tlng=en

Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126. https://atlasti.com/es/research-hub/analisis-cualitativo.