



Ideas sobre codocencia



Programa de cooperación territorial de
refuerzo de la **competencia matemática** en **Aragón**

Ideas sobre codocencia

Este documento ha sido realizado en el marco del Proyecto de Cooperación Territorial de Refuerzo de la Competencia Matemática financiado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y su concreción en la Comunidad Autónoma de Aragón a través del programa ARCOMAT.

Índice

Justificación	2
Justificación teórica	2
El DUA en matemáticas	3
Justificación curricular	4
Características de la docencia	7
Ventajas	7
Dificultades	8
Organización	9
Variables	9
Coordinación y toma de decisiones	10
Tareas	11
Momentos clave	13
Iniciamos la docencia compartida	13
Evaluamos la docencia compartida	13
Referencias	15

Justificación

El término codocencia hace referencia a la estrategia, o conjunto de estrategias organizativas en las que dos docentes imparten en el mismo tiempo y lugar. Existen algunos aspectos a considerar, y la aplicación de estas estrategias va más allá de la mera coincidencia de dos docentes en una misma aula, como veremos posteriormente. Las estrategias de codocencia persiguen atender mejor la diversidad de alumnado presente en nuestras aulas.

Nuestro primer cometido va a ser ubicar la organización de la codocencia desde dos prismas diferenciados. El primer ámbito lo sitúa dentro de la investigación educativa y el segundo nos muestra el encaje que tiene en la legislación vigente. Partiremos del nexo de unión entre ambos aspectos, que lo podemos encontrar en el documento *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, desarrollado por UNESCO con motivo de la Convención sobre la protección y la promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, en París (UNESCO, 2005, pp. 13-15):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

Justificación teórica

Una vez establecido que la educación inclusiva es un derecho, fundamentaremos las estrategias de codocencia en el trabajo de diversos autores. Comenzamos con Joan Jordi Muntaner Guasp (2009) y el Modelo de las 3 P's, que define la educación inclusiva como un proceso que debe cumplir con tres principios:

PRESENCIA: todos los alumnos están siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la escuela y en el aula.

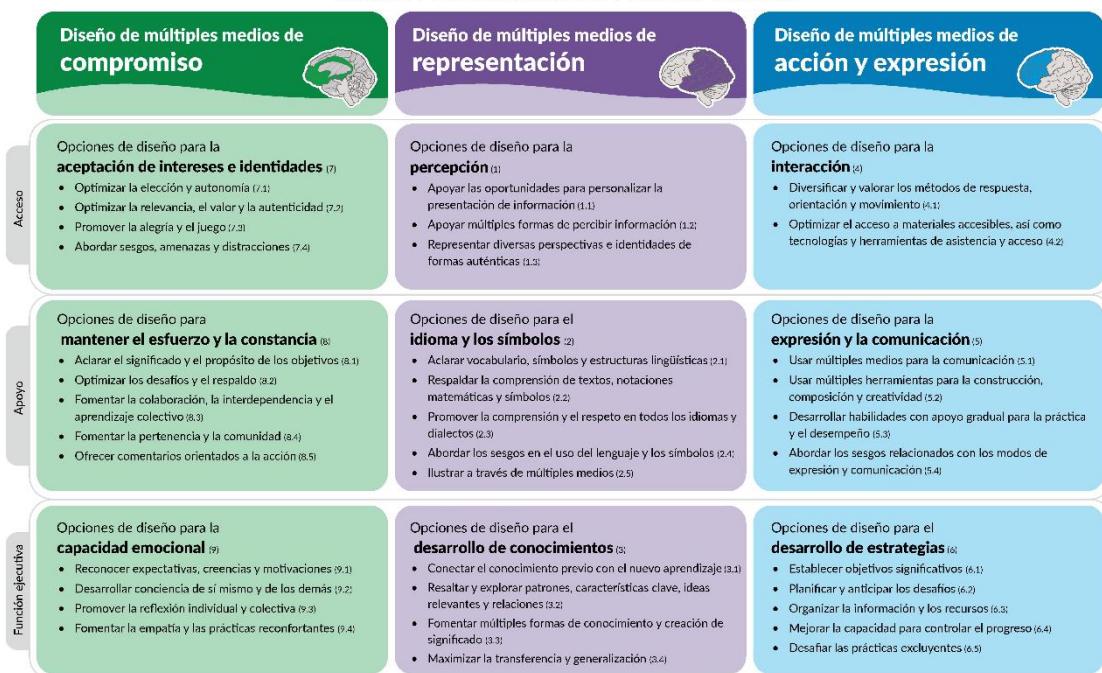
PARTICIPACIÓN: todos los alumnos participan en todas las actividades, experiencias y situaciones, que se plantean en el aula y en el centro educativo como medio de aprendizaje de los alumnos.

PROGRESO: todos los alumnos progresan y aprenden con su participación en todas las actividades y situaciones que se crean y plantan en el aula y en el centro.

El modelo educativo inclusivo se basa en los principios de Equidad, Diversidad e Inclusión y en el Diseño Universal para el aprendizaje.

Pautas de diseño universal para el aprendizaje

El objetivo del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es el **empoderamiento del aprendiz** para que sea intencional y reflexivo, ingenioso y auténtico, estratégico y orientado a la acción.



 Until learning has no limits®

udlguidelines.cast.org © CAST, Inc. 2024

Cita sugerida: CAST (2024). Pautas de diseño universal para el aprendizaje, versión 3.0 [organizador gráfico]. Lynnfield, MA: Autor.

Orkins y McLane (1998) definen el diseño universal para el aprendizaje como: “el diseño de actividades y materiales didácticos que permiten que los objetivos de aprendizaje estén disponibles para los individuos con grandes diferencias en las habilidades para ver, sentir, hablar, moverse, escribir, entender la lengua, prestar atención, organizarse, mantener una conversación y recordar”.

El DUA en matemáticas

Una enseñanza de las matemáticas de calidad comprometida con el aprendizaje de todo el alumnado es, en este marco, una enseñanza que de manera deliberada rehúye la exclusión de determinados grupos de alumnado con distintos tipos de desventaja en el entorno escolar y que tiene como pilares los siguientes tres principios:

- **Principio DUA en matemáticas 1.** Sobre comunicación y equidad. Promover la equidad mediante el énfasis en la comunicación matemática y los múltiples medios de expresión de esta comunicación.
- **Principio DUA en matemáticas 2.** Sobre contextos y diversidad. Apoyar la diversidad mediante el énfasis en los contextos extra-matemáticos e intra-matemáticos y los múltiples medios de implicación en ellos.

- **Principio DUA en matemáticas 3.** Sobre representación e inclusión. Facilitar la inclusión mediante el énfasis en las conexiones entre representaciones matemáticas y los múltiples medios de representación.

Estos principios DUA están, a su vez, alineados con la implementación de metodologías activas que reconozcan al alumnado como agente autónomo y activo de su propio aprendizaje mediante el desarrollo de competencias clave y específicas. Junto con la implementación de metodologías activas, los principios DUA están también alineados con el diseño de tareas competenciales, matemáticamente relevantes y con significado para todo el alumnado. Para que los principios DUA guíen la enseñanza de las matemáticas, las situaciones de aprendizaje deben:

- Plantearse y desarrollarse mediante formas accesibles de **comunicación**.
- Plantearse y desarrollarse en **contextos (intra o extra matemáticos)** con sentido para el alumnado.
- Contener **representaciones** verbales y no verbales.

Una enseñanza de las matemáticas guiada por los principios EDI–DUA beneficia a todo el alumnado en su aprendizaje matemático. Se supera así, por tanto, la polarización entre dos grupos de alumnado, los que necesitan “adaptaciones curriculares” y los que no las necesitan. Todo el alumnado aprende matemáticas en un entorno pedagógico y didáctico flexible, guiado por los principios EDI–DUA.

Si, además del libro de texto y de las exposiciones orales, se utilizan programas informáticos, textos digitales con imágenes, materiales manipulativos, infografías, videos... el entorno es más flexible y universal. En la enseñanza de contenidos de matemáticas, ¿cómo se concreta esto en la práctica de aula? Existen varias estrategias que son específicas de una enseñanza de las matemáticas para todo el alumnado y que son relativamente sencillas de diseñar y poner en práctica.

Muchas de estas estrategias ya son habituales en las aulas de matemáticas. Hay otras, sin embargo, que son menos comunes y que requieren el desarrollo de una cierta sensibilidad profesional y capacidad de atención en torno a aspectos a la vez pequeños y decisivos de la enseñanza de las matemáticas.

Las estrategias de codocencia propuestas desde el programa ARCOMAT vienen a fundamentar esta respuesta educativa inclusiva que atienda a todo el alumnado mediante unas estrategias comunes. Diversas autoras (Durán y Miquel, 2006; Huguet, 2006, 2009) han demostrado que hacen posible que la ayuda esté a disposición de todo el alumnado y que se pueda atender la diversidad de necesidades dentro de la propia aula. Facilitan evaluar y compartir las necesidades del alumnado y poder decidir más rápidamente cuál es el tipo de apoyo más pertinente en cada momento.

Sin embargo, como indican estas autoras en sus estudios, las estrategias de codocencia también responden a un creciente interés por mejorar la colaboración docente y la gestión del apoyo dentro del aula.

Justificación curricular

Le educación inclusiva es el primer principio pedagógico en la Orden ECD/1112/2022, de 18 de Julio, el Currículo Aragonés en E. Primaria. *En esta etapa se pondrá especial*

énfasis en garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, la participación y la convivencia, la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones.

Así mismo, la Orden ECD/1172/2022, de 22 de agosto, el Currículo Aragonés en la ESO, determina que su primer principio pedagógico sea el siguiente: *Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para todo el alumnado de esta etapa atendiendo a su diversidad. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.*

Para definir qué es la Educación Inclusiva, necesitamos referirnos al Index for Inclusion y, en legislación aragonesa, al Decreto 188, Orden 1005, y sus correspondientes actualizaciones en el Decreto 164/2022 y la Orden ECD/913/2023.

La respuesta educativa inclusiva es toda actuación que personalice la atención a todo el alumnado, fomentando la participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Decreto 188/2017 (Art. 10)

El Capítulo I de este decreto lleva como título *El centro docente como garante de la inclusión* y, en él, se desgrana el papel que todos y cada uno de los integrantes de la institución juega en esta Educación Inclusiva. Cabría destacar que la responsabilidad de proporcionar esta respuesta educativa inclusiva recae en todo el personal del centro y que establece la colaboración entre todos, el trabajo en equipo y la participación en proyectos de formación e innovación educativa como estrategias fundacionales de esta respuesta educativa inclusiva para todo el alumnado.

Dentro de esta coordinación a la que aludimos nos encontramos (Orden 1005/2017, art. 8) con coordinaciones horizontales, entre docentes del mismo nivel, que lleguen a acuerdos respecto a aspectos organizativos y curriculares, incluyendo metodologías inclusivas, agrupamientos flexibles y heterogéneos y al proceso de evaluación. También se hace mención a la coordinación vertical, entre docentes de niveles superiores e inferiores, y a la coordinación con la RIOE, la Red de Formación del Profesorado y la Inspección Educativa, asesorando a los centros y a sus docentes.

En el artículo 9 (Orden 1005/2017) dedicado a la formación, se indica que los Planes de Formación deberán *incluir propuestas de avance de las prácticas y culturas inclusivas, que potencien el aprendizaje y puesta en marcha de metodologías que atiendan a la diversidad del alumnado y de sus familias.*

En el artículo 20 (Orden 1005/2017) se desgranan la variedad de programas establecidos por la Administración Educativa, entre los que se encuentra ARCOMAT, que pretende cumplir con los objetivos de consolidar aprendizajes dentro del periodo lectivo y contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En su artículo 16, la orden 1005/2017 nos muestra las estrategias de 2 docentes en el aula, como una de las propuestas metodológicas y organizativas de apoyo a todo el alumnado del aula, pudiéndose combinar con otras estrategias como las metodologías

activas, la tutorización entre iguales o el acompañamiento de alumnos de niveles educativos superiores, entre otras.

Finalmente, en el artículo 18 de la Orden 1005/2017 encontramos la descripción y prescripción del Diseño Universal para el Aprendizaje, mencionando la plataforma aragonesa de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (ARASAAC) como recurso para su implementación.

Características de la codocencia

Como todas las decisiones que tomamos en nuestra práctica docente, la codocencia tiene sus ventajas y también algunas dificultades, o inconvenientes. Sin embargo, una vez puestos ambos en la balanza, la gran diferencia entre lo que hemos de sacrificar y las ventajas que obtenemos hace que la decisión por seguir este camino sea fácil de tomar.

Ventajas

Cuando trabajamos en el aula de esta manera, observamos que nuestra propuesta tiene varios efectos positivos:

- Revierte en una mayor y mejor atención y aprendizaje del alumnado.
 - Hay un mejor conocimiento de lo que ocurre en el aula y permite adecuarse mejor a las necesidades de los niños y las niñas.
 - Se individualizan más las explicaciones, se resuelven mejor y más rápidamente las dudas individuales.
 - El profesorado tiene un mayor conocimiento de lo que se aprende y de la necesidad de ajustar las actividades del aula.
 - Es más sencillo adoptar medidas específicas en el aula dirigidas a parte del alumnado: actividades de refuerzo, enriquecimiento, ampliación, derivadas de las adaptaciones curriculares...
 - Facilita el traspase de conocimientos sobre todo si los profesionales son de diferentes disciplinas o si son profesorado ordinario junto a profesorado especialista.
- Evita la segregación que se produce cuando el alumnado sale del aula.
 - Favorece la participación activa del alumnado, al contar con ayudas más contextualizadas y al tiempo que ocurren las actividades.
 - Resulta más sencillo promover un currículo básico común para todos y no potenciar ofertas educativas distintas sobre todo de peor calidad a los distintos alumnos y alumnas.
- Favorece que todos los profesores/as vayan aprendiendo a atender la diversidad dentro del aula.
 - Facilita organizar actividades de ayuda entre iguales, propuestas de aprendizaje cooperativo, colaborativo, grupos interactivos...
 - Resuelve mejor la tutorización de los grupos de trabajo o en la metodología de proyectos.
 - Hay dos puntos de vista sobre lo que ocurre en el aula, permitiendo mejorar la práctica y poder analizar y abordar los problemas conjuntamente.
- Facilita la autonomía del alumnado en entornos ordinarios.

- Facilita organizar actividades de ayuda entre iguales, propuestas de aprendizaje cooperativo, colaborativo, grupos interactivos...
- Colabora al desarrollo de la competencia social en el alumnado al ofrecer modelos y situaciones reales de resolución de problemas, conflictos...
- Mejora la convivencia y el clima escolar notablemente
 - Se reduce el número de conflictos en el aula porque el alumnado trabaja más, se despista menos y hay menos tiempos muertos y se reducen las actividades de explicación magistral.
- Evita la delegación de responsabilidades de los alumnos/as con dificultades de aprendizaje en los especialistas.
 - Se diversifica el modelo de ayuda (cada profesor/a tienen estilos y relaciones diferentes en el aula que si se plantean de forma colaborativa se convierten en modelo de ayuda entre iguales).

Dificultades

Podemos hablar de dificultades o de resistencias en la puesta en marcha de esta medida. Una de las primeras dificultades que se pueden detectar en los centros que quieren implementarla es la falta de conocimiento y reflexión sobre las ventajas de hacer que el profesor de apoyo trabaje dentro del aula, en lugar de intervenir de manera externa solo para un alumno o un pequeño grupo (Duran y Miquel, 2006; Huguet, 2011). Esta manera restrictiva de utilizar el apoyo proviene principalmente de una interpretación errónea de porqué hay alumnos que pueden tener dificultades de aprendizaje, o discapacidades, y cuál es el origen de éstas. Si se considera que la causa de las dificultades educativas está en algún “problema” que tiene el alumno (perspectiva individual o modelo médico), entonces solamente algunos alumnos que el centro ya tiene identificados han de recibir un apoyo específico. De esta manera, este centro procurará apoyos especiales a través de maestros especializados, y principalmente también en espacios diferenciados (Booth y Ainscow, 2005).

Por el contrario, desde una perspectiva curricular o modelo social se valora el desarrollo y el aprendizaje de los niños como el resultado de la interacción entre sus características personales y el entorno. La discapacidad se concibe como un fenómeno humano universal, ya que todas las personas tenemos, al menos potencialmente, alguna limitación en el funcionamiento corporal, personal o social. En este caso, el centro educativo organizará los apoyos para que estén al alcance de todo el que los necesite, y puedan utilizarse de una manera ágil y flexible. La docencia compartida es un ejemplo claro en este sentido.

Pese a que trabajemos para resaltar las ventajas también nos encontramos resistencias a la hora de implementar la docencia compartida, que vienen sobre todo por la cultura individualista que tiene la profesión docente, o por el hecho de creerse juzgado si algún colega comparte el aula y hace algunas críticas constructivas. Por este motivo es clave una actitud favorable hacia la persona que estará con nosotros en el aula (no verla como alguien que va a fiscalizar); también aceptar que puede ser necesario variar aspectos de la metodología de trabajo para poder incluir en el aula con más éxito al codocente y sentirse apoyado delante de los nuevos retos e inseguridades iniciales.

Organización

La organización de esta actuación de atención a la diversidad de alumnado la vamos a dividir en tres secciones. En la primera sección nos referiremos a las diferentes modalidades o variables de docencia compartida. Podemos encontrar una clasificación muy exhaustiva de todas las modalidades en el modelo de Teresa Huguet, en el que incluye el tipo de intervención junto a la situación que puede abogar por esa determinada adecuación y el tipo de coordinación que esa modalidad requiere.

A continuación, nos referiremos a los aspectos de coordinación y toma de decisiones que conlleva la estrategia de estar 2 docentes en el aula. En este apartado veremos los diversos aspectos que deberemos consensuar y los momentos en los que deberemos abordar los aspectos principales de esta coordinación.

Finalmente, realizaremos una breve descripción de qué tareas se adecúan más a este modelo organizativo de docencia compartida.

Variables

Es de vital importancia que este modelo organizativo se propicie desde las propias estructuras organizativas del centro y que se faciliten espacios para la coordinación y la toma de decisiones. A partir de las experiencias realizadas en numerosos centros, diferentes autores han propuesto diversas tipologías de la docencia compartida (Duran y Miquel, 2006; Huguet, 2006). Una de las más clásicas, más utilizada y más versionada hasta la actualidad, dentro del ámbito anglosajón, es la de Friend, Reising, y Cook (1993). Estos autores identificaron cinco maneras prototípicas que tenían de organizarse dos docentes cuando trabajaban conjuntamente en el aula, en situaciones de *co-teaching*.

- Lead and support: Un docente lidera y el otro va ayudando. Este modelo no se ajusta a las características del programa ARCOMAT.
- Station teaching: Los docentes preparan tareas variadas enmarcadas dentro del trabajo que se está realizando con el grupo en esa unidad. Podemos acordar los rasgos generales de esas tareas y, después, dividirnos la finalización de las mismas, así como la preparación de los materiales si fueran necesarios. Para ajustar este modelo al programa es muy importante que ambos docentes acuerden el objetivo de cada tarea, qué competencias moviliza y de qué saberes nos vamos a valer para realizar dicha tarea. Si esto es así, en el desarrollo de la sesión podrán estar disponibles para todo el alumnado, el que está realizando tareas que han finalizado ellos y los que están en tareas finalizadas por la compañera o compañero. También es deseable ofrecer al alumnado una variedad de formatos de trabajo por estaciones. Éstas pueden ser rotativas, pero también podemos darles formato Quiz, haciendo las mismas estaciones con toda la clase al mismo tiempo, o darle un enfoque escape room en el que los grupos de alumnos resuelven retos para conseguir un código final, o dejarles un recorrido libre. Hemos hablado mucho de grupo, pero también podemos hacer estaciones de corte individual, siempre que fomentemos la comunicación entre el alumnado. Hablaremos de ello más adelante.

- Parallel teaching: Desdoblamiento del grupo-clase, no es una opción en nuestras sesiones de ARCOMAT.
- Alternative teaching: Un docente enseña a la mayoría del grupo-clase, el otro atiende a un grupito con más dificultades. No se ajusta al modelo inclusivo que es objeto de este programa.
- Team teaching: Los dos docentes planifican, enseñan y evalúan al mismo grupo, al mismo tiempo. De esta manera atendemos a la diversidad desde la diversidad y fomentamos el trabajo en equipo y el aprendizaje entre iguales no sólo del alumnado sino también del profesorado, atendiendo así a una de las reclamaciones más solicitadas por los cuerpos docentes, la formación, además, práctica.

Coordinación y toma de decisiones

La variabilidad de tipologías de docencia compartida, la materia que se está trabajando o las propias aptitudes y competencias del profesorado, hace que sea necesaria una toma de decisiones ajustada a cada situación. En relación al rol y las funciones de cada maestro, sabemos que es esencial utilizar algún tipo de guía que ayude a planificar el trabajo conjunto, revisarlo mientras se desarrolla, y a la vez, evaluar cómo ha ido la puesta en práctica para añadir los cambios que se consideren necesarios. Un ejemplo sería la “Guía de discusión en las reuniones de coordinación” presentada por Duran y Miquel (2003, p. 74).

	Antes de iniciar la docencia compartida	Durante el desarrollo de la docencia compartida	Cuando finalice el período de docencia compartida
Coordinación	¿Cuántas veces y en qué horario nos coordinaremos? ¿Sobre qué aspectos centraremos las reuniones?	¿Las reuniones de coordinación son útiles? ¿Tenemos el tiempo necesario para discutir la planificación, el progreso y los problemas?	¿Nos hemos reunido y hemos tenido el tiempo que ha sido necesario para hacer el seguimiento de nuestro trabajo? ¿Hemos hablado de todos los temas importantes?
Funciones y necesidades	¿Quién gestionará el aula y de qué manera? ¿Qué funciones tendrá cada uno? ¿La metodología que se empleará favorecerá la docencia compartida? ¿Cómo nos podemos apoyar? ¿Qué recursos necesitamos y quién los prepara? ¿Hay alumnos en el aula con necesidades educativas específicas? ¿Qué ayudas hay que ofrecer y cómo?	¿Las funciones de cada profesor son las adecuadas? ¿Vamos ajustando la planificación a las necesidades del día a día? ¿Nos damos apoyo mutuo? ¿Estamos dando el mismo mensaje al alumnado (sobre la disciplina, las normas de trabajo, los objetivos básicos, etc.)? ¿Todos los alumnos reciben la ayuda que les hace falta?	¿Las funciones planificadas para cada uno han sido las adecuadas? ¿Hemos ajustado la planificación inicial a las necesidades que iban surgiendo? ¿Nos hemos dado apoyo mutuo? ¿Los cambios introducidos han mejorado el trabajo en el aula?

Evaluación	¿Qué aspectos tendremos en cuenta para valorar el progreso del alumnado? ¿Qué aspectos tendremos en cuenta para valorar nuestro trabajo conjunto?	¿Todos los alumnos del aula van progresando? ¿Trabajamos a gusto? ¿Qué cambios deberíamos introducir? ¿Cómo podemos llevar a la práctica las mejoras identificadas?	¿Todos los alumnos del aula han podido progresar? ¿El trabajo conjunto nos ha proporcionado nuevas ideas y recursos? ¿En situaciones futuras, qué cambiaríamos?
-------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Todos estos son aspectos organizativos que deberemos cerrar en un primer momento, revisar cuando creamos oportuno realizar alguna pequeña modificación y evaluarlos en momentos finales (de evaluación, o del curso). También deberemos acordar y determinar los aspectos metodológicos y curriculares que vamos a abordar en nuestras sesiones, dando la oportunidad al titular de la asignatura de dedicar a estas sesiones los aspectos que resulte más complicado abordar en las otras sesiones que tiene en el grupo. Dentro de estas decisiones podemos hablar de la metodología y de la variable de codocencia que vamos a utilizar, de los objetivos de la sesión y de cada tarea, de los saberes de que nos vamos a valer para movilizar qué competencias, de los recursos que vamos a utilizar, la secuenciación de actividades, los agrupamientos, temporalización y secuenciación de las tareas en la sesión...

Deberemos también establecer mecanismos de evaluación, que con el tiempo iremos automatizando, y preparar instrumentos y procedimientos de evaluación si queremos evaluar sistemáticamente y calificar la tarea del alumnado y nuestra propia labor.

Tareas

En el apartado tareas no queremos entrar demasiado puesto que, primeramente, no creemos que existan recetas milagrosas ni modelos que sirvan en cualquier lugar y para todo tipo de sesión. En segundo lugar, ARCOMAT no pretende ser prescriptivo sino acompañar a los docentes en su labor, dar opciones y que cada docente pueda aplicar una serie de principios al desarrollo competencial del currículum que imparte.

La primera reflexión será aprovechar los 2 docentes que estamos en el aula para realizar sesiones o tareas que uno sólo no podría, o le resultaría muy complejo.

Otro aspecto que podemos tratar de incentivar es maximizar el tiempo de trabajo y las oportunidades de interacción del alumnado, que podemos conseguir mediante metodologías activas y el uso de problemas ‘complejos’. Con complejos nos referimos a problemas que necesiten una planificación, que no necesariamente sean de difícil resolución, sino que requieran pensar y tomar decisiones, realizar estimaciones...

Finalmente, vamos a aprender de nuestros compañeros y nuestras compañeras, fijémonos en sus fortalezas, aprendamos de ellas y, pasado un tiempo, podemos tratar de ponerlas en práctica y que nuestro compañero o nuestra compañera nos den feedback respecto a nuestra actuación.

En cuanto a las tareas en sí, de manera muy general, se trata de diseñar actividades que:

- Fomenten la interacción y el trabajo conjunto (parejas, pequeño grupo). Es conveniente dejar las explicaciones en gran grupo para las sesiones en que el profesor o profesora no cuenta con ayuda en el aula, aunque en alguna ocasión puede aprovecharse este tipo de sesiones para que mientras uno de los dos realiza la explicación, la otra persona esté atenta a lo que ocurre: alumnos o alumnas que se despistan, no entienden.
- Permitan diferentes niveles de resolución y de complejidad a partir de una propuesta general.
- Favorezcan el éxito de todos, especialmente los que tienen más dificultades. Plantear distintas estrategias didácticas, distintos tipos de actividades y materiales no uniformes, así como utilizar distintas formas de agrupamientos, para combinar el trabajo individual con el trabajo en pequeño grupo y con actividades de gran grupo.

Al ofrecer ayuda personal a alumnos y alumnas concretos no es conveniente que sea siempre la misma persona quien lo haga, si no, reproduciremos el modelo de apoyo de siempre. En este caso resulta más eficaz que el profesorado actúe indistintamente en el grupo, ayudando a unos y otros y no siempre a los mismos.

Momentos clave

Durante nuestras experiencias de docencia compartida vamos a tener muchos momentos en los que los aprendizajes personales van a suceder y van a ser momentos clave para nosotros. Sin embargo, hacer una relación, o incluso prelación, de éstos es tarea imposible. En cambio, sí que podemos discernir dos momentos que van a ser clave para todos nosotros. El primero es, sin duda, en el que nos encontramos, al inicio de nuestra experiencia. Y el segundo que vamos a analizar hoy es el momento de la evaluación de esta experiencia.

Iniciamos la docencia compartida

Existen unas cuantas acciones que podemos llevar a cabo para iniciar prácticas de docencia compartida (Huguet, T, Lázaro, L, 2018). Éstas consisten en:

- Acompañar los inicios del proceso con alguna formación o asesoramiento, o con el acompañamiento de algún docente más experto en el tema.
- Hacer sesiones de sensibilización para todo el claustro, a fin de generar una cultura compartida sobre qué es lo que nos disponemos a hacer y por qué queremos hacerlo, y garantizar algunas condiciones básicas y necesarias para que estas prácticas resulten exitosas.
- Tener en cuenta que hay que planificar las sesiones de DC y acordar los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos, saberes y competencias, actividades, distribución de roles y funciones, evaluación, herramientas, etc.).
- Comenzar simultáneamente en diversas clases para que los maestros implicados puedan compartir las dudas, las propuestas y los problemas que se van encontrando.
- Favorecer parejas de docentes que aporten diferentes cualidades al equipo.
- Organizar los apoyos escogiendo docentes que conocen el currículo del nivel en el que harán DC y que conocen también al alumnado del grupo porque comparten otras clases con ellos. De esta manera, pueden hacer intervenciones más pertinentes y ajustadas a las diversas necesidades del alumnado, y pueden ver mejor el sentido y las ventajas de aplicar estas prácticas.
- Es necesario que el centro planifique momentos de trabajo en equipo para hablar sobre cómo están funcionando estas sesiones, para compartir las herramientas que se utilizan en las diferentes fases de la DC (planificación, ejecución y evaluación), las programaciones, los materiales... En cualquier caso, también será necesario incluir herramientas de trabajo colaborativo para poder terminar de plantear las sesiones sin tener que estar juntos ambos codocentes.

Evaluamos la docencia compartida

Otro aspecto clave es la evaluación de la docencia compartida. Se necesitan herramientas que ayuden a los centros educativos a valorar cómo se está desarrollando este recurso. Estas herramientas servirán para identificar por un lado los aspectos facilitadores, pero también las barreras que no permiten una implementación más exitosa de la docencia compartida, y que, por tanto, los guiarán en la elaboración de planes de mejora.

Esta valoración es muy interesante que se lleve a cabo teniendo en cuenta la reflexión que puedan hacer los propios protagonistas, un ejemplo sería a partir de las respuestas que darían a "The co-teaching rating scale" presentada por Gately y Gately (2001). El objetivo básico de esta "escala de valoración de la docencia compartida" es ofrecer a los docentes aspectos donde focalizar la atención y tomar decisiones sobre si hay que mejorarlos. Estos autores elaboraron dos escalas de valoración, una dirigida al maestro de aula y la otra al maestro de apoyo. La que os presentamos a continuación es una común confeccionada por Miquel, E., Sabaté B. y Morón, M (2014):

1: Raramente 2: Pocas veces 3: Algunas veces 4: A menudo	1	2	3	4
1. Muestro interés por leer con facilidad las señales no verbales de mi pareja.				
2. Me siento cómodo moviéndome libremente por el aula cuando hacemos docencia compartida.				
3. Ambos maestros estamos de acuerdo con los objetivos a trabajar con docencia compartida en el aula.				
4. La planificación es espontánea, si es necesario con cambios durante la clase.				
5. A menudo expongo los contenidos de la lección durante la sesión de docencia compartida.				
6. Las normas y rutinas son desarrolladas en la clase conjuntamente por los dos maestros.				
7. Se utilizan diferentes maneras para evaluar a los estudiantes, modificándolas si es necesario				
8. Todos los materiales son compartidos en el aula.				
9. Estoy familiarizado con los métodos y materiales utilizados en esta área de contenido.				
10. Las modificaciones de los objetivos de aprendizaje para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo se incorporan al aula.				
11. La planificación de las clases es una responsabilidad compartida de los dos profesores.				
12. La conducción de la clase se hace libremente entre los dos maestros.				
13. Se utiliza una variedad de técnicas de gestión del aula para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes.				
14. La comunicación entre los dos maestros es abierta y fluida.				
15. Me siento seguro del conocimiento que tiene mi compañero sobre el contenido del área.				
16. Me siento seguro de mi propio conocimiento sobre el contenido del área.				
17. Los objetivos de aprendizaje de todos los alumnos forman parte de la programación de aula.				
18. Hay tiempo asignado (o se encuentra) para la planificación entre los dos maestros.				
19. Los alumnos aceptan ambos maestros como iguales en el proceso de aprendizaje.				
20. Los aspectos de comportamiento en el aula son una responsabilidad compartida entre los dos profesores.				

Referencias

- Aretxaga L. y Palacios J.M. (2011). *Taller: docencia compartida.* Recuperable en <https://portal.edu.gva.es/cefirealacant/wp-content/uploads/sites/220/2020/03/Material-Docencia-compartida1.pdf>
- Booth T. y Ainscow M. (2000) *Índice para la inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Duran, D. y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73 -76.
- Duran, D. y Miquel, E. (2006). L'aprenentatge entre iguals com a recurs per a l'atenció a la diversitat. En A. P. Pujolàs (ed.). *Cap a una educació inclusiva: crònica d'unes experiències.* (pp 187-217). Vic: EUMO.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12(2011), 26-46.
- Friend, Reising, y Cook (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37(4), 6-10. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944611>
- Gately, S. E. y Gately, F. J. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva.* GRAÓ.
- Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En C. Giné (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.81-94). Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. En A. E. Martín y J. Onrubia (coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza.* GRAÓ. 143-165.
- Huguet T. y Lázaro L. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 275, 39-44.
- Miquel, E., Sabaté, B. y Morón, M. (2014). *La docencia compartida, un recurso para favorecer buenas prácticas inclusivas.* Recuperable en <https://portal.edu.gva.es/cefirealacant/wp-content/uploads/sites/220/2020/03/Material-Docencia-compartida2.pdf>
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Orkins, R. y McLane, K. (1998). *A curriculum every student can use: design principles for students access.* ERIC/OSEP.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all.* UNESCO