

DOCENCIA COMPARTIDA: ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS DESDE Y PARA LAS AULAS

Marta Sandoval Mena (Dir)



Dykinson, S.L.

DOCENCIA COMPARTIDA: ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS DESDE Y PARA LAS AULAS

Dirección:

Marta Sandoval Mena

Autoras y autores:

Marta Sandoval Mena
Manuel Álvaro Dueñas
Andrea Jardí Ferré
Ana Luisa López Vélez
Cristina Petreñas Caballero
Lucía María Parody García
Haizea Galarraga Arrizabalaga
Juan José Leiva Olivencia
Lucia Gayol Rodriguez
Olaya Matilla Pizarro
Cristina Pinto Díaz
Tamara Benito Ambrona
Eider Hermoso Larzabal

Diseño y maquetación: Mindundis Factory

Colaboradora Gráfica: Mónica Desiree Sánchez Aranegui

Proyecto I+D+i “Enseñanza compartida por la inclusión: culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa”(Ref. PID2022-137000OB-I00).

Proyecto de transferencia “Modelos de codocencia como estrategia de inclusión y desarrollo docente”,IIIª Edición del Programa de Fomento de la Transferencia del Conocimiento de la Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid.



Deloitte.



Para citar: Sandoval, M. (Dir); Álvaro, M.; Jardí, A.; López, A.L.; Petreñas, C.; Parody, L.M.; Galarraga, H.; Leiva, J.J.; Gayol, L.; Matilla, O.; Pinto, C.; Benito, T y Hermoso, E. (2024). Docencia Compartida: Experiencias desde y para las aulas. Madrid: Dyckinson. 179. Pags. ISBN: 978-84-1070-383-4. DOI: 10.14679/3272



Los contenidos de esta publicación están sujetos a una licencia de Reconocimiento -no comercial- compartida igual (by-nc-sa) con la finalidad no comercial y con otra derivada. Se permite copiar y redistribuir el material en cualquier medio y formato, siempre que no tenga finalidades comerciales; así como remezcla, transformar y crear a partir del material, siempre que se difundan las creaciones con la misma licencia de la obra original.

ÍNDICE

Presentación	8
Introducción. ¿Qué ofrecemos?	10

PRIMERA PARTE

CONOCIENDO Y ESCUCHANDO	15
--------------------------------	-----------

Capítulo 1

¿QUÉ ES LA DOCENCIA COMPARTIDA?	17
1.1 El marco competencial. Un reto para el desarrollo de una cultura de colaboración docente.	22
1.2 El desarrollo competencial por ámbitos de conocimiento.	26

Capítulo 2

¿POR QUÉ HACER DOCENCIA COMPARTIDA?	29
2.1 La docencia compartida en los resultados académicos de los estudiantes.	30
2.2. La docencia compartida en la gestión del aula.	31
2.3 La docencia compartida para llevar a la práctica una educación inclusiva.	33
2.3.1 El marco legislativo de los apoyos en el aula.	41
2.4 La codocencia en el desarrollo profesional docente.	43
2.4.1 La codocencia como estrategia de formación del profesorado novel.	48

Capítulo 3

CONDICIONES PARA LLEVAR A CABO LA CODOCENCIA EN LOS CENTROS	53
3.1 ¿Qué puede hacer el equipo directivo para fomentar la codocencia?	54

3.2 La elaboración de los horarios. Todo un reto.	57
3.3 Espacios propicios para la docencia compartida. No solo el aula.	62
3.4 Factores interpersonales. La importancia de una buena comunicación entre docentes.	64
3.5 ¿Cuáles son las barreras que nos podemos encontrar en la práctica de la docencia compartida?	71

Capítulo 4

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA. ¿CÓMO ORGANIZAR LA CODOCENCIA?	75
4.1 Planificar la docencia compartida.	76
4.2 Estructuras organizativas de la docencia compartida en el aula.	80
4.2.1 Con la totalidad del grupo aula.	80
a) Una o un docente enseña y otro observa.	81
b) Un o una docente enseña y el otro apoya.	83
c) Enseñanza en equipo.	85
4.2.2 Con el alumnado dividido en grupos .	88
a) Docencia por estaciones y/o ambientes de libre circulación.	89
b) Enseñanza paralela.	91
c) Enseñanza alternativa.	93
4.3 La docencia compartida en la práctica de los centros .	95
4.3.1 Docencia compartida con profesorado de apoyo.	97
4.3.2 Docencia compartida con personal no docente.	103
4.3.3 Docencia compartida por observación.	109
4.3.4 Docentes que enseñan la misma área o materia.	111
4.3.5 Docencia compartida en diseños educativos interseccionales.	113
4.3.5.1 La organización de la enseñanza por ámbitos.	113
4.3.5.2 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).	115
4.3.6 Experiencias de docencia compartida en la educación infantil.	121
4.4 Evaluando la codocencia.	123

ÍNDICE

SEGUNDA PARTE

PRACTICANDO Y COMPARTIENDO	133
-----------------------------------	------------

Capítulo 5

PRACTICANDO LA DOCENCIA COMPARTIDA: HOJA DE RUTA	135
---	------------

MATERIALES DE TRABAJO	147
------------------------------	------------

1 Explorando expectativas docentes para la docencia compartida.	148
2 Rejilla de comunicación eficaz.	151
3 Rejilla de resolución de conflictos.	152
4 Cuestionario Thomas-Kilman. Las cinco modalidades para enfrentar conflictos.	153
5 Planificación de las sesiones de docencia compartida en el aula ordinaria.	159
6 Registro de observación en el aula.	161
7 Evaluación de la experiencia de docencia compartida.	163
8 Cuestionario de evaluación alumnado-codocentes.	168

COMPARTIENDO	170
---------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	172
-----------------------------	-----

ÍNDICE DE FIGURAS.	180
--------------------	-----

ÍNDICE DE TABLAS.	181
-------------------	-----

ÍNDICE DE VIDEOS.	182
-------------------	-----



PRESENTACIÓN

En la elaboración de esta guía, *Docencia compartida: estrategias y experiencias desde y para las aulas*, ha participado un equipo, coordinado desde la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), formado por docentes de esta Universidad y de la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Málaga, la Universidad del País Vasco y maestras del Principado de Asturias. Es el resultado del proyecto *Modelos de codocencia como estrategia de inclusión y desarrollo docente*, incluido en la IIIª Edición del Programa de Fomento de la Transferencia del Conocimiento de la Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid, cofinanciado por Deloitte Advisory, a quienes agradecemos su generosidad y apoyo. Además, se enmarca en las actuaciones estratégicas del proyecto de I+D+I *Enseñanza compartida por la inclusión: culturas, políticas y prácticas para la transformación educativa* (MCIN/AEI PID2022-137000OB-I00), cuya coordinadora es Marta Sandoval, profesora de la UAM.

Las autoras y autores de esta guía queremos agradecer muy sinceramente la colaboración desinteresada y el apoyo incondicional del casi un centenar de docentes y miembros de equipos directivos, quienes han compartido con nosotros sus experiencias, sabiduría y reflexiones. Su compromiso es el testimonio de que la vocación y el conocimiento son la locomotora del cambio hacia modelos educativos más sociales e inclusivos. Sin su contribución las lectoras y los lectores tendrían entre sus manos un texto bien diferente. Hemos contraído una deuda de gratitud con los centros educativos que nos han abierto sus puertas, en sentido literal, y nos han acogido tan generosamente. Algunos de estos centros nos han facilitado, además, el poder grabar audiovisualmente sus prácticas, lo que ha hecho posible documentar gráficamente situaciones reales de aula, generando de esta manera vídeos que se incluyen en esta guía.

- Armentia Ikastola (Vitoria-Gasteiz, Álava)
- CEIP Luis Buñuel (Alcobendas, Madrid)
- CEIP Manuel Altolaguirre (Málaga, Málaga)
- CEIP Miguel de Cervantes (Málaga, Málaga)
- CEIP Nuestra Señora de Navahonda (Robledo de Chavela, Madrid)
- Centro de Formación Padre Piquer (Madrid, Madrid)
- Centro Ponce de León (Madrid, Madrid)
- Colegio Claver- Jesuitas (Raimat, Lleida)
- CP Clara Campoamor (Riaño, Asturias)
- CP Santa Bárbara (Lugones, Asturias)
- Escuela La Llacuna del Poblenou (Barcelona, Barcelona)
- IES Albalat (Navalmoral de la Mata, Cáceres)
- IES Bovalar (Castellón de la Plana, Castellón)
- IES Gandhi (Orcera, Jaén)
- IES José Saramago (Majadahonda, Madrid)
- IES Juan de Villanueva (Madrid, Madrid)
- IES Julio Verne (Leganés, Madrid)
- IES Puerta Bonita (Madrid, Madrid)
- IES Sarriguren BHI (Sarriguren, Navarra)
- IES Uribe-Kosta BHI (Plentzia, Bizkaia)
- INS Manel de Montsuar (Lleida, Lleida)



INTRODUCCIÓN

¿Qué ofrecemos?

Esta guía es una invitación a experimentar la docencia compartida, sea cual sea su punto de partida. Nuestro propósito es avanzar en la justificación teórica y metodológica de la codocencia, dar a conocer las prácticas inspiradoras que hemos conocido y contribuir al intercambio de experiencias.

Ante todo quisiéramos poner en valor el trabajo cotidiano de tantos centros y equipos educativos, su esfuerzo por mejorar su práctica docente y su compromiso con una educación inclusiva como herramienta de transformación social.

La docencia compartida o codocencia, en sus diferentes modalidades, se alza como un potente enfoque metodológico que permite abordar de manera eficaz no sólo las tareas didácticas cotidianas, sino, además, y, ante todo, afrontar algunos de los retos estructurales en cuya solución se encierra el avance hacia una escuela más crítica, social e inclusiva.

La docencia compartida ha mostrado su eficacia para afrontar la organización de las enseñanzas por ámbitos interseccionales, desarrollar metodologías críticas y colaborativas, construir una escuela comprometida con la justicia social o abordar las dificultades que plantea la enseñanza bilingüe. No obstante, es en la inclusión educativa donde más se ha avanzado en la incorporación de la docencia compartida, al ofrecer alternativas eficaces para que se atienda la diversidad dentro de las aulas de referencia, evitando los modelos tradicionales que segregan al alumnado. Como muchas y muchos profesionales de la enseñanza, no concebimos la educación sin inclusión. Ésta constituye un prisma a través del cual nos

enfrentamos a las estructuras de poder dominantes y excluyentes. Por eso, la inclusión es mucho más que una retórica educativa incorporada a los documentos legales. Es un derecho fundamental de las personas, una manera de entender la necesaria transformación de la escuela.

El documento que tenemos entre manos no pretende ser una guía al uso, aunque no encontramos un término más adecuado para lo que pretendemos. Ofrecemos una herramienta de trabajo, la cual, lejos de entenderse como un manual de instrucciones cerrado, se nutre de experiencias reales de aula que vienen desarrollando equipos docentes en centros educativos de toda España.

Si bien es cierto que las lectoras y los lectores encontrarán un marco teórico contextual y una sistematización de las propuestas, la masa crítica que le da sentido es deudora tanto de las aportaciones de la investigación educativa como de la experiencia acumulada por tantas y tantos docentes que vienen innovando con prácticas de docencia compartida. Desde planteamientos muy diversos, pero que responden a una vocación por innovar tan rica, como, a menudo, poco conocida y menos reconocida. En este sentido, no es un texto para leer de corrido, sino para acompañar nuestra reflexión sobre la práctica docente. Como nos explicó Paulo Freire, la práctica sin reflexión teórica deriva en voluntarismos que poco o nada aportan. Por esta razón, las experiencias que conforman el eje de la guía se acompañan, a modo de contextualización, de algunas síntesis teóricas necesarias.

Aunque esperamos que este material sea un instrumento útil para el diseño de propuestas didácticas, hemos procurado alejarnos de planteamientos utilitaristas. Nos resistimos a considerar a las y los docentes como “recursos humanos” del engranaje del sistema educativo, sin renunciar, por ello, al objetivo común de optimizar el potencial demostrado por los equipos docentes y, más allá, por el conjunto de la comunidad educativa que da sentido a los centros. Las y los docentes son el eje que articula el sistema educativo y, como tales, los agentes principales e imprescindibles de cualquier proceso de innovación.

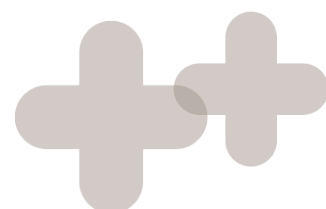


Diversas y cada vez más numerosas investigaciones constatan que cuando las y los docentes realizan prácticas de docencia compartida y tienen la oportunidad de compartir su experiencia, se sienten apoyados y pueden expresar sus dudas sobre cómo gestionar las situaciones del aula. Las miradas de los otros aportan reflexiones, ideas y propuestas que enriquecen la propia práctica. Ésta es una profesión que requiere del aporte colectivo y colaborativo.

Superar prácticas aisladas dentro del aula, en las que el docente gestiona el grupo sin interferencias en un espacio privado de ejercicio profesional, supone un cambio sustancial que puede generar una cierta ansiedad. Las culturas del individualismo, la balcanización o la colegialidad artificial ejercen una fuerte presión en contra de las prácticas colaborativas (Hargreaves, 1996). Compartir el espacio de “nuestra” aula, compartir la práctica cotidiana con colegas que nos observen y acaso evalúen, que nos planteen preguntas, dudas o sugerencias exige un cambio en las actitudes y estrategias de relación y comunicación que no se da de manera espontánea y que requiere apoyo e intervenciones continuadas de asesoramiento y reflexión entre docentes. Se trata de cambiar prácticas muy enraizadas en esa cultura de «yo en mi aula» que impide compartir dudas, problemas, pero, también, soluciones y prácticas exitosas.

No obstante, aunque la colaboración docente es una condición esencial para impulsar procesos de innovación y mejora en los centros educativos, no todo el trabajo colaborativo estimula mejoras sustanciales en la enseñanza o desarrolla la capacidad de innovación del profesorado.

Esta guía pretende contribuir al necesario cambio de la cultura profesional mediante el intercambio de experiencias y creando espacios para la reflexión y construcción de propuestas de manera colaborativa. Para su redacción se han utilizado dos fuentes expertas que deben necesariamente contemplarse en permanente relación dialéctica: la literatura científica de los últimos años y los equipos docentes y directivos de los centros educativos que han colaborado en este proyecto.



¿QUÉ OFRECE ESTA GUÍA?

Hemos podido comprobar que la organización didáctica de la docencia compartida suele ser muy dinámica y diversa. En las aulas se combinan y adaptan de manera flexible las modalidades identificadas por la literatura académica. En muchas experiencias que hemos conocido, el origen de los proyectos de docencia compartida responde a la búsqueda por parte de los y las docentes de estrategias didácticas más eficaces para solucionar viejas y nuevas situaciones educativas. Es de reconocer su esfuerzo por articular propuestas innovadoras sin formación previa en docencia compartida y sin poner nombre a lo que vienen haciendo.

Con esta publicación se viene a dar respuesta a la necesidad de disponer de un documento para el contexto español, frecuentes en el mundo anglosajón, que ponga en común no solo buenas prácticas de docencia compartida.

La guía es una herramienta flexible organizada en bloques para facilitar su lectura. En el primero, CONOCIENDO Y ESCUCHANDO, se abordan algunas cuestiones claves de la fundamentación teórica de la docencia compartida y se muestran buenas prácticas desarrolladas en los centros. En el segundo, PRACTICANDO Y COMPARTIENDO, se propone un posible itinerario para orientar la puesta en marcha de proyectos de docencia compartida, en el entendimiento de que son los equipos docentes quienes tomarán las decisiones de acuerdo con su realidad educativa.

Se han incluido algunos materiales de apoyo, eminentemente de trabajo y, como tales, susceptibles de adaptación, mejora o réplica. En cuanto la bibliografía, de fácil acceso, sin ánimo de ser exhaustiva, ofrece la posibilidad de profundizar en las cuestiones teóricas y metodológicas que se abordan a lo largo de estas páginas.



Por último, la guía concluye como no podría ser de otro modo, con una invitación, no sólo a consolidar las experiencias de docencia compartida, sino, además, a difundirlas. Hemos abierto una plataforma colaborativa, a modo de tablón, para animar a los equipos directivos y docentes a difundir sus experiencias y materiales desde la reflexión compartida, como herramienta para mejorar la práctica profesional y avanzar hacia modelos educativos inclusivos.



TABLÓN DIGITAL

CONSTRUYENDO REDES DE DOCENCIA COMPARTIDA

PRIMERA PARTE



**CONOCIENDO
Y ESCUCHANDO**

¿QUÉ ES LA DOCENCIA COMPARTIDA?

La codocencia o docencia compartida es una enseñanza coordinada en la que dos o más educadores trabajan de forma simultánea con un grupo heterogéneo de estudiantes en un aula ordinaria.

Hay muchas formas de colaboración docente, de hecho, ésta parece ser el mantra para resolver los desafíos a los que se enfrentan nuestros centros educativos. Las múltiples formas que adopta la colaboración docente van desde las más informales a otras con un alto grado de estructuración. Es el caso de la docencia compartida o codocencia.

Los proyectos de innovación docente que se vienen desarrollando en los centros educativos, así como las investigaciones que se han realizado al respecto, han puesto de manifiesto los beneficios de la docencia compartida como un modelo de instrucción no solo eficaz para potenciar la inclusión y la innovación dentro del aula, sino, además, para mejorar los aprendizajes y fomentar actitudes inclusivas y colaborativas en el conjunto de la comunidad educativa.



Dibujo alumna de sus codocentes.
Fuente: CP Clara Campoamor, Asturias

Al igual que Friend y Cook (2004), entendemos la codocencia o docencia compartida como la actuación de dos o más educadores, quienes asumen de manera colaborativa la responsabilidad de la enseñanza a un grupo de alumnas y alumnos en un mismo aula o espacio de trabajo. Los y las docentes compartirán recursos y responsabilidades, aunque es posible que el nivel de participación de cada uno varíe dependiendo del momento y de la actividad a realizar. En esta guía, con los términos codocencia o docencia compartida, que se utilizan indistintamente, se abarcan todas las prácticas de enseñanza conjunta planificada, aunque en las distintas experiencias que hemos conocido durante su elaboración se denominan con una gran variedad de términos. (ver figura 1).

Sin embargo, a diferencia de otros contextos, en España apenas disponemos de investigaciones o publicaciones que analicen lo que se ha hecho y, por tanto, sirvan a los equipos directivos y docentes como herramientas para la reflexión y el diseño de sus propios proyectos. Extender y consolidar la docencia compartida como estrategia didáctica, exige un cambio radical en las metodologías de enseñanza y constituye un reto para el desarrollo profesional docente que requiere formación del profesorado y compromiso de las administraciones educativas.

Figura 1: Denominaciones de la docencia compartida en España.



Fuente: Elaboración propia



Clase por ámbitos Fuente: IES Bovalar (Castellón)

La codocencia tiene sentido si se quiere:

- Mejorar la inclusión (presencia, participación y progreso de todo el alumnado).
- Optimizar el apoyo educativo dentro del aula.
- Mejorar la cultura colaborativa del centro.
- Contribuir a una mayor satisfacción del profesorado en la gestión de su aula.
- Fomentar la interacción entre las y los estudiantes.
- Aplicar metodologías activas.
- Implementar propuestas interdisciplinares.

No hay codocencia cuando:

- Los o las docentes imparten una asignatura o asignaturas de forma alterna.
- Una o un docente enseña mientras la otra o el otro prepara materiales o califica el trabajo del alumnado.
- Una o un docente imparte la lección mientras la otra o el otro se sienta o permanece de pie y observa sin función, ni objetivos claros.
- Una o un docente toma las decisiones y el otro ejecuta lo que se le ordena.

La docencia compartida no es un fin en sí misma, ni tiene sentido su aplicación de forma mecánica. Como se explicará en los siguientes apartados, la codocencia requiere del trabajo no solo coordinado, sino compartido, de las y los docentes, que abarca todos los aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la programación y preparación de los materiales didácticos, pasando por la realización de las actividades y atención al alumnado en clase, hasta su seguimiento continuo y evaluación.

Recordemos que la docencia compartida como cualquier forma de innovación pedagógica parte de la necesidad, en este caso así percibida por docentes y los equipos directivos, de dar respuesta a los desafíos educativos que se les plantean de manera cotidiana en sus centros. Como analizaremos en detalle, un ejemplo de los retos organizativos que supone la docencia compartida lo encontramos en la necesidad de que los apoyos requeridos por el alumnado se presten dentro de su aula de referencia. La directora de un colegio público de educación infantil y primaria nos explica, desde su práctica, lo que supuso para su centro la ruptura de la manera en la cual venían prestando los apoyos educativos. Resalta la eficacia de la codocencia, no solo en lo académico, sino también en lo orga-

nizativo. Como vemos, una medida adoptada para atender a un número pequeño de estudiantes termina por beneficiar al conjunto del alumnado y al equipo docente:



“Tradicionalmente sacábamos a determinados alumnos del aula. Pero luego vimos que cuando el recurso humano está dentro del aula, se benefician muchísimo más, primero, todo el alumnado y, segundo, todo el profesorado. Al final, era una cuestión de eficiencia. Ni teníamos espacio para sacar a todos los chicos y chicas que lo necesitaban, ni personal, y de esta manera se atiende a muchos más alumnos y el profesorado se siente muy apoyado” (**Directora del CEIP Nuestra Sra. De Navahonda, Madrid**).



Clase de codocencia en secundaria.
Fuente: IES Julio Verne, Madrid

Para practicar la docencia compartida se tienen que dar una serie de condiciones que la hagan posible. Requiere un determinado contexto institucional y socioeducativo. Todo ello lo iremos viendo a lo largo de los siguientes epígrafes.

1.1

EL MARCO COMPETENCIAL. UN RETO PARA EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DE COLABORACIÓN DOCENTE.

La tradición pedagógica individualista y parcelada en ámbitos de conocimiento no ha permitido desarrollar demasiadas experiencias de colaboración docente. En general, predomina la tendencia a la fragmentación, la cual da lugar a culturas que tienden al individualismo profesional y al aislamiento. Culturas vinculadas, por otra parte, a la defensa de una autonomía y libertad de cátedra retóricas y mal entendidas que no promueven ni la mejora de los aprendizajes, ni el aprovechamiento del potencial de la colaboración entre docentes. Avanzar, pues, hacia culturas de colaboración en los centros es un objetivo indispensable para plantearse cambios, innovaciones y mejoras en el aula y los centros educativos.

La Comisión Europea, hace ya casi veinte años, comenzó a definir las competencias clave que considera fundamentales para la innovación, la productividad y la competitividad en su espacio económico, político y cultural común, aunque han desbordado dicho marco geográfico inicial para extenderse como un paradigma doctrinal de las políticas educativas globales. Las orientaciones de la Unión Europea, ya desde inicio del siglo XXI, vienen marcadas por la propuesta de incluir en los sistemas educativos lo que se denominaron ocho competencias clave. Teórica y empíricamente, el concepto de competencias ha estado sometido a controversias y ha ido evolucionando. Podríamos entender la competencia como una combinación compleja de conocimiento, habilidades, comprensión, valores y actitudes que permiten dar respuesta de forma efectiva, con precisión y adaptabilidad a las necesidades y demandas en continua evolución del mercado laboral, la construcción del conocimiento y los retos de una ciudadanía activa.

La LOMLOE adapta estas competencias como objetivo del perfil de salida del sistema educativo español. Por otro lado, la adhesión del Estado español a la Agenda 2030 para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ha jugado un papel determinante en las exigencias al sistema educativo, no solo por lo contemplado en el ODS 4, el cual aboga por garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Competencias clave recogidas en la LOMLOE.

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia plurilingüe.
- Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería.
- Competencia digital.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia ciudadana.
- Competencia emprendedora.
- Competencia en conciencia y expresión culturales.



WEB EDUCAGOB

En definitiva, se promueven el conocimiento, las habilidades y destrezas, los valores y las actitudes que permitan a la ciudadanía tomar decisiones basadas en información contrastada y veraz, así como realizar acciones responsables en pro de la sostenibilidad medioambiental, la viabilidad económica y una sociedad basada en la justicia social. Para ello, se necesita un sistema educativo más flexible, más abierto y cosmopolita, lo que implica considerar la diversidad existente en nuestra sociedad como parte inherente de la realidad en el desarrollo integral del alumnado. Este marco legislativo pone de manifiesto que una formación integral implica situar en el centro del aprendizaje el desarrollo competencial, considerando la necesidad de un trabajo transversal y coordinado de las diferentes disciplinas. En conclusión, la colaboración docente constituye un factor clave para la consecución de los objetivos educativos.



La docencia compartida y la adquisición de la competencia personal, social y de aprender a aprender.

- La docencia compartida facilita la adquisición de la Competencia personal, social y de aprender a aprender, recogida en la LOMLOE. Permite afrontar la convivencia como objeto de aprendizaje de manera programada, sistemática y transversal.
- La docencia compartida facilita la implementación de metodologías activas y dinámicas positivas de interacción entre iguales, que, a su vez, reducen las situaciones conflictivas en el aula.
- La docencia compartida nos permite diseñar programas para gestionar las emociones y anticipar situaciones conflictivas de forma proactiva.
- La docencia compartida mejora el clima y la convivencia en el aula al facilitar que cualquier situación reciba tratamiento inmediato y adecuado.
- La docencia compartida permite afianzar conductas positivas en el aula en aquellos momentos de la jornada escolar donde se requiera una mayor atención de las y los docentes.
- La docencia compartida facilita la diversificación de métodos y estrategias de aprendizaje.

1.2

EL DESARROLLO COMPETENCIAL POR ÁMBITOS DE CONOCIMIENTO.

Avanzar, pues, hacia una cultura profesional de la colaboración es un objetivo indispensable para aprovechar el potencial educativo de la enseñanza por ámbitos, tal y como defienden los equipos educativos y directivos de los centros que los vienen desarrollando, cuyo mérito debe de reconocerse en lo que vale, dado que han tenido que diseñar sus proyectos educativos desde cero y con escaso apoyo efectivo de las administraciones educativas.

De igual forma que lo hizo la LOE (2006), la LOMLOE apuesta por la organización curricular mediante ámbitos de conocimiento. No obstante, el concepto de ámbito curricular ya está presente en la legislación española desde la LOGSE (1990), concretamente en el Real Decreto 1007/1991 que recoge la organización curricular por ámbitos en los programas de diversificación. En este sentido, la docencia compartida es especialmente útil para diseñar estrategias didácticas con las que abordar un reto educativo sobre el que tenemos escasa experiencia y encontramos pocas, por no decir ninguna, referencias en la investigación (Úbeda, 2023).

Por otro lado, el aprendizaje por ámbitos va a contracorriente de una cultura profesional que prima el individualismo y la fragmentación del conocimiento, amparada, no pocas veces, por una manera, perversa, como ya hemos señalado, de entender la libertad de cátedra, esta cultura que constituye una barrera para la mejora de los aprendizajes y el aprovechamiento del potencial de la colaboración entre docentes.

Como en cada reforma educativa que se han venido sucediendo, la formación y la financiación se sitúan en el eje crítico para su implantación y desarrollo. Ambos factores son fundamentales para que sea posible organizar por ámbitos las enseñanzas y la organización de la docencia compartida. En este sentido, el desarrollo normativo de las Comunidades Autónomas

mas va a determinar su viabilidad en la práctica, más allá de declaraciones retóricas. La Comunidad Valenciana, pionera en la regulación normativa de los ámbitos educativos, se dispuso, mediante el correspondiente decreto (107/2022), la enseñanza por ámbitos de manera obligatoria en el primer curso de la ESO y recomendable en el segundo y el tercero. No obstante, una sentencia posterior del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana (312/2023) anuló parte del decreto, estableciendo su opcionalidad para los centros en todos los casos.

En otras dos Comunidades, Madrid y Asturias, se ha abierto la posibilidad, pero se deja la decisión en manos de los claustros. Esto supone un potencial conflictivo, dado que, por razones diversas, la postura entre las y los docentes dista de ser unánime. La Comunidad de Madrid lo contempla para el primero y segundo curso de la ESO en el marco de la autonomía de los centros. En el Principado de Asturias también pueden estructurar los contenidos por ámbitos tanto en Primaria como durante los dos primeros cursos de la ESO. En el caso de Asturias se determina que la docencia de cada ámbito se asignará a un único profesor o profesora, lo que se nos hace de difícil articulación para la ESO, aunque sí se especifica que podrá intervenir profesorado de apoyo para atender a la diversidad, como en el resto de las materias, lo que no supone mayor novedad.

Comunidad Valenciana: Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.

▶ **DECRETO DIARIO OFICIAL GENERALITAT VALENCIANA**

Comunidad de Madrid: Orden 457/2023, de 17 de febrero, por la que se concreta el procedimiento para el ejercicio de la autonomía de los centros docentes que impartan la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

▶ **BOLETÍN OFICIAL COMUNIDAD DE MADRID**

Principado de Asturias: Resolución de 11 de mayo de 2023, de la Consejería de Educación, por la que se regulan aspectos de la ordenación académica de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria y de la evaluación del aprendizaje del alumnado.

▶ **BOLETÍN PRINCIPADO DE ASTURIAS**

¿POR QUÉ HACER DOCENCIA COMPARTIDA?

Trabajar dos docentes en el aula significa para los alumnos doble atención, no la mitad de trabajo para los docentes.

(Director del IES Bovalar, Castellón).

Como se viene explicando, la docencia compartida aporta una serie de ventajas educativas que requieren el desarrollo específico de estrategias didácticas. De manera especial, favorece entornos educativos inclusivos, mejora el clima de aula e incentiva la participación del alumnado. Implica el compromiso de la comunidad educativa, no solo de los equipos directivos y docentes. Tanto el alumnado como las familias deben comprender, también, que se trata de una propuesta de mejora educativa y de optimización de los aprendizajes que es exigente en su organización. En lo referido a los resultados de aprendizaje, casi todas las y los docentes que han practicado codocencia han resaltado sus virtudes, aunque de manera unánime manifiestan que las ventajas se ven comprometidas por los problemas estructurales de los centros.



BENEFICIOS DE LA CODOCENCIA (Vídeo)

2.1

LA DOCENCIA COMPARTIDA EN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES.

La literatura científica producida en la anterior década no arroja resultados determinantes sobre el efecto de la docencia compartida en el rendimiento académico del conjunto de los estudiantes, aunque sí se ha acreditado la mejora del alumnado identificado como con Necesidades Educativas Especiales (NEE). ¿Esto quiere decir que la codocencia no aporta ningún valor añadido a otras metodologías? La respuesta es obvia. Por supuesto que sí. En primer lugar, cabría cuestionarse qué se entiende por resultados académicos e, incluso, es lícito preguntarse si no se trata de miradas un tanto reduccionistas. La mayoría de los estudios se centran en medir el rendimiento en periodos cortos de tiempo y en relación con contenidos curriculares específicos, sin que dispongamos de síntesis que arrojen luz sobre la gran variabilidad de metodologías empleadas y contextos socioeducativos.

No obstante, resultan esclarecedoras las conclusiones de dos metaanálisis publicados por King-Sears et al (2021) y Holding et al. (2023), los cuales analizan los efectos de la docencia compartida en el rendimiento académico de los estudiantes, tanto para aquellos que fueron etiquetados como con Necesidades Educativas Especiales como los que no se identifican como tal, concluyendo que los aprendizajes de estudiantado con NEE pueden mejorar cuando hay docencia compartida.

El estudio de King-Sears et al. (2021) muestra que los resultados de la codocencia son mejores en las áreas de lingüística. En el estudio de Holding et al. (2023) se aprecian mejores resultados en las áreas de STEM [Science, Technology, Engineering and Mathematics] que en humanidades. Según los análisis de subgrupos, los efectos diferían en función del grado escolar, encontrándose que las y los estudiantes de secundaria eran los que más se beneficiaron de las experiencias codocentes. Lo que ponen en evidencia estos estudios es que necesitamos más investigación que analicen otras situaciones y variables.

Hemos podido constatar en nuestras visitas a los centros, que el profesorado con experiencia en docencia compartida no duda en señalar que han evidenciado una mejora en los aprendizajes y en las actitudes de su alumnado. Uno de ellos, al referirse a la mejora de sus estudiantes, insiste en que en su centro aprecian “una mayor conectividad curricular y didáctica, especialmente en la ESO”. En concreto, percibe que cuando los aprendizajes se realizan de manera interdisciplinar, mejoran los resultados de su alumnado, la elaboración de sus discursos, su potencial intelectual y su capacidad para relacionar los aprendizajes con su entorno e, incluso, con el mundo profesional. El profesorado insiste en que la codocencia no solo fomenta un aprendizaje significativo, sino que incide en la mejora de otros aspectos asociados a la exclusión educativa, como son el absentismo, el fracaso escolar, o el clima de aula. No obstante, estas apreciaciones deberían confirmarse empíricamente.

2.2

LA DOCENCIA COMPARTIDA EN LA GESTIÓN DEL AULA.

“Cuando hay codocencia, no se ponen partes de disciplina”

(Jefa de Estudios del IES Gandhi, Jaén).

La docencia compartida facilita las relaciones entre profesores y estudiantes, con lo que mejora el rendimiento académico y los comportamientos del estudiantado, especialmente si los docentes perciben a los estudiantes como personas autónomas y no como número de un colectivo (Backman y et al., 2012). Observar al alumnado de forma individual permite comprender sus necesidades de aprendizaje y sus relaciones interper-

sonales. La gestión compartida del aula facilita y resuelve los problemas de convivencia de manera más eficaz y permite que las y los codocentes se sientan más apoyados. Algunos docentes y profesionales con experiencia en docencia compartida han observado una disminución en el absentismo y en el número de amonestaciones por comportamientos disruptivos. Por otro lado, señalan que se abordan mejor los aspectos emocionales. Obviamente, la presencia de codocentes en el aula intensifica la respuesta ante determinadas situaciones que requieran una intervención inmediata. Como explica gráficamente una profesora, “cuatro ojos ven más que dos” (IES José Saramago, Madrid).

En la medida en que avanza la relación entre los codocentes, se van mejorando las estrategias tanto para la enseñanza, como para la gestión del aula. La directora de uno de los centros explica cómo han articulado una serie de códigos entre codocentes y con el alumnado para mejorar el funcionamiento cotidiano del aula:



“Sí, en cuanto a la gestión del aula siempre tenemos a nivel de centro una serie de códigos gestuales [...] El código de silencio, que está impuesto en todo el cole. Los chicos responden enseguida a ese signo. Cuando ven que cualquiera de los profesores hace ese signo, taparse la boca y abrir los oídos, ellos responden. Eso lo utilizamos cualquier profesor, en el aula, en los pasillos. [También] las intervenciones directas por situaciones que aparecen en el aula. [...] La consigna que tenemos es que interviene el que esté más cerca de la situación. O sea, el que primero lo vea y lo detecte, interviene. Luego automáticamente [recibe] el apoyo del compañero, claro.” **(Directora del CEIP Luis Buñuel, Madrid).**

2.3

LA DOCENCIA COMPARTIDA PARA LLEVAR A LA PRÁCTICA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

En la docencia compartida el docente de apoyo no solo se centra en los estudiantes que tienen barreras de aprendizaje y participación, sino en todos, teniendo un papel más relevante en el diseño, instrucción y evaluación de las sesiones de clase.

La docencia compartida forma parte del sistema de apoyo ya que implica prácticas que favorecen la ruptura con la organización habitual en los centros, donde la mayoría de los apoyos se realizan fuera del aula de referencia de manera sistemática. El hecho de que los apoyos se presten fuera del aula de referencia consolida la creencia muy extendida entre las y los docentes de que la uniformidad de niveles y saberes favorece los aprendizajes. En la cultura profesional se encuentra muy arraigada la concepción de que este alumnado es responsabilidad y competencia de las y los docentes de apoyo o de otras y otros profesionales asociados a la educación especial, por ser quienes tienen un conocimiento adecuado del que ellos carecen. Por otro lado, no cabe esperar que el alumnado tenga una percepción inclusiva de la diversidad si su experiencia vivencial les dice que sus docentes no la tienen.

Un sistema de apoyo considerado inclusivo debe abarcar necesariamente todas las acciones de un centro escolar que apueste de manera consciente por la construcción de una comunidad colaborativa. Necesariamente un sistema de apoyo inclusivo también debe contemplar otras dimensiones que vayan más allá del trabajo de los profesionales de la atención a la diversidad, como el liderazgo distribuido, la participación de las familias o la intervención del alumnado en su propio proceso de aprendizaje (Rappoport et al., 2019; Sandoval y et alt., 2022)

Con esto no queremos decir que determinados apoyos muy específicos no se deban realizar en espacios diferentes, siempre que se tenga como objetivo preparar al alumnado para su participación y aprendizaje con su grupo de iguales. De hecho, muchas de las experiencias consolidadas de docencia compartida se pusieron en marcha para dar un enfoque más inclusivo a la atención a la diversidad. Es el caso de una de las experiencias pioneras en nuestro país, desarrollada en el Centro de Formación Padre Piquer, la cual, como nos explica uno de sus artífices, nace con el objetivo prioritario de romper con situaciones normalizadas de segregación:



“Hace exactamente veinte años el colegio estaba sumido en una situación compleja derivada fundamentalmente de la heterogeneidad de los alumnos [...] Por lo tanto, diríamos que el enfoque actual tiene su origen en un problema y una necesidad derivada fundamentalmente de eso, de la heterogeneidad de los alumnos. Ante esa dificultad, que al final impregnó todas las dimensiones del colegio, un equipo de profesores nos juntamos a analizar la situación en la que estábamos y tratar de dar respuesta fundamentalmente a la diversidad. Nuestro proyecto nace como una propuesta de atención a la diversidad, ya que, dadas las características de los alumnos de esta época, y de la actual, al final las propuestas se contemplan siempre en el ámbito legislativo. Pasan por la segregación. Por sacar a unos alumnos a apoyo, desdoble, aulas de enlace, etc. Entonces cuando tienes alumnos con tanta diversidad de lo que te das cuenta es que tienes que montar veinte colegios. Veinte colegios segregados. Entonces, nos sentamos a ver si éramos capaces de diseñar una propuesta que naciese precisamente desde un modelo más inclusivo” (**Docente de Bachillerato y Formación Profesional, Centro de Formación Padre Piquer, Madrid**).

De acuerdo con Puigdemívol y Petreñas (2019), el apoyo, tradicionalmente, se ha centrado en el alumnado para compensar sus dificultades, mientras que desde la perspectiva inclusiva se centra en el aula ordinaria, ya que es en este espacio donde es posible observar la forma en la que la alumna o alumno se enfrenta a las tareas e interacciona con sus iguales y con sus docentes. Del mismo modo, en el aula se aprecia cómo los procedimientos de enseñanza aprendizaje y las interacciones entre el alumnado facilitan el aprendizaje individual y el de todo el grupo. En el siguiente vídeo, las docentes y especialistas de los centros públicos Clara Campoamor y Luis Buñuel explican con claridad las virtudes educativas y emocionales de los apoyos inclusivos mediante docencia compartida, tanto para el conjunto del alumnado, como para las propias maestras, aunque se trate de una metodología exigente que requiere una adecuada organización del aula y planificación previa.



CODOCENCIA PARA LA INCLUSIÓN (Vídeo)

Con el apoyo inclusivo, el papel de las y los docentes especialistas cambia a una mediación, en lugar de ser un apoyo directo a una determinada alumna o alumno. Mediación ésta de la que se benefician el conjunto del alumnado, pasando, por tanto, a ser un apoyo para la tutora o el tutor. Ambos codocentes abordarán, colaborativamente, los aprendizajes y el mantenimiento de un clima de aula adecuado. Es esta una situación típica de docencia compartida, en la que los profesionales intercambian los papeles en función de las necesidades. Se da respuesta a una de las premi-

sas básicas de los apoyos educativos inclusivos, como es la interacción y la máxima participación posible del alumnado en la dinámica de su grupo clase. Un buen ejemplo lo encontramos en el siguiente vídeo. Podemos observar cómo se imparten las matemáticas en un grupo de secundaria del Colegio Ponce de León.



PRÁCTICA DE CODOCENCIA. MATEMÁTICAS INCLUSIVA (Vídeo)



Codocencia en un aula.
Fuente: CEIP Manuel Altolaguirre, Málaga

Sin duda, la docencia compartida refuerza en todo el alumnado el sentimiento de pertenencia al grupo, la cual, según Goodenow (1993), se define como “el grado en que los estudiantes se sienten personalmente aceptados, respetados, incluidos y apoyados en el entorno social de la escuela” (p. 80). En palabras de una profesora de apoyo, no cabe duda: “en cuanto a estado emocional, motivación, habilidades sociales, dentro del aula se trabajan mucho, muchísimo mejor. Y eso hace que, al final, [las y los estudiantes] curricularmente vayan mejor”. (Maestra de PT, IES Albalat).

La intervención fuera del aula genera un contexto probeta, ni sostenible, ni transferible a los contextos en que se desarrolla o se espera que se desarrollen de forma habitual los apoyos. Como explica otra docente de apoyo, la intervención fuera del aula crea la ficción de que los alumnos mejoran sus comportamientos, sin entenderse que, si se percibe así, es porque no interactúan con el conjunto de sus compañeros y compañeras. En sus propias palabras, “en el aula ordinaria, que es su contexto natural, su espacio de sociabilidad, de socialización natural, es donde se debe intervenir, donde tenemos que dar las herramientas” (Docente de Primaria, CEIP Miguel de Cervantes, Andalucía).

La directora de un centro donde la diversidad se atiende desde la docencia compartida insiste en este mismo sentido. Lo más positivo para el conjunto del alumnado es que los apoyos específicos se realicen dentro del aula de referencia:



“[...] el pensar que el alumno que necesita un apoyo educativo sea del perfil que sea, se quede en el aula y trabaje con el grupo es lo más positivo. Tanto para ese alumno, como para el resto del grupo. Por eso yo mencionaba antes que se trabaja mucho a nivel de grupo para que [los compañeros] entiendan que hay otros ritmos de aprendizaje, hay otros perfiles. Necesitarán más o menos tiempo, pero están en el mismo grupo, en la misma comunidad que el resto de los compañeros” **(Docente de Primaria, CEIP Luis Buñuel, Madrid).**

Docencia compartida para la inclusión: beneficios para el alumnado.

- El alumnado con capacidades diversas no queda etiquetado por el hecho de tener que salir del grupo aula.
- Revierte en una mejor atención a todo el alumnado.
- Permite un conocimiento más amplio de lo que ocurre en el aula y, por tanto, la posibilidad de ajustar las medidas específicas a las necesidades.
- Facilita la autonomía del alumnado en entornos ordinarios, mejora el clima escolar y la convivencia, favoreciendo procesos de cohesión grupal y conocimiento mutuo entre los iguales.



Codocencia para la inclusión: beneficios para el profesorado

- Facilita una mejor atención a la diversidad en el aula.
- Permite un mejor conocimiento de las circunstancias personales del alumnado, facilitando la adopción de decisiones más justas y proactivas.
- Permite plantear distintas estrategias metodológicas y agrupamientos, desarrollar metodologías más activas y cooperativas y diseñar materiales no uniformes.
- Facilita la reflexión conjunta de cuanto acontece en la práctica escolar, en especial en el aula, favoreciendo la coordinación, no solo entre las y los codocentes, sino con el conjunto del equipo, lo que favorece la toma de decisiones en circunstancias educativas complejas.
- Favorece los apoyos emocionales que mejoran la capacidad para gestionar el clima de un aula diversa.
- Contribuye a la mejora de la autoestima del profesorado, a que se sienta valorado y acompañado por las compañeras y compañeros.

El Colegio Luis Buñuel tiene una larga experiencia en prácticas inclusivas mediante docencia compartida. Como resultado de la coordinación pedagógica en el centro, se elaboran programaciones semanales que se comparten entre todo el profesorado por *Drive*, en las que se integran las medidas de apoyo en el aula en las actividades para todo el grupo de referencia, como podemos ver en el ejemplo que incluimos a continuación.

Ejemplo de programación semanal del CEIP Luis Buñuel, Madrid.

Atención a la diversidad: El alumnado sigue las actividades propuestas con medidas ordinarias: apoyo del maestro, tutoría entre iguales, aseguramos que ha entendido la actividad así como su desarrollo, supervisar con frecuencia el desarrollo de la actividad, y refuerzo positivo. El alumnado NEE recibe apoyo de la especialista de audición y lenguaje fuera del aula y de la maestra de pedagogía terapéutica trabajando en el aula, en el caso que sea posible sigue el ritmo del aula con pautas e indicaciones. En otros casos la tarea es modificada y adaptada a su NCC. En todo caso este alumnado no copia los enunciados de los ejercicios, solamente copia el número del ejercicio y la primera palabra del mismo. Se prioriza la calidad vs cantidad de la tarea.

PROGRAMACIÓN DE AULA 3º

Semana del: marzo 6

	06/03 LUNES	07/03 MARTES	08/03 MIÉRCOLES	09/03 JUEVES	10/03 VIERNES	PENDIENTE. DEBERES	
	LENGUA (Mayte) - Rutina de agenda. Asambleas vuelta de vacaciones. Alumnado NEE trabaja con Mayte aspectos específicos fuera del aula.	MATEMÁTICAS (Mayte) - Rutina de agenda. Portada en el cuaderno del segundo trimestre. Repaso de la división en gran grupo en la pizarra. Alumnado NEE trabaja con Mayte aspectos específicos fuera del aula.	INGLÉS Página 78 y 79 the story "The farmyard party" Exercises 2, 3, 4. Auxiliar de conversación: lectura grupal y ejercicios de pronunciación.	LENGUA (Raquel) - Rutina de agenda. Lectura "Una mujer de altura" pág 68. Comprensión lectora. Alumno ACNEE recibe el apoyo de Raquel trabajan la lectura del texto (simplificado).	E FÍSICA Baloncesto	PENDIENTE Recoger libros del 2º Trimestre de lengua y matemáticas y organizarlos por equipos cooperativos	TAREAS PARA CASA
09:00							
	SCIENCE Rivers unit 4. Page 58. Codocencia con la profesora de apoyo-Station learning. Se realiza el mind map de las partes del río en grupo cooperativo.	LENGUA (Raquel) Portada en el cuaderno del segundo trimestre. Repaso de contenidos anteriores en gran grupo: sinónimos y antónimos, aumentativos y diminutivos. Alumno ACNEE recibe el apoyo de Raquel siguiendo el ritmo del aula	SCIENCE Social Science. Rivers, entregar el mapa. presentación del mind map para elaborar el mapa a nivel grupo clase.	MATEMÁTICAS (Raquel) Presentación tema 4. Las medidas de ayer y hoy. Juego en gran grupo con el mosaico. Alumno ACNEE recibe el apoyo de Raquel siguiendo el ritmo del aula	MATEMÁTICAS (Raquel) ¿Qué sabemos? pág 66- en gran grupo. Detectar conocimientos previos. Operaciones básicas en el cuaderno. Alumno ACNEE recibe el apoyo de Raquel siguiendo el ritmo del aula	PENDIENTE	TAREAS PARA CASA
09:45							
	INGLÉS Página 76 vocab (flashcards and wordcards). Exercise 3. Song. P. 77 exercise 7. Auxiliar de conversación. Presentación del vocabulario, pronunciación y canción.	MATES/AJEDREZ Presentación del profesor de la estrategia. Codocencia: supervisión por grupos de la aplicación de la estrategia y propuestas de mejora.	LENGUA (Mayte) Repaso contenidos anteriores: la sílaba tónica y el uso de la mayúscula. Presentación nuevo tema 4. El regalo de tu vida. Alumnado NEE trabaja con Mayte aspectos específicos fuera del aula.	INGLÉS Página 80 ejercicios 2, 3,4. Skill and culture. Auxiliar de conversación. Aportaciones de su cultura.	ART A family portrait. Auxiliar de conversación: modelos de familia.	PENDIENTE	TAREAS PARA CASA
10:30							

Fuente: CEIP Luis Buñuel

Algunos estudios apuntan hacia el valor añadido que supone la docencia compartida en la enseñanza del idioma vehicular para facilitar la inclusión de estudiantes que están aprendiendo dicho idioma (Arvanitis, 2021; Fateye et al., 2024). La presencia de estudiantes procedentes de distintas culturas y orígenes implica la necesidad de reconceptualizar distintos aspectos de los escenarios escolares donde se potencie la valoración positiva de la diversidad, a la vez que se promuevan valores y espacios de adaptación y encuentro intercultural (Álvarez et al., 2023; Chang y Goodwin, 2023). Grosso modo, podemos afirmar que la interculturalidad no se contempla como una modalidad específica de educación compensatoria, sino como un tipo

o propuesta de educación en valores que enfatiza la diferencia cultural como un elemento positivo para aprender a ser y aprender a convivir. Se propone la inmersión lingüística especialmente en los primeros momentos de la escolarización y el apoyo personalizado para poder adquirir las habilidades lingüísticas necesarias para poder seguir el currículum.

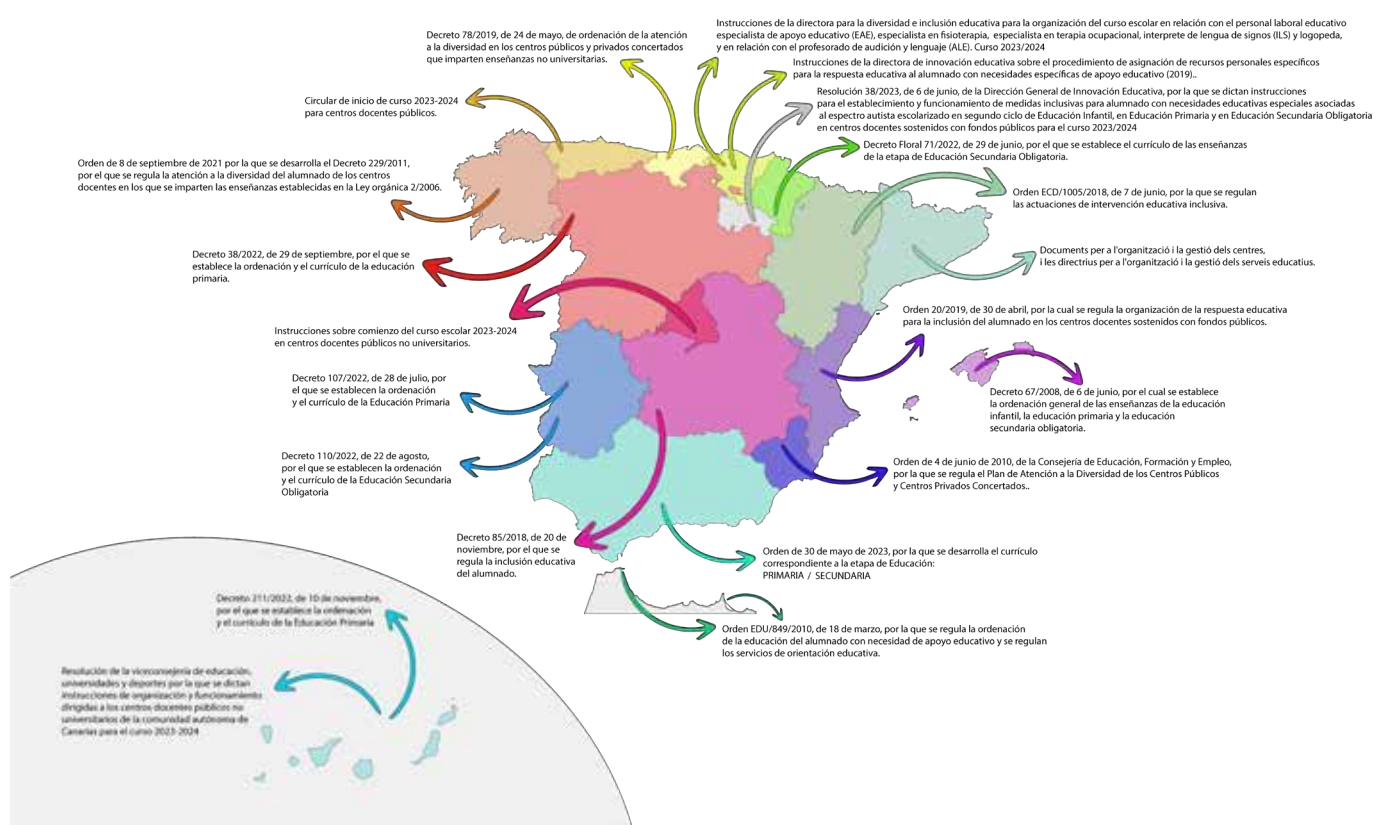
2.3.1 El marco legislativo de los apoyos en el aula

Por último, hay que señalar la importancia de las administraciones educativas en el diseño y desarrollo de políticas de inclusión más eficaces y socialmente justas. En el momento de cerrarse esta guía, la mayoría de los desarrollos normativos de las Comunidades Autónomas establecen que los apoyos educativos prestados por el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje deben de realizarse de manera preferente o prioritaria dentro del aula ordinaria y con el grupo de referencia, limitándose a casos excepcionales la atención individual o en pequeños grupos fuera de dicha aula. En algunas comunidades se mantiene la posibilidad de organizaciones más flexibles en función de situaciones específicas. Ciertas normativas limitan los apoyos dentro del aula a las materias instrumentales, pero la mayor parte de ellas dejan abiertas otras posibilidades. En relación con la docencia compartida como medida de apoyo en el aula ordinaria, hay que destacar los casos en los que se hace referencia explícita a estrategias de “coenseñanza”, “docencia/enseñanza compartida” o a la “presencia de dos profesores en el aula” (Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Extremadura, Murcia, Valencia Ceuta y Melilla). En esta misma línea, las instrucciones del País Vasco (2019) sobre el procedimiento de asignación de recursos personales específicos para la respuesta al alumnado identificado con barreras de aprendizaje y participación resaltan la importancia de una respuesta educativa integral y colaborativa. Se especifica, que “el profesorado PT intervendrá preferentemente en el aula, con el grupo natural del alumno o alumna identificado con NEE, y colaborará en las adaptaciones de la programación de aula”.

En cualquier caso, la eficacia de las directrices de las administraciones educativas depende de la sensibilidad política frente a la cuestión y de un proceso de transformación paulatina de las culturas profesionales, que, si bien ya se vienen produciendo, requieren de un mayor esfuerzo en recursos y formación.

Figura 2: Legislación sobre apoyo dentro del aula ordinaria en España.

Legislación. Referencia a la codocencia/ apoyo en el aula ordinaria



Fuente: Elaboración propia.

Este cuadro recoge la normativa fundamental de las comunidades autónomas en el momento de cerrarse la guía, por lo que debe de entenderse a título indicativo.

2.4

LA DOCENCIA COMPARTIDA EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.

La docencia compartida no es en sí misma una forma de desarrollo profesional docente, pero puede llegar a serlo si se acuerda como propósito y si se dan una serie de condiciones.

El desarrollo profesional colaborativo docente constituye un aprendizaje compartido y sostenido en el que participan dos o más profesionales. Se genera a través de la práctica reflexiva colaborativa, como elemento central del proceso formativo.

El conocimiento profesional está íntimamente ligado a las acciones a través de las cuales este se construye y se aplica, por lo que, dado el carácter situado del conocimiento, las ideas construidas desde la práctica profesional tienen más significado para las y los docentes. Fenstermacher (1994) se refirió a “conocimiento práctico” cuando cada docente lo genera como resultado de las reflexiones sobre sus experiencias y análisis de la práctica. Esto implica, entre otras cosas, procurar el desarrollo de su capacidad para “renombrar sus experiencias, refundir sus conceptos y reconstruir su práctica del aula” (Chou, 2008, p. 539), lo que promueve un modelo formativo distinto al clásico, es decir formaciones impuestas desde arriba, donde un experto o experta en el área ofrece directrices. De esta manera, los actores principales investigan su labor docente y aprenden a través de esa práctica reflexiva, de donde también pueden surgir necesidades de formación reales concretas.

Ahora bien, la colaboración entre docentes, para ser eficaz requiere una serie de condiciones, desde una formación adecuada, a una planificación previa, pasando por la habilitación de espacios en la jornada escolar que permitan el diálogo y la reflexión conjunta del equipo docente. De lo contrario, puede provocar un efecto perverso, incluso el rechazo de las y los docentes que no vean la utilidad ni de la colaboración, ni del tiem-

po empleado en reuniones estériles. La visión colaborativa del desarrollo profesional docente permitirá al profesorado mejorar sus competencias siempre y cuando se valoren las capacidades del otro codocente y se establezcan relaciones de confianza que faciliten la reflexión compartida.

Uno de los aspectos primordiales para que se pueda realizar una adecuada reflexión conjunta es el uso de un lenguaje profesional común entre los docentes, que les permita referirse a su práctica con precisión. No se trata de una cuestión puramente terminológica, sino de saber exactamente a que nos referimos.

El profesorado reconoce que la docencia compartida ha contribuido a su crecimiento profesional. Considera muy enriquecedor lo que han aprendido de su pareja docente compartiendo la responsabilidad de organizar las tareas didácticas y la gestión del aula. Una de las profesoras explica este proceso mediante una doble observación simultánea, lo que ve en sus colegas y la mirada hacia su propia práctica:



“Al final, el ver a profesores dando clase a mí me hace reflexionar sobre cómo lo hago yo. Me digo, mira esto, me gustaría hacerlo. Hay cosas que, digamos, no lo hago ni loca. A mí me supone una autoevaluación constante de mí, sobre la manera en la que manejo una clase u organizo un tema o evalúo a los alumnos” **(Docente de secundaria, centro de Formación Padre Piquer, Madrid).**

Además, perciben que la docencia compartida ha posibilitado una mejora de sus competencias profesionales para atender a su alumnado, un cambio de mirada hacia sus necesidades de apoyo, porque al compartir el aula con otras y otros docentes, pueden prestar más atención a las necesidades de cada estudiante. Con frecuencia, señalan que su práctica codocente ha marcado un punto de inflexión en la manera de abordar los retos educativos.

En definitiva, las y los docentes perciben la docencia compartida no solo como un factor positivo en su desarrollo profesional, sino, como veremos a continuación como un apoyo emocional en un trabajo tan agotador. La directora de un centro con mucha experiencia en codocencia lo deja muy claro:



“Sí, claro, porque es que aprendes muchísimo. Compartes, primero, las dificultades con otro u otros compañeros, con lo cual ya no te sientes solo. Compartes también los éxitos cuando los hay. Compartes el esfuerzo y el trabajo con lo cual descargas mucho de lo emocional. El trabajo de maestro es un trabajo agotador, que te exige mucho, que te quita mucha energía. Aprendes muchísimo porque hay muchas personas que te enseñan muchísimas cosas. Cuando tú estás atascado en la manera de sacar algo adelante hay otro punto de vista que te va a ayudar. Cuatro ojos siempre ven más que dos. Entonces, es súper enriquecedor.” **(Directora de Primaria, CEIP Nuestra Sra. De Navahonda, Madrid).**



Se puede hablar de una serie de niveles de influencia entre los docentes que están en distintos planos:

Conocimiento profesional

- Conocer las características y necesidades del alumnado.
- Identificar los sentimientos y emociones del alumnado, así como su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer contenido disciplinar y cómo enseñarlo.
- Conocer metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Práctica profesional

- Planificar y poner en práctica una enseñanza y un aprendizaje eficaces.
- Crear y mantener entornos accesibles.
- Familiarizarse con aplicaciones tecnológicas.
- Evaluar el aprendizaje de los alumnos de múltiples formas y niveles.
- Reflexionar sobre la planificación pedagógica.

Compromiso profesional

- Motivarse para participar en formación.
- Mayor compromiso con colegas, familias y técnicos educativos.
- Mayor implicación en las actividades y cursos formativos organizados por el centro educativo.

Por tanto, la docencia compartida facilita aspectos importantes del desarrollo profesional, aunque conviene no ignorar las dificultades que puede suponer si la experiencia no es positiva (tabla 1).

Tabla 1

Potencialidades y dificultades del emparejamiento en la docencia compartida	
POTENCIALIDADES	DIFICULTADES
Acompañamiento instruccional.	Adopción de roles asimétricos.
Acompañamiento en la organización y gestión del aula.	Interacciones de dominio y sumisión.
Acompañamiento emocional (confianza, seguridad).	Resistencia al cambio.
Apoyo en la acogida e incorporación al centro.	Sobrecarga docente (por ejemplo, en mentorías no reconocidas).
Modelización.	Difusión de métodos o perspectivas desfavorables (p. ej., estrategias excluyentes, prejuicios).
Actualización.	Diferencias de estilo y/o enfoque.
Aprendizaje mutuo.	Incompatibilidad personal (distancia generacional, intereses, motivaciones, estilo comunicativo).
Complementariedad docente (diversificación de conocimiento, bagaje y habilidades).	Experiencias previas alejadas.
Retroalimentación.	
Reflexión sobre la propia praxis.	

Fuente: Elaboración propia.



Reunión de trabajo docentes.
Fuente: CEIP Ntra Sra de Navahonda.

2.4.1 La codocencia como estrategia de formación del profesorado novel

Acabamos de explicar el potencial de la docencia compartida para el desarrollo profesional docente. En este sentido, las prácticas de codocencia entre docentes experimentados y noveles aporta beneficios específicos para quienes inician su andadura profesional. Al compartir responsabilidades con un docente con experiencia, de manera colaborativa y no jerárquica, el profesorado novel se sentirá más seguro en la toma de decisiones y en el trabajo en el aula. Además, según Trent (2019), los docentes principiantes necesitan contar con un apoyo dentro de la escuela, el cual, además de ser efectivo, debería ser afectivo.

Hay que resaltar que en este apartado no nos estamos refiriendo a las prácticas de los estudios relativos a los grados de Magisterio o al Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato (MESOB), dado que, en estos casos, las y los estudiantes no pueden por imperativo legal, ni por cualificación, asumir autónomamente la responsabilidad de impartir la docencia, ni gestionar el aula. La docencia compartida puede resultar muy útil para quienes inician su carrera profesional y en el marco de programas de inducción, donde los futuros docentes sí que asumen labores de manera autónoma bajo la supervisión y acompañamiento del profesorado experto. Diversos autores ponen de manifiesto la enorme brecha existente entre las competencias adquiridas en la formación inicial y la puesta en práctica de dichas competencias sitúan al docente novel en un escenario desconocido que poco tiene que ver con lo adquirido en su formación (Tejada et al., 2017). Aunque en este emparejamiento el docente experto adquiere el papel de mentor, es importante evitar situaciones jerárquicas que situarían al novel en una posición de desigualdad, que alejaría esta práctica como una experiencia de docencia compartida. Ambas partes aportan a su codocente.

En esta práctica, la reflexión compartida, uno de los pilares de la codocencia, adquiere mayor protagonismo. También el emparejamiento per se, ya que se deben procurar mentorías con docentes competentes y con predisposición a asumir dicho papel. Es fundamental el potenciar los espacios de reflexión y debate, incorporando metodologías dialógicas de formación. Una profesora de secundaria explica lo importante que fue para ella poder compartir su experiencia cotidiana con sus compañeros, recién incorporada a la docencia:



“Claro, novata completamente. Nuestro jefe de departamento era un compañero espectacular [...] La verdad es que para mí fue un punto de partida maravilloso, maravilloso. Porque, la verdad, es que las prácticas como docente no te permiten ese nivel de libertad [...]. Simplemente eres observador en un principio. Al final acabas dando el contenido de una única unidad, te valora tu tutor y ya no hay más, te vas. Pero para mí, en el primer año me ayudaron muchísimo. Realmente sentí que me convertí en docente gracias a lo que pude observar de ellos” **(Docente de secundaria, IES Albalat, Extremadura).**

Tabla 2

Beneficios de la docencia compartida entre docentes experimentados y noveles

(Elaboración propia basado en Ingersoll y Strong, 2011; Pancsofar y Petroff, 2013; OCDE, 2019; Thompson y Schademan, 2019; Kervinen et al., 2022; Sebald et al., 2022):

Confianza y autoeficacia docente.

Valoración propia como docente.

Comprensión de la profesión.

Comprensión de las habilidades propias y ajenas para satisfacer la diversidad de necesidades del alumnado.

Aprendizaje autodirigido y autorregulación .

Aumento de la satisfacción laboral del profesorado.

Aumento de los resultados académicos del profesorado novel.

El informe Eurydice (Comisión Europea, 2021) recoge que el emparejamiento entre profesorado novel y experimentado es obligatorio en casi todos los sistemas educativos que regulan la inserción profesional, aunque no se menciona la docencia compartida, cuyas exigencias supere las condiciones establecidas para las mentorías en las respectivas normativas:

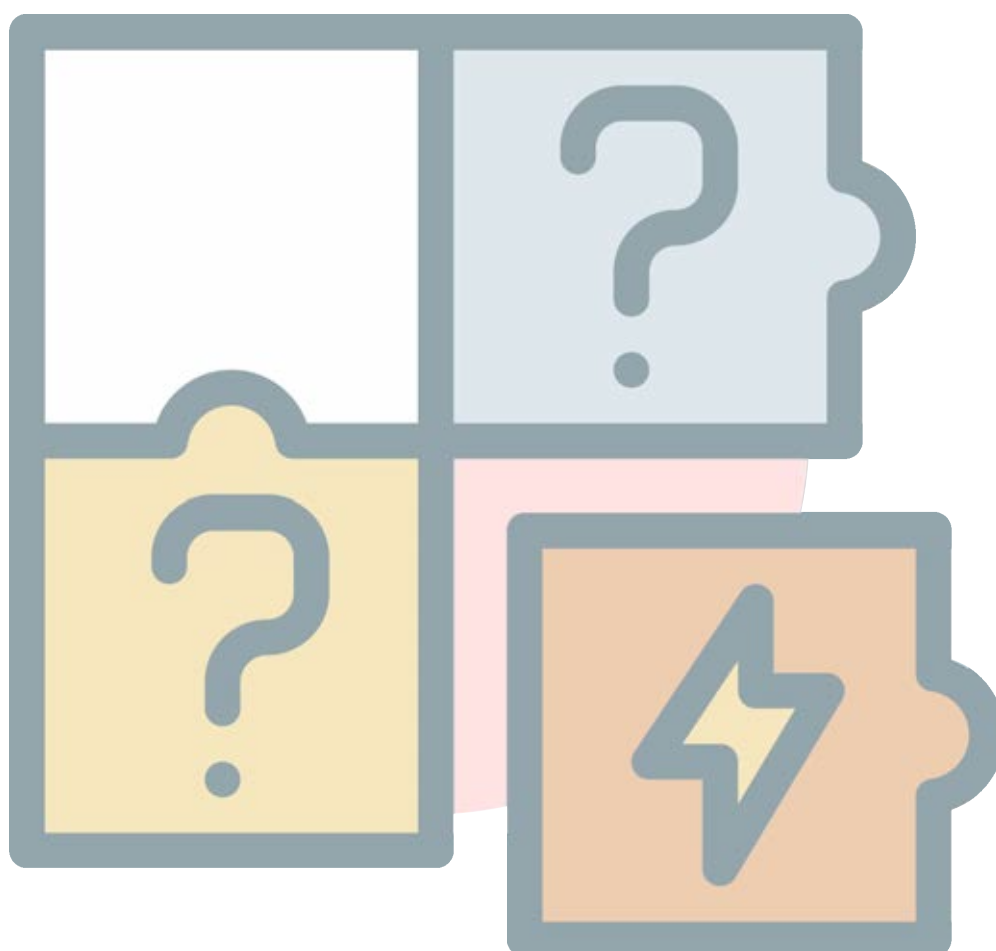
“La interacción entre los profesores aprendices y los tutores puede ir desde una simple orientación hasta un seguimiento y apoyo intensivos en el día a día. Esta colaboración estrecha puede incluir la preparación mutua de las lecciones, la observación mutua de las clases y la observación crítica sobre su desempeño y la formación habituales” (Comisión Europea, 2021, p.78).

En Cataluña se viene aplicando un programa piloto desde el curso 2023-24 (Departament d'Educació, 2023). El programa de residencia docente SENSEI es un ejemplo de cómo incorporar la docencia compartida en el marco de un proceso de inducción profesional. Se dirige a docentes sin experiencia previa o inferior a tres meses que son acompañados y formados por mentores durante el año que dura la residencia. Durante media jornada laboral retribuida, las y los nuevos docentes desarrollan actividades de docencia supervisada mediante mentoría. Además, asisten a seminarios temáticos y formaciones grupales dentro de una comunidad profesional de aprendizaje, acuden a espacios de aprendizaje entre iguales, tienen una plataforma de formación en línea y desarrollan una carpeta de aprendizaje. El programa se completa con un plan formativo para las y los docentes mentores, quienes ven reducida hasta la mitad su carga lectiva.

Para saber más:



Departament d'Educació (2023). Sensei. Programa de Residència inicial docente de Catalunya: Fonamentació.



CONDICIONES PARA LLEVAR A CABO LA CODOCENCIA EN LOS CENTROS

“En la educación pública se trabaja con profesores, horarios y derechos incompatibles entre sí. Entonces la idea es anteponer el fin [la docencia compartida] a cualquier otro de los inconvenientes que pueda tener. De hecho, la vida del centro se organiza alrededor de las prácticas conjuntas de segundo curso. Es decir, lo primero que está puesto en el horario son las prácticas conjuntas. Y quedan por debajo, digamos, las preferencias de horario que puedan tener personalmente”.
(Jefa de estudios, IES Puerta Bonita, Madrid).

La implementación de la docencia compartida no es una tarea fácil. Tenemos que tener en cuenta si nuestro centro reúne algunas condiciones imprescindibles para que podamos desarrollarla. En primer lugar, se requiere que el centro disponga de dotaciones de plantilla y capacidad organizativa. La incorporación de la docencia compartida al proyecto educativo del centro supone un cambio de perspectiva en aspectos metodológicos, pedagógicos, de organización y gestión. Afecta a algo tan complejo y a lo que el profesorado es tan sensible, como la planificación de los horarios o las relaciones interpersonales, dado que vamos a compartir tiempo, responsabilidades y espacios con las compañeras y compañeros.

A continuación, nos detendremos en ciertas condiciones necesarias para la docencia compartida. Concretamente, nos vamos a centrar en la importancia del apoyo del equipo directivo, los tiempos y espacios para llevarla a cabo y los factores interpersonales.

3.1

¿QUÉ PUEDE HACER EL EQUIPO DIRECTIVO PARA FOMENTAR LA CODOCENCIA?

El papel de las direcciones de los centros es fundamental para el desarrollo de la docencia compartida y su incorporación al proyecto educativo del centro y al proyecto curricular. Las experiencias esporádicas o las iniciativas puntuales darán lugar a resultados necesariamente limitados. El desarrollo de estrategias educativas innovadoras, como la docencia compartida, requieren de un liderazgo efectivo que gestione los aspectos organizativos, como horarios y espacios, así como dinamice las metodologías didácticas. Pero más allá, los equipos directivos deben involucrar al claustro en el proyecto y, no menos importante, atender los aspectos emocionales que implica un reto educativo tan exigente en lo profesional, como en lo personal. Hemos reunido en el siguiente vídeo el testimonio de integrantes de equipos directivos de centros públicos y concertados, de Primaria y Secundaria, que ilustran cómo su función es tan compleja, como determinante. No solo son gestores eficaces, sino que comparten el compromiso con un modelo educativo inclusivo y participativo.

**LIDERAZGO DE LOS EQUIPOS EN LA CODOCENCIA (Vídeo)**

Como explica un integrante de un equipo directivo, este liderazgo es determinante para poder detectar las necesidades educativas que exigen la implantación de estrategias de codocencia. Como ya se mencionó, para sacar el máximo partido a la docencia compartida, el equipo directivo debe resolver problemas organizativos, como los horarios y los espacios, garantizar la coordinación académica y, no menos importante, gestionar las relaciones colaborativas y emocionales entre codocentes.

En general, se considera fundamental el papel tanto de la dirección, como del claustro a la hora de hacer sostenible la práctica, no siendo suficiente con la predisposición personal. Esto implica que las direcciones deben jugar el papel de liderazgo que les corresponde. Es fundamental que la docencia compartida forme parte de la organización y la planificación

del conjunto del centro. Insistimos, las iniciativas individuales generalmente tienen poco recorrido. El profesorado tiene muy clara la importancia de “la disposición de las personas con las que trabajan, sobre todo, de la cultura que haya en el centro para promover esta práctica, y del equipo del centro” (Docente de Primaria, CP Clara Campoamor, Asturias). La implicación de todo el centro, “la sintonía del colectivo”, se considera fundamental, aunque también se percibe que no siempre sucede así y que es difícil transformar la cultura profesional (Docente de Secundaria, Centro Ponce de León, Madrid).

Los equipos directivos deben compartir con sus compañeras y compañeros la responsabilidad de diseñar, planificar y evaluar los proyectos. Pero igual de importante es abrir espacios para impulsar el espíritu de equipo. En este sentido, habría que compartir con la comunidad educativa los proyectos innovadores. Su difusión es un aliciente para garantizar la sostenibilidad de la experiencia. El Centro de Formación Padre Piquer tiene una política de difusión de sus experiencias innovadoras y codocentes para facilitar su conocimiento por profesionales de otros centros, la cual, a su vez sirve de estímulo a su propio equipo docente:



“Para seguir animándonos y seguir apoyando el proyecto, que es [algo] bueno del cole. Para sentirnos orgullosos y seguir apoyándolo, seguir en este camino. Yo creo que es el bueno”
(Docente de Secundaria, Centro de Formación Padre Piquer, Madrid).

Los equipos directivos, junto con los equipos docentes, deben aquilatar las capacidades y las dificultades para diseñar proyectos de docencia compartida viables, acordes con las posibilidades reales del centro:



“Cómo explicarles también [...] que no hay que hacerlo todo a la vez. Es que a lo mejor no es necesario empezar con codocencia, hiperaula, trabajo cooperativo y ámbitos. A lo mejor no, a lo mejor hay que empezar por cosas más sencillas. A lo mejor un primer paso, ni siquiera mejor todo el curso, sino en determinadas semanas al año, donde varios profesores puedan estar a la vez” **(Docente de Secundaria, Centro de Formación Padre Piquer, Madrid).**

Encontramos un buen ejemplo de liderazgo de un equipo directivo en el IES Gandhi de Jaén. Desde la jefatura de estudios se organizan dinámicas de sensibilización para trabajar las resistencias de parte del profesorado a ser observados o juzgados por sus compañeros cuando se enfrentan a situaciones de docencia compartida. Es muy interesante que las sesiones de trabajo sean obligatorias para todo el claustro y estén incluidas en el Plan de Formación del Profesorado del Centro. A continuación, se presenta una de las dinámicas que se desarrollan en este IES para mejorar las actitudes positivas del profesorado hacia la docencia compartida:

Dinámica sensibilización del claustro a través del Círculo de Palabra.

El círculo comienza con una pregunta que realiza el facilitador (directora en este caso), por ejemplo, ¿qué siento ante el nuevo reto de hacer codocencia?

Puede responder quien tiene el bastón de la palabra (objeto), que se va pasando de uno en uno y despacio. Las instrucciones que se dan son:

- No es obligatorio hablar.
- Se habla desde el corazón. Para esto ayuda ser breve.
- Se escucha desde el corazón. Se aconseja no pensar en lo que se va a decir hasta que no te llega el objeto. Esto ayuda a escuchar desde el corazón.

Elementos básicos para hacer el círculo:

- El círculo: el grupo, incluida la persona que facilita, se sienta en círculo para poder tener contacto visual con todas las personas, ayudando a construir un clima de confianza, seguridad e igualdad.
- El bastón de la palabra: se utiliza para visibilizar quién tiene su momento para expresarse en palabras o en silencio. Se puede utilizar un objeto del grupo, de alguna persona participante, construir un objeto ritual entre todas o utilizar un objeto de la persona que lo facilita.

3.2

LA ELABORACIÓN DE LOS HORARIOS. TODO UN RETO.

En todos los centros que aplican la docencia compartida se pone de manifiesto la dificultad que supone elaborar los horarios para que el proyecto se desarrolle con la eficacia deseada. Hay que hacer equilibrios con las plantillas escasas, romper con la segmentación tradicional de la jornada escolar y recurrir a las horas de refuerzo que las y los docentes deben dedicar a asignaturas instrumentales y otras tareas complementarias, pero esenciales (sustituciones, biblioteca, guardias). Todo ello en un contexto laboral donde las administraciones y las titularidades de los centros conciben la productividad del profesorado en base a su trabajo en el aula. Una docente nos explica cómo es “fundamental, fundamental, fundamental” tener una hora de coordinación semanal:



“Si tú quieres establecer un sistema de codocencia, no solamente hay que hacer que profesores coincidan a la misma hora, [sino] que es fundamental, fundamental, fundamental tener una hora de coordinación. Eso es fundamental, una hora quincenal, lo que sea, pero tiene que ser una hora que esté dentro del horario escolar para que no quede a la buena voluntad de los profesores que se coordinen para dar la clase” **(Docente de Secundaria, Centro de Formación Padre Piquer, Madrid).**

Es generalizada la insistencia en la necesidad de ajustar los tiempos de planificación al horario laboral para que sean eficaces. Dicho en otras palabras, no se puede exigir a nadie que dedique a su trabajo más tiempo que el contemplado en su jornada laboral. La docencia compartida no es un voluntariado, sino una metodología docente. Es el caso de una de las experiencias más exitosas y consolidadas en el tiempo. Como nos explica uno de sus protagonistas, fue importante para ello la incorporación a la rutina semanal de un tiempo para la planificación:



“Entonces, el colegio hizo el esfuerzo de buscar, que no es mucho, pero siempre es mejor que nada, [...] una hora de coordinación semanal [para] todos los equipos [...] dentro del horario, es decir, no está el miércoles a las cinco de la tarde, sino que está en los espacios en los cuales el colegio funciona por la mañana, en los cuales se juntan todos los equipos de cada ámbito y de cada curso. Lo que hacen es planificar las semanas. El colegio funciona con planificaciones semanales [...]” **(Jefe de estudios de Bachillerato y Formación Profesional, Centro de Formación Padre Piquer, Madrid).**

A pesar de que nadie niega la importancia de la planificación y la coordinación de la docencia compartida, en muchos centros no se contempla en los horarios. Las tareas de coordinación se realizan al terminar la jornada, a costa del tiempo personal del profesorado. Por ello, insistimos en la importancia de que la docencia compartida responda a la filosofía educativa del centro. De hecho, algunos han facilitado la planificación y la coordinación transformando los espacios y horarios que ya tenían reservados para el diseño, coordinación y puesta en común, como podemos comprobar en el siguiente vídeo.



ORGANIZACIÓN DE HORARIOS EN LA CODOCENCIA (Vídeo)

Un ejemplo de buena organización de los horarios la encontramos en el CEIP Luis Buñuel de San Sebastián de los Reyes (Madrid). Como explica su directora, sin coordinación no puede haber docencia compartida y sin espacios en el horario no puede haber coordinación:



“En nuestro horario tenemos establecido los martes [para las] coordinaciones o bien de equipos docentes, o bien de ciclo; los miércoles tenemos una dinámica que se llama “punto de encuentro”, en la que, en función de lo que estemos trabajando, también nos reunimos y nos coordinamos. Ahí a lo mejor no es tanto el equipo docente, sino que se amplía a los equipos de apoyo. Eso, establecido en el horario. Dentro de las horas de exclusiva, o sea, de 14:00 a 15:00, hay dos días a la semana fijos en los que está contemplado en el horario [actividades de coordinación]. El viernes también es libre, es el que tenemos para la programación personal, que normalmente, al trabajar en codo-cencia, la programación personal es mía y de los compañeros”
(Docente de Primaria, CEIP Luis Buñuel, Madrid).

En otros centros, han ido articulando medidas, ajustando la jornada para aprovechar más eficientemente sus recursos y poder cumplir con los requisitos de la codocencia con propuestas ingeniosas, como la del “banco de horas” del IES Albalat de Naval Moral de la Mata (Cáceres), que no es más que el reflejo de un compromiso del equipo directivo y del profesorado implicado en el proyecto, como señala una profesora codocente:





“Es la filosofía del centro. De hecho, creo que este tipo de docencia no sería posible si no partiera de la filosofía del propio centro porque hay muchos compañeros, yo he trabajado con muchos compañeros, que no tienen en su horario un hueco de docencia compartida o que no encajamos una hora y, sin embargo, la gente, entre nosotros, buscamos la combinación horaria (ríe) más apropiada en cada caso. Muchas veces, imposible. O sea, no coincidimos, no hay manera de coincidir. Si hay que solicitar una guardia para una hora o para dos horas en uno de los grupos, de mis compañeros o míos, no hay problema. [Hay] una libertad total de disponibilidad de espacios, de recursos, de tiempos siempre y cuando haya un proyecto serio y montado encima de la mesa” **(Docente de Secundaria y Bachillerato, IES Albalat de Navalморal de la Mata, Cáceres).**

En la docencia compartida es fundamental que la elaboración de los horarios responda a criterios pedagógicos y no sólo administrativos. Es cierto que existen todas estas limitaciones, pero también que, a menudo, los centros no utilizan todos los recursos humanos que tienen de la forma óptima. Por ejemplo, señala una docente “si yo tengo un aula de acogida asignada, en realidad tengo un profesor más. Si yo utilizo este recurso para sacar a los alumnos fuera del aula, no estoy sacándole todo el partido que tendría este recurso humano si lo pongo a disposición del centro” (IES Juan de Villanueva, Madrid).



El IES Puerta Bonita de Madrid tienen establecidos unos criterios para elaborar los horarios que contemplan los aspectos que afectan de manera directa a la docencia compartida:

Criterios pedagógicos para la elaboración de los horarios del centro

El IES Puerta Bonita de Madrid establece:

Criterios pedagógicos para la elaboración de los horarios del centro

- Aplicación de la legislación vigente en materia de horarios de profesores (ROC, instrucciones de curso, etc.)
- Tener en cuenta el uso de los espacios e instalaciones y sus limitaciones para evitar coincidencias de grupos, o para asegurar esa coincidencia en las prácticas conjuntas, y teniendo como objetivo poder realizar un 75% de horas prácticas, tal y como está recogido en los diseños curriculares en los diferentes módulos con carácter práctico.
- Que se puedan mantener aquellas prácticas conjuntas de diferentes ciclos o intermodulares, recogidas en el proyecto educativo de centro, en los diseños curriculares de ciclos.
- Respetar, en la medida de lo posible, los tiempos de ejecución de los subprocesos tecnológicos inherentes a los diferentes módulos con un carácter eminentemente práctico. Por ejemplo, procesos de impresión, offset, realización en televisión, sonorización, etc.

3.3

ESPACIOS PROPICIOS PARA LA DOCENCIA COMPARTIDA. NO SOLO EL AULA.

La organización de la docencia compartida está condicionada por los espacios en los que se va a desarrollar. La disposición del aula es fundamental para desarrollar aquellas modalidades de codocencia que se imparten en grupos colaborativos, como es el caso de la enseñanza por niveles, por ámbitos o la basada en proyectos (ABP). Un buen ejemplo lo encontramos en las aulas cooperativas multitarea del Centro de Formación Padre Piquer.



PRÁCTICA DE CODOCENCIA: AULA COOPERATIVA MULTITAREA (Vídeo)



Alumnado aprendiendo en codocencia.
Fuente: CEIP Manuel Altolaguirre, Málaga

En algunos centros, sus prácticas codocentes se desarrollan juntando a más de un grupo por aula y han tenido que habilitar espacios adecuados, por ejemplo, un salón de usos múltiples, un pabellón, los pasillos, o, incluso, la entrada. Conocemos alguna práctica en escuelas infantiles del País Vasco en las que, cuando se organizan espacios de libre circulación, las niñas y los niños encuentran diferentes propuestas en varias zonas y aulas del centro por las que circulan autónomamente. Lo mismo sucede cuando los proyectos se desarrollan a nivel de ciclo o etapa. Por ejemplo, en Cataluña son frecuentes las divisiones por grupos de edad que facilitan la mezcla de alumnas y alumnos de diferentes cursos en lo que se podría considerar como multidocencia por estaciones.



Hall de entrada del IES Albalat.
Fuente: IES Albalat, Cáceres

No obstante, la mayoría de las personas participantes nos ha transmitido su preocupación por no disponer de espacios adecuados “que permitan la flexibilidad” requerida por la codocencia y reclaman la necesaria inversión en infraestructuras. De hecho, algunos centros de nueva construcción ya cuentan con paredes y equipamiento móvil. Hay equipos directivos que ha realizado un esfuerzo por mejorar las instalaciones, la sonoridad de las aulas y procurar la flexibilidad de los espacios del centro.

3.4

FACTORES INTERPERSONALES. LA IMPORTANCIA DE UNA BUENA COMUNICACIÓN ENTRE DOCENTES.

Pasar a considerar que otro entre en nuestra clase; que nos observe, y acaso evalúe; que nos plantee preguntas, dudas o sugerencias, requiere un cambio en las actitudes y estrategias de relación y comunicación que no se da de manera espontánea y que requiere apoyo e intervenciones continuadas de asesoramiento y reflexión entre docentes.

La docencia compartida requiere establecer unos cauces de comunicación adecuados entre las y los codocentes. En este sentido, como explica una profesora, la codocencia exige un cambio “en el paradigma mental docente”. Todo un reto para la formación y la cultura profesional:



“Nosotros estamos obligados a hacer formaciones en centros cada curso, y además con ciertos itinerarios, como que ya vienen marcados. Hace falta formación, pero también hace falta un cambio aquí. Es que yo no puedo transgredir una frontera, o escapar a lo que he hecho siempre, si no estoy convencida de que tenga que hacerlo. Echo en falta, o veo que hace falta, un cambio en el paradigma mental del docente” (**Docente de Primaria, CEIP Miguel de Cervantes, Andalucía**).

El papel de los equipos directivos es, de nuevo, fundamental a la hora de establecer canales de comunicación fluidos y generar un clima de trabajo cómodo, además de habilitar espacios de intercambio y reflexión. Los

docentes comparten culturas profesionales, representaciones, valores y propósitos. Formas socialmente construidas de cómo hacer las cosas: metodologías, procedimientos, herramientas, artefactos. Asimismo, en contextos idóneos de colaboración, logran niveles superiores de comprensión y capacidades de respuesta a los retos educativos. La participación efectiva en una comunidad profesional de aprendizaje en los centros docentes, u otros contextos de interacción, puede suponer una oportunidad para la construcción de conocimiento profesional, no solo práctico, sino también declarativo y emocional, siempre que se consiga un clima de confianza y apoyo recíproco. Es importante prestar atención al mensaje que se transmite, a la forma en la que se hace y al momento en el que se realiza. Todo ello, sin olvidar al receptor del mensaje.

A pesar de la intención por lograr la mejor comunicación posible, no siempre es fácil entender a otras personas y hacerse entender debido a que existen una serie de barreras en la comunicación que pueden afectar a este proceso. Factores como el estrés laboral impiden reaccionar bien, pensar con calma y buscar las palabras adecuadas en cada momento. De la mano de dicho estrés laboral se encuentra la falta de atención. Controlar ciertas distracciones fácilmente evitables, como guardar el móvil o no realizar otras tareas mientras conversamos, nos ayudarán a fomentar nuestra escucha activa. Tampoco debemos olvidar aspectos como las discordancias culturales o el uso del idioma, que pueden favorecer malentendidos y confusión en los acuerdos alcanzados. Como señala una profesora, la escucha activa requiere una actitud “generosa”:



“[...] la docencia compartida indudablemente, aparte de la inclusión y del beneficio para el alumnado, creo que para el profesorado tiene muchísimo [beneficio], pero, claro, tienes que ser generoso. Tienes que tener una actitud de escucha activa y de querer aprender” (**Docente de Secundaria, IES Albalat, Extremadura**).

En este sentido, Bello (2019) remarca la importancia de cómo el docente transmite con sus relaciones interpersonales una serie de valores, tales como el respeto mutuo, el diálogo, la comprensión, el apoyo y el afecto, aunque también lo contrario, de ahí la necesidad de buscar las mejores estrategias de comunicación con el objetivo de mejorar el proceso educativo.

Para mejorar la comunicación es necesario preparar detenidamente lo que deseamos expresar y fomentar la escucha activa. Es importante evitar que los interlocutores se sientan cohibidos y se retraigan de intervenir por nuestro tono o nuestras palabras. En los casos en los que se rechazan propuestas es bueno comentar los motivos y abrir la posibilidad de su revisión. Aunque conocida la importancia de la comunicación no verbal, a menudo se olvida que los gestos, expresiones faciales o la postura funcionan como herramientas de comunicación y de apoyo al mensaje, para bien o para mal. En definitiva, la empatía y las habilidades emocionales jugarán un papel decisivo en este proceso.

Todos somos conscientes de cómo situaciones personales o laborales nos pueden llegar a afectar en el trabajo. Sin embargo, cuando interactuamos con una persona tendemos a juzgarla por lo que hace en un momento muy concreto, sin tener en cuenta el contexto o su estado emocional. Coordinarse con otro compañero o compañera para desarrollar un trabajo colaborativo no siempre es fácil. Alcanzar la complicidad entre docentes convierte la coordinación en un verdadero disfrute que va más allá del trabajo en sí mismo. Supone crear un espacio para el desarrollo profesional mediante la discusión de todas las propuestas, sin que nadie se sienta juzgado. Ahora bien, no es fácil alcanzar tal clima de confianza. De nuevo, la formación puede ser importante:



“ Sí echo de menos, por ejemplo, una formación sobre la comunicación en la codocencia en casos como el nuestro. ¿No? Y saber transmitir tu opinión, tus ideas, que al final trabajamos con personas, hay que cuidarse, somos un equipo” **(Docente de Primaria, Armentia Ikastola, País Vasco).**

Crear complicidad implica estar abierto tanto a compartir nuestras emociones como a permanecer observantes para interpretar y comprender las de la otra persona. No debemos tener reparos en compartir nuestro estado emocional, no se trata de contar intimidades si no queremos, se trata de informar al otro de cómo nos sentimos hoy, de si es un buen momento o no para tratar ese tema ahora, o si estamos especialmente distraídos por alguna preocupación. En definitiva, la empatía como cohesionadora del trabajo compartido:



“Deberíamos recibir formación, y no solo para saber cómo haríamos codocencia, sino para saber cómo manejar los conflictos. Para saber, no sé, empatía... Cursos de ese tipo. Aquí tenemos muy claro cuáles son nuestros objetivos, hasta dónde tenemos que llegar con los niños, y qué tenemos que hacer para eso” **(Docente de Educación Infantil, Armentia Ikastola, País Vasco).**

La empatía como clave para, en palabras de un docente veterano, superar los momentos de “mira no puedo más. Se nos hunde el barco”:



“Claro que surgen estos momentos de ‘mira no puedo más’. Se nos hunde el barco. Surgen muchas veces porque es inevitable, porque estamos trabajando con alumnado y es un proceso de aprendizaje y de enseñanza. Hay momentos durillos, para los profesores y para los alumnos. Sí que surge ese momento de comunicación, también de empatía. Creo que es necesario porque eso también luego permite ver debilidades del proyecto, o de lo que estamos haciendo, que podemos mejorar. Incluso surgen vínculos que pueden ayudar a nivel más individual” **(Docente de Formación Profesional, IES Puerta Bonita, Madrid).**

El apoyo emocional mutuo es algo que valoran los docentes, incluso lo califican como “terapia”. Si hay buena comunicación entre docentes, se expresan y comparten las situaciones difíciles que cotidianamente se viven en la escuela, a las que no habrá que hacer frente en solitario:



“[...] te estaría mintiendo si te dijera que en este cole no hay situaciones difíciles, hay mucha diversidad, [...] pues el barrio es el que es, ¿no? [...] te encuentras con determinadas situaciones complicadas. Tener una persona con la que compartirlo siempre ayuda. Hasta momentos ya no solo curriculares...” **(Docente de Primaria, Centro Ponce de León, Madrid).**

Compartir el estado emocional, manifestar las preferencias y sentir empatía hacia las compañeras y compañeros ayuda a conformar un clima de trabajo no solo necesario para compartir la docencia, sino el día a día de la jornada laboral. Sin embargo, como en toda comunicación, pueden aparecer discrepancias o conflictos, será importante conocer cómo afectan a nuestro trabajo y las formas más adaptativas para afrontarlos. La gestión de las emociones es fundamental para participar en un proyecto de docencia compartida. No solo es una predisposición personal, sino que se debe entender como un componente del perfil profesional. “No se trata de ser amigas o amigos de los compañeros” (Docente de Secundaria, IES Juan de Villanueva, Madrid), “sino de formarse para saber cómo gestionar los conflictos” (Docente de Educación Infantil, Armentia Ikastola, País Vasco).

Resulta evidente que el conflicto es algo inherente a las interacciones profesionales. Las y los docentes prestan mucha atención a los mecanismos de resolución de conflictos. En palabras de una de ellas, hay “tener una comunicación que sea constructiva y que no te conviertas o en una tirana o en una persona sumisa” (Docente de Educación primaria CP Santa Bárbara). En definitiva, entienden la comunicación entre las y los codocen-

tes como el mejor mecanismo para resolver, desde la confianza, los conflictos que se puedan plantear durante la aplicación de una metodología tan exigente en lo profesional y lo emocional:



“[...] todos somos distintos y distintas al final, y cada uno ve las cosas de una manera. Pero bueno, para eso está el hablar, el reunirse, ver pros y contras. Y luego al final, es verdad, que es muy útil el que tengamos tan delimitadas nuestras funciones, que cada uno sepa lo que tiene que hacer. [...] Yo creo que la forma de solucionar los temas es tener claro hasta dónde llega tu función, siempre razonando y con sentido común al final” **(Docente de Formación Profesional, IES Puerta Bonita, Madrid).**

Aunque con frecuencia se repite que el conflicto es una oportunidad para crecer, no se debe caer en la simpleza de pensar que siempre se va a resolver con buena voluntad y empatía hacia los demás. Los conflictos mal resueltos permanecen latentes. Sería conveniente realizar alguna formación sobre resolución de conflictos si se pretende incorporar la docencia compartida a las estrategias del centro.

A título de reflexión, en el cuadro siguiente se relacionan algunos procesos desadaptativos que se presentan de forma espontánea ante situaciones de conflicto, que conviene identificar para evitarlos.

Tabla 3

Estrategias desadaptativas de afrontamiento cognitivo		
PROCESO	¿EN QUÉ CONSISTE?	EJEMPLOS DE MIS PENSAMIENTOS
Rumiar	Implica pensar excesivamente sobre los sentimientos asociados al problema y sobre el problema en sí mismo a pesar de que éste ya haya pasado.	Situación: mi colega ha tardado en responder a mi propuesta de cambio para el próximo contenido. Pensamientos: "que no piense ahora que voy a meter los cambios en el último momento", "sino tiene tiempo de responder, yo menos de hacer todo a última hora", "la próxima vez yo también responderé cuando me apetezca".
Catastrofismo	Hace referencia a anticipar pensamientos exagerados o consecuencias desproporcionadas.	Situación: quiero hacer una propuesta de cambio para impartir los contenidos siguientes. Pensamientos: "casi es mejor que no lo haga porque mis propuestas no son tan buenas como las suyas", "me dirá que mi propuesta no vale para nada", "seguramente sea una tontería y se termine riendo de lo que propongo".
Culpar a otras personas	Culpar a otras personas es una estrategia en la que atribuimos la causa del suceso o malestar a otro.	Situación: un aula complicada en la que se habla en exceso y hay algún problema de disciplina. Pensamientos: "la culpa es de las familias que no se implican, no educan bien, no ponen normas en casa", "mi colega no está a la altura, tengo que hacerlo yo todo, me entorpece más que me ayuda".
Culparse a uno mismo	Implica afrontar situaciones negativas haciéndose responsable de cómo y por qué han sucedido.	Situación: un aula complicada en la que se habla en exceso y hay algún problema de disciplina. Pensamientos: "se portan así por mi falta de herramientas para gestionar la situación", "no tengo la formación y experiencia suficiente", "no soy de ninguna ayuda para mi compañera-o".

Fuente: "Cognitive Emotion Regulation Questionnaire" (CERQ) (Garnefski, Kraaij y Spinhoven, 2001, traducción española de Domínguez, Lasa, Amor y Holgado, 2013).

3.5

¿CUÁLES SON LAS BARRERAS QUE NOS PODEMOS ENCONTRAR EN LA PRÁCTICA DE LA DOCENCIA COMPARTIDA?

La docencia compartida no funciona de forma óptima cuando el profesorado presenta resistencia al cambio, inseguridad e incompatibilidad, puesto que esto no facilita la dinámica entre la pareja docente.

(Jefa de Estudios del IES Puerta Bonita, Madrid)

Como hemos visto hasta ahora, la docencia compartida plantea no pocos retos a los equipos docentes, que los superan con planificación, coordinación, colaboración y una buena dosis de compromiso personal. Pecaríamos de injustos si no llamáramos la atención sobre la necesaria implicación de las administraciones para eliminar las carencias organizativas que dificultan el desarrollo de proyectos estables. Hemos visto cómo el ingenio y el compromiso permiten sortear barreras a priori infranqueables, como la escasez de plantillas como la falta de espacios en los horarios. Las propuestas de docencia compartida no serán sostenibles si exigen un sobreesfuerzo permanente del profesorado, como hemos escuchado reiteradamente a equipos directivos y docentes:

“ [...] Tampoco puedes obligar. Al principio fue mucho una labor de intentar hacer que la gente viera los beneficios que tenía esto, que tiene muchas dificultades, que tiene muchos problemas, pero yo creo que sobre todo se insistió en que la gente viera los beneficios. Y, en general, la gente los ve. Entonces, creo que, al final, la gente se suma porque ve todo lo bueno que tiene, Pero problemas hay” **(Jefa de estudios de Secundaria y Bachillerato, IES Albalat, Extremadura).**

La consolidación de los proyectos de docencia compartida requiere de un proceso largo no solo de formación, sino fundamentalmente de toma de conciencia, en el sentido clásico acuñado por Paulo Freire. Como explica un docente del Centro de Formación Padre Piquer, la docencia compartida “no solamente es un proyecto educativo, es un proyecto ideológico”:



“Es más, hubo mucha gente en aquel momento que no pensaba ni creía en el proyecto. Conforme ha ido pasando el tiempo las cosas han ido cambiando. ¿Quiere decir que todo el claustro está [a favor]No, porque es un proyecto que no solamente es un proyecto educativo, es un proyecto ideológico porque se basa en una forma de entender a las personas, ¿a los alumnos y de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje?” **(Docente del Centro de Formación Padre Piquer, Madrid).**

Él mismo señala que, a lo largo de veinte años de experiencia, la apuesta por mejorar la selección del profesorado y su formación ha ido conformando “una cultura” profesional, de tal modo que hoy “más de un 70-80% de profesores [del claustro], están completamente alineados con el proyecto”

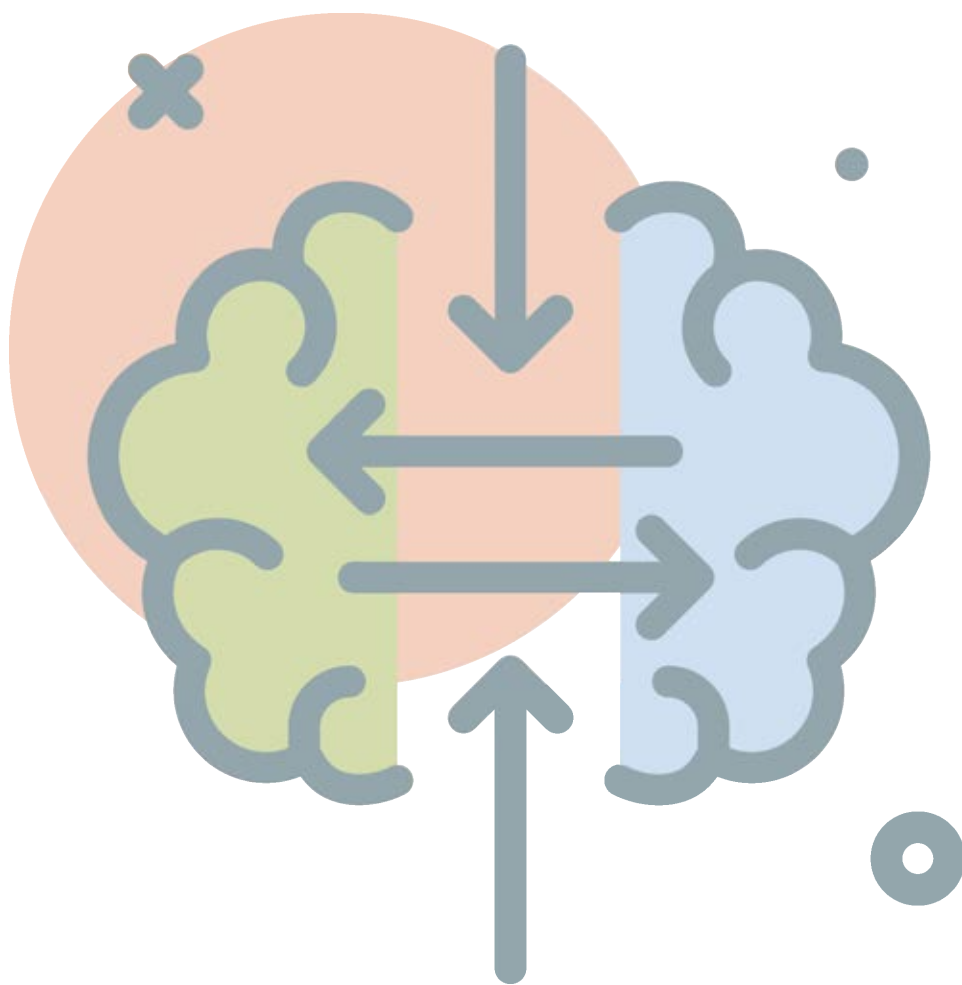
La formación colaborativa, como venimos repitiendo, juega un papel fundamental. En términos generales, las y los docentes desconocen los modelos de docencia compartida y las habilidades profesionales que implican. La codocencia exige reformular una concepción de la autonomía del profesorado que tradicionalmente se identifica con la toma individual de decisiones dentro del aula, considerada como un espacio privativo. En este sentido, la docencia compartida supone romper con las relaciones de poder habituales en el aula, que determinan un estatus jerárquico que adjudica un papel subordinado a las y los docentes que imparten los apoyos educativos, situación que percibe el alumnado y no contribuye en nada a que entiendan la diferencia con normalidad. Es muy importante que se

establezca, desde un primer momento, una relación equilibrada entre las y los codocentes, para evitar que los diferentes papeles que pueden jugar dentro del aula se interpreten en clave jerárquica. Hay que cuidar mucho, como también hemos señalado, la comunicación entre docentes, que abarca, también, los aspectos no verbales y emocionales.

Las diferencias lógicas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, que pueden derivar en falta de confianza y el deterioro del clima de trabajo, deben de reconducirse como una oportunidad para el debate y el desarrollo profesional. Puede resultar especialmente problemática la atribución de las responsabilidades docentes en el progreso académico y social del alumnado. No podemos ignorar el potencial conflictivo de las estrategias didácticas que exigen que tanto el profesorado de aula y área, como el de apoyo, realicen tareas para todo el alumnado, independientemente de sus necesidades individuales (Fielding-Barnsley, 2005; Lindqvist et al., 2011; Sandoval et al., 2018). Por último, hay que resaltar, de nuevo, la importancia del compromiso de los equipos directivos para detectar las dificultades y habilitar procedimientos que permitan superar las barreras.



Colaboración en la planificación.
Fuente: IES Bovalar, Castellón



DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA. ¿CÓMO ORGANIZAR LA CODOCENCIA?

Como hemos ido viendo, la docencia compartida requiere de una adecuada programación, una organización de las estrategias didácticas y unos procedimientos de evaluación de los aprendizajes y de la propia experiencia. Exige que los docentes participantes conozcan los objetivos de la sesión, acuerden el papel que cada uno va a desempeñar en el aula y adecuen los espacios y los tiempos disponibles. En este capítulo nos ocuparemos de cómo organizar la docencia compartida, desde la planificación a la evaluación, pasando por la elección de las estructuras y estrategias de aula. En este sentido, se han tenido muy en cuenta las experiencias de los centros educativos que hemos conocido directamente.



4.1

PLANIFICAR LA DOCENCIA COMPARTIDA.

“En las sesiones de planificación se orchestra todo”

La planificación es como “un guión de cine” del que todos tienen que ser conocedores y tener claras sus funciones.

(Jefa de estudios del IES José Saramago, Madrid).

La planificación es inherente a la función profesional docente. Si en todas las estrategias de enseñanza aprendizaje la planificación es fundamental, en el caso de las modalidades de docencia compartida es especialmente importante. Compartir espacio y tiempo con otra u otro colega requiere que todas las acciones estén perfectamente coordinadas, de lo contrario no solo se dificultará la enseñanza, sino que se puede producir un efecto no deseado, que afecte al clima del aula y a las relaciones personales de las o los codocentes. Tanto el profesorado, como el alumnado, deben conocer qué es lo que tienen que hacer en cada momento y esto es algo que no se puede dejar a la improvisación. Terminada la sesión de coordinación, cada docente debe saber cuáles son sus funciones, qué material debe preparar, cómo debe adaptarlo al alumnado y las tareas que se llevarán a cabo en el aula. La forma de planificar puede ser diversa en función de la manera de trabajar de cada claustro y en cada equipo docente. Es decir, no hay una única fórmula que funcione, sino que cada equipo tiene que adoptar y adaptar la suya a su contexto y necesidades, repensándola si no funciona. Por ejemplo, en la escuela La Llacuna de Poblenou, tienen sistematizada la codocencia en ambientes de libre circulación y en el trabajo por proyectos a nivel de centro. Dedicar el primer mes a planificar, discutir y ajustar aspectos tanto organizativos, de gestión, como de conte-

nido



Fuente: Centro de Infantil y Primaria
la Llacuna de Poblenou (Cataluña)

Es importante resaltar que la planificación no sólo debe abarcar la organización de contenidos educativos y el diseño de materiales y estrategias de evaluación. En la enseñanza compartida es muy importante planificar el papel que le corresponde a cada uno de las y los docentes y las normas de clase, acordar qué está permitido y lo que no, en el aula. En este sentido, la planificación ayuda a que el profesorado pueda solucionar los conflictos conjuntamente.

En la práctica se observa que si un docente siempre explica y dirige la clase, el o la otra docente está desaprovechado si solo se pasea por las mesas y va brindando ayuda a quien considere o le solicite. Por tanto, se debe planificar cómo se van a dar los apoyos a los estudiantes. En este sentido no suele ser beneficioso intentar llegar al mayor número de estudiantes, ya que los apoyos serían muy superficiales (apoyos puntuales). Por último, cuando ambos docentes den apoyo, deben acordar el nivel de cuadrante de la clase para que siempre tengan una visión del conjunto del aula.

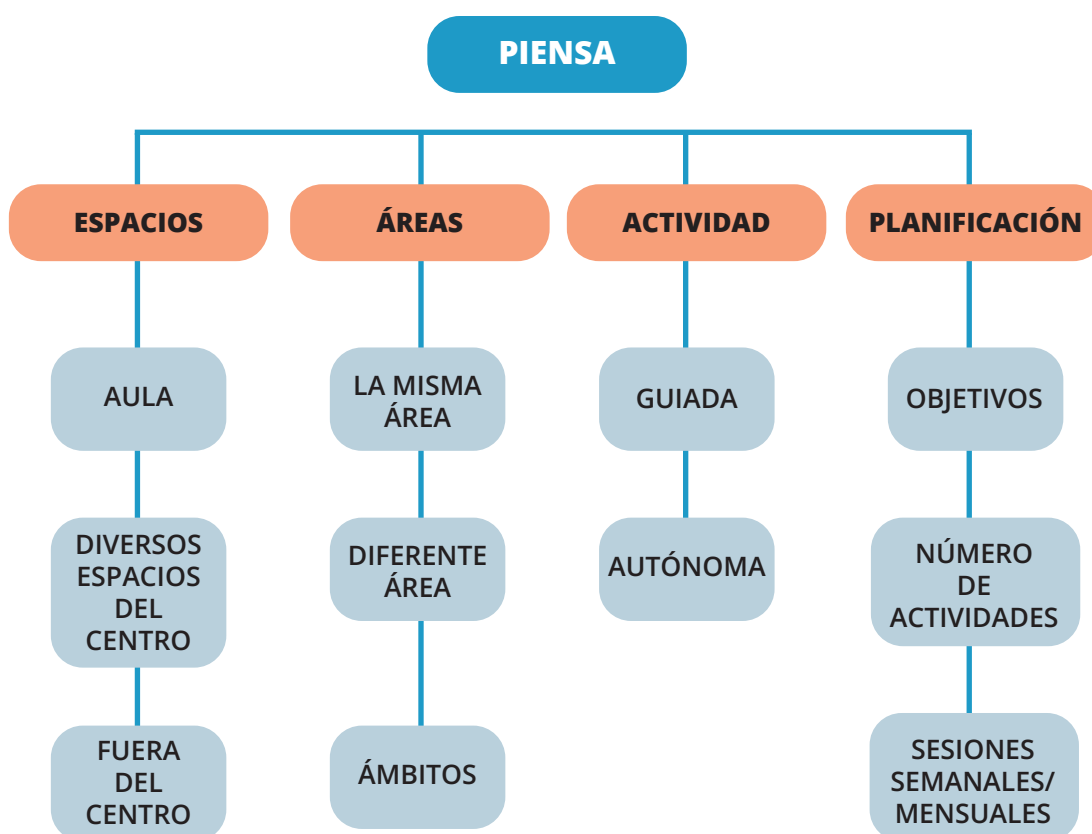
La planificación en docencia compartida implica decidir:

- El diseño de contenidos, qué materiales utilizar y las estrategias didácticas.
- El papel que desempeñará cada docente.
- Qué normas y rutinas se aplicarán a la gestión del aula.

Planificación efectiva de la docencia compartida

- La planificación docente debe partir de la consecución de los saberes básicos que se quieran conseguir con todo el alumnado. Es necesario empezar, por tanto, acordando competencias específicas, criterios de evaluación y descriptores operativos del perfil de salida.
- La planificación debe tener en cuenta tanto lo que hará el alumnado, como lo que hará cada uno de las y los codocentes en cada momento. Es sumamente importante acordar previamente todo lo relativo a la gestión del aula, como, por ejemplo, las normas de convivencia.
- La planificación debe realizarse de forma sistemática, al menos una vez a la semana. Las programaciones deben de ser dinámicas, ajustándose a las circunstancias que puedan surgir. Dado que no es fácil habilitar espacios para reunirse durante la jornada lectiva, los equipos docentes utilizan las tecnologías para hacerlo, incluso de manera asíncrona, a través de diferentes medios, como WhatsApp o drive.

Figura 3
Acuerdos entre docentes sobre la docencia compartida



Fuente: Elaboración propia

Entre los materiales de trabajo incluidos en la segunda parte de la guía se podrá encontrar un modelo de plantilla diseñada para planificar las sesiones de docencia compartida en el aula ordinaria.



Material de trabajo N° 2

4.2

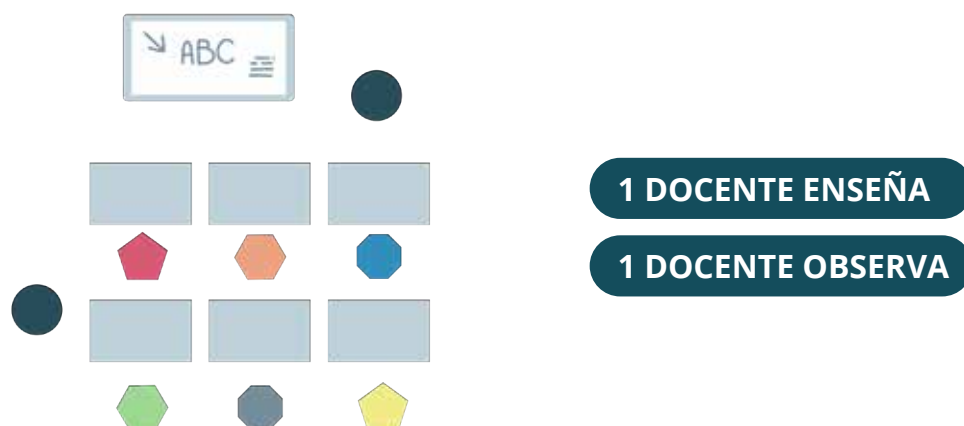
ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS DE LA DOCENCIA COMPARTIDA EN EL AULA.

A continuación, presentamos algunas modalidades de docencia compartida, con la totalidad del grupo aula o con la clase organizada en grupos. No obstante, en el ámbito escolar de nuestro país hemos observado prácticas de docencia compartida adaptando, incluso combinando, distintos modelos teóricos a los objetivos educativos y los recursos disponibles.

4.2.1 Con la totalidad del grupo aula.



a) Una o un docente enseña y otro observa.



Una o un docente dirige la dinámica del aula mientras que el otro recoge información específica mediante la observación en base a unos criterios previamente programados. Para que se trate de una práctica de codocencia, ambos deben alternar su papel y evitar que se establezcan relaciones jerárquicas entre ellos. Se puede aplicar con diferentes organizaciones del espacio, con el objetivo de observar al codocente interactuando con el alumnado.

Propósito:



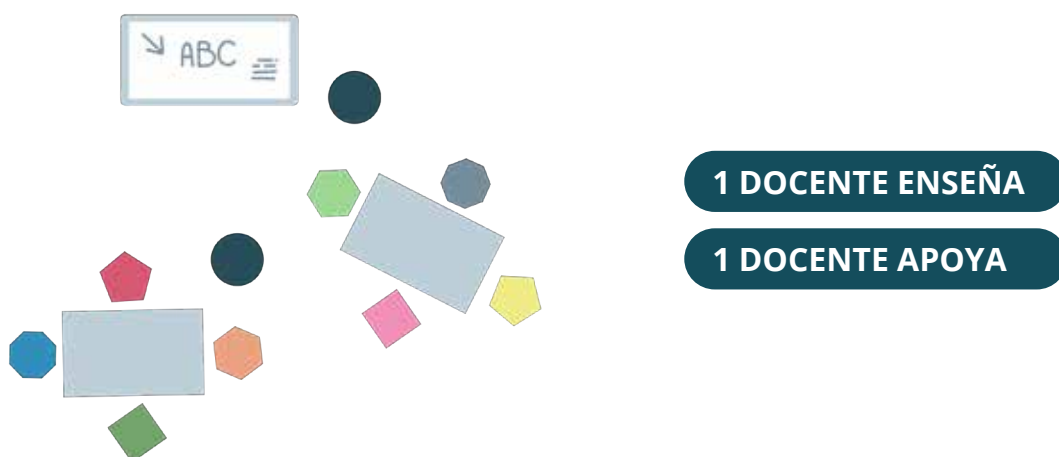
Recoger evidencias para la detección precoz de dificultades de los estudiantes, analizar las barreras al aprendizaje y participación de los estudiantes y mejorar prácticas docentes.

Tabla 4

Potencialidades y recomendaciones para la organización de la codo- cencia entre una o un docente que enseña y otro que observa	
POTENCIALIDADES	RECOMENDACIONES
Ofrece apoyo intensivo al alumnado que lo necesite.	No hacerlo de forma puntual, sino continua y sistematizada.
Ofrece evidencias para la toma de decisiones en relación con la dinámica del aula y la atención a la diversidad.	Aplicarlo de manera recíproca, invirtiendo los papeles.
Permite la detección precoz de necesidades y barreras para la participación y el aprendizaje	No juzgar, ni sentirse juzgados.
Permite la coevaluación/análisis de prácticas docentes.	

Fuente: Elaboración propia

b) Un o una docente enseña y el otro apoya.



Una o un docente tiene la responsabilidad de dirigir la actividad, mientras que el otro apoya al alumnado en su trabajo, supervisando su comportamiento y/o revisando sus tareas. Como en la modalidad anterior, los codocentes deben alternar su papel, evitando jerarquías. Es importante resaltar que, si los roles docentes dentro de la clase no están adecuadamente definidos, se puede pensar que el profesor o profesora de apoyo solo está para ayudar a algunos alumnos y, por lo tanto, no es importante para el desempeño de la clase.

Propósito:



Mejorar el clima del aula y ofrecer un apoyo al alumnado más personalizado.

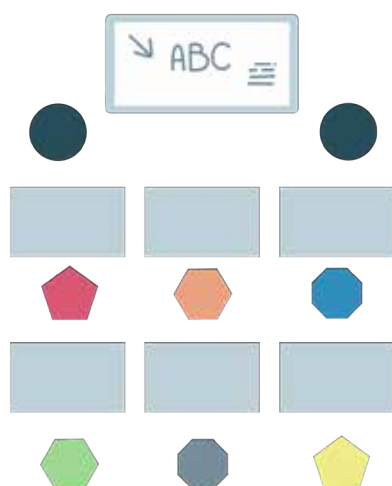
Tabla 5

**Potencialidades y recomendaciones para la organización de codo-
cencia entre una o un docente que enseña y otro que apoya**

POTENCIALIDADES	RECOMENDACIONES
Ofrece apoyo intensivo al alumnado que lo necesite.	Intercambiar roles para no reforzar el estereotipo del docente de apoyo como “ayudante” o “visitante”.
Es útil para reforzar aprendizajes y/o conductas de forma personalizada.	Apoyar al alumnado fomentando progresivamente su autonomía.
Transfiere estrategias de apoyo entre docentes.	Evitar la utilización excesiva de esta estrategia.

Fuente: Elaboración propia

c) Enseñanza en equipo.



**ENSEÑANZA
EN EQUIPO**

Dos o más educadores comparten la enseñanza del grupo aula, aportando información y ayudando al alumnado indistintamente. Se distribuyen los momentos y las intervenciones, de manera que, de una forma organizada todos intervienen en la sesión de clase. No solo se reparten tiempos, sino que también se distribuyen responsabilidades, ya que esto permite que el alumnado perciba a todos en igualdad de condiciones y autoridad.

La diferencia con las anteriores modalidades radica en que las y los docentes participan simultáneamente en el desarrollo de contenidos de materias distintas o se imparten simultáneamente en dos lenguas, como sería el caso de las enseñanzas bilingües.



PRÁCTICAS DE CODOCENCIA. AULA BILINGÜE (Vídeo)

La enseñanza en equipo puede combinarse con otras modalidades de codocencia, siempre y cuando no se divida la totalidad del grupo aula.



PRÁCTICA DE CODOCENCIA. ENSEÑANZA EN EQUIPO EN PROYECTO INTERDISCIPLINAR (Vídeo)

Propósito:



- Optimizar el aprendizaje, desarrollando ejes distintos de conocimiento con un abordaje interdisciplinar (tarea integrada).
- Poder trabajar distintos contenidos y/o dinámicas alternándose las y los docentes entre sí.
- Mejorar el clima del aula.



Tabla 6

Potencialidades y recomendaciones para la organización de la docencia compartida en equipo

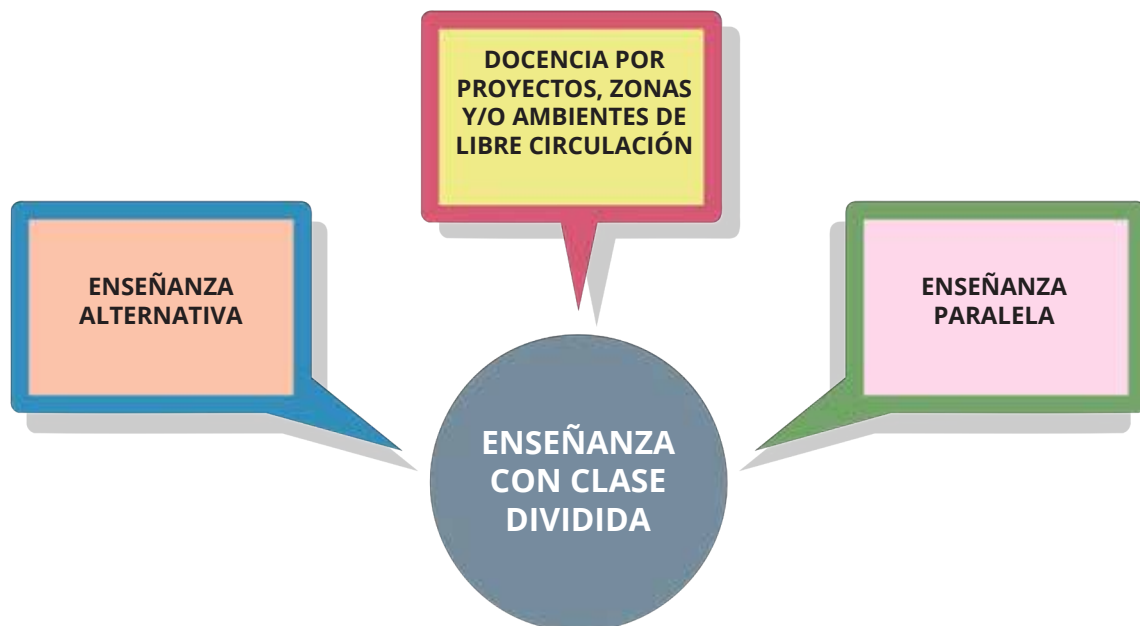
POTENCIALIDADES	RECOMENDACIONES
Sitúa a ambos o más docentes al mismo nivel de jerarquía en el aula. La enseñanza se enriquece con perspectivas y estilos distintos. La conexión interdisciplinar favorece el aprendizaje por competencias. Se intensifica el aprendizaje y la ayuda mutua entre docentes.	Generar un clima previo de confianza entre los docentes para alcanzar una posición igualitaria en el aula. No descuidar el apoyo al alumnado más vulnerable, que puede pasar inadvertido. Propiciar una comunicación muy fluida. Planificación previa más intensa.

Fuente: Elaboración propia

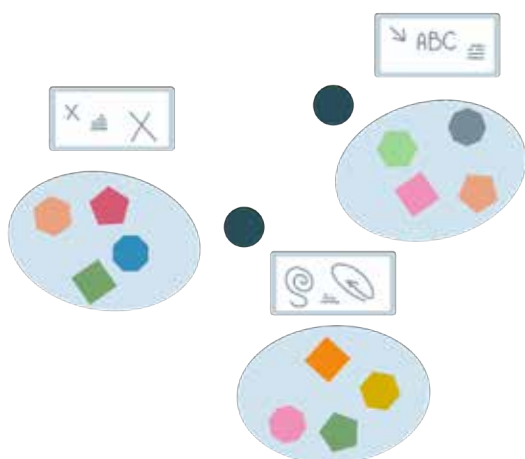


Modelo de docencia en equipo.
Fuente: IES Julio Verne.

4.2.2. Con el alumnado dividido en grupos.



a) Docencia por estaciones y/o ambientes de libre circulación



ENSEÑANZA POR ESTACIONES

Las y los docentes son responsables de orientar el desarrollo libre y autónomo del alumnado organizado en pequeños grupos, facilitando herramientas de interacción y desarrollo en distintos espacios del aula (proyectos, rincones, estaciones, etc.). Cada docente se encarga de un grupo o de una estación. Podemos encontrar referencias a esta modalidad como organización por estaciones cuando todos los grupos trabajan simultáneamente contenidos de la misma asignatura o por zonas, cuando cada grupo trabaja asignaturas diferentes. Los estudiantes deben pasar por todas las estaciones o zonas en el tiempo previamente programado para cada tarea.



ORGANIZACIÓN DEL AULA POR ESTACIONES (Vídeo)

Propósito:



Orientar el aprendizaje entre iguales de una forma autónoma respondiendo a los diversos ritmos e intereses de aprendizaje.

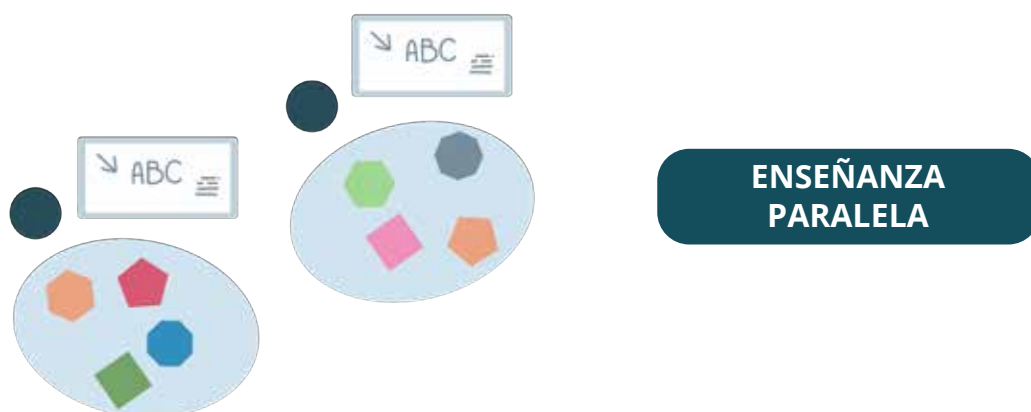
Tabla 7

Potencialidades y recomendaciones para la docencia por estaciones y/o ambientes de libre circulación

POTENCIALIDADES	RECOMENDACIONES
Permite trabajar con todo el alumnado simultáneamente, a través de agrupaciones flexibles y actividades en diferentes grados de complejidad (enseñanza multinivel) y múltiples formas de presentación, aplicando el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Facilita que el alumnado pueda adaptar el aprendizaje a su ritmo individual, de una manera autónoma, mediante la autorregulación. Promueve que el alumnado interactúe, se conozca y progrese. Se impulsa la promoción activa de la creatividad y la diversidad de talentos para que las y los estudiantes puedan participar e interactuar en distintas aulas y/o espacios educativos.	Organizar en grupos heterogéneos, que favorezcan la retroalimentación entre sus integrantes. Establecer pautas y normas de convivencia que optimicen el proceso. Hacer un seguimiento personalizado de los recorridos para asegurar el desarrollo competencial. Es necesario asegurar la participación de las y los estudiantes en todos los ambientes y/o propuestas educativas.

Fuente: Elaboración propia

b) Enseñanza paralela.



La clase se divide en tantos grupos heterogéneos como docentes, encargándose cada docente de un grupo durante toda la sesión o alternándose. Todos los grupos trabajan con el mismo material, aplicando la misma metodología.



PRÁCTICA DE CODOCENCIA. ORGANIZACIÓN DE AULA POR ZONAS
(Vídeo)

Propósito:



Potenciar una mayor personalización de los aprendizajes al reducir la ratio alumnado/docente.

Tabla 8

Potencialidades y recomendaciones para la organización de la docencia compartida por enseñanza paralela	
POTENCIALIDADES	RECOMENDACIONES
Facilita la iniciación en la docencia compartida del profesorado novel.	Ocasionalmente se puede establecer un grupo que trabaje de forma autónoma.
Mejora la participación del alumnado.	Ser flexibles y mantener una buena comunicación entre docentes.
Reduce la ratio alumnado-docente.	Reforzar la coordinación del profesorado para que los aprendizajes sean sincrónicos y equilibrados.
Propicia un ambiente y ritmo de trabajo respetuosos con la diversidad.	Alternar la asignación docente en los grupos de clase.
Se mejora la confianza y seguridad del alumnado, favoreciendo su participación.	Esta modalidad no debe suponer un desdoble encubierto dentro del aula, sino un trabajo colaborativo y coordinado.

Fuente: Elaboración propia

c) Enseñanza alternativa.



Una o un docente trabaja con un grupo de estudiantes, mientras que otro u otros lo hacen con grupos más reducidos dentro de la misma aula o en espacios habilitados con este fin (bibliotecas, pasillos, etc.) con el objetivo de realizar actividades de indagación, ampliación o refuerzo de los contenidos específicos que se estén trabajando. Se trata de un agrupamiento que afectaría a la totalidad del alumnado del aula y de ninguna manera de una estrategia estable para atender los apoyos educativos.

Propósito:



Personalizar el aprendizaje, incidiendo en contenidos instrumentales esenciales.

Tabla 9

Potencialidades y recomendaciones para la modalidad de enseñanza alternativa	
POTENCIALIDADES	RECOMENDACIONES
Permite ampliar las interacciones entre docentes y estudiantes. Posibilita enseñar los mismos contenidos desde enfoques y materiales diferentes, a distintos niveles. Facilita el desarrollo de proyectos interdisciplinarios. Se ajusta a las necesidades personales del aprendizaje del alumnado. Tiene en cuenta las barreras y las posibilidades de aprendizaje del alumnado. Puede ser beneficioso para reforzar la competencia lingüística de estudiantes recientemente incorporados al centro escolar procedentes de ámbitos culturales con una lengua materna diferente.	Hay que recordar que esta modalidad no supone un desdoble, sino que debe continuar siendo un trabajo docente colaborativo y coordinado. Utilizar para contenidos que pueden requerir una explicación más detallada.

Fuente: Elaboración propia

4.3

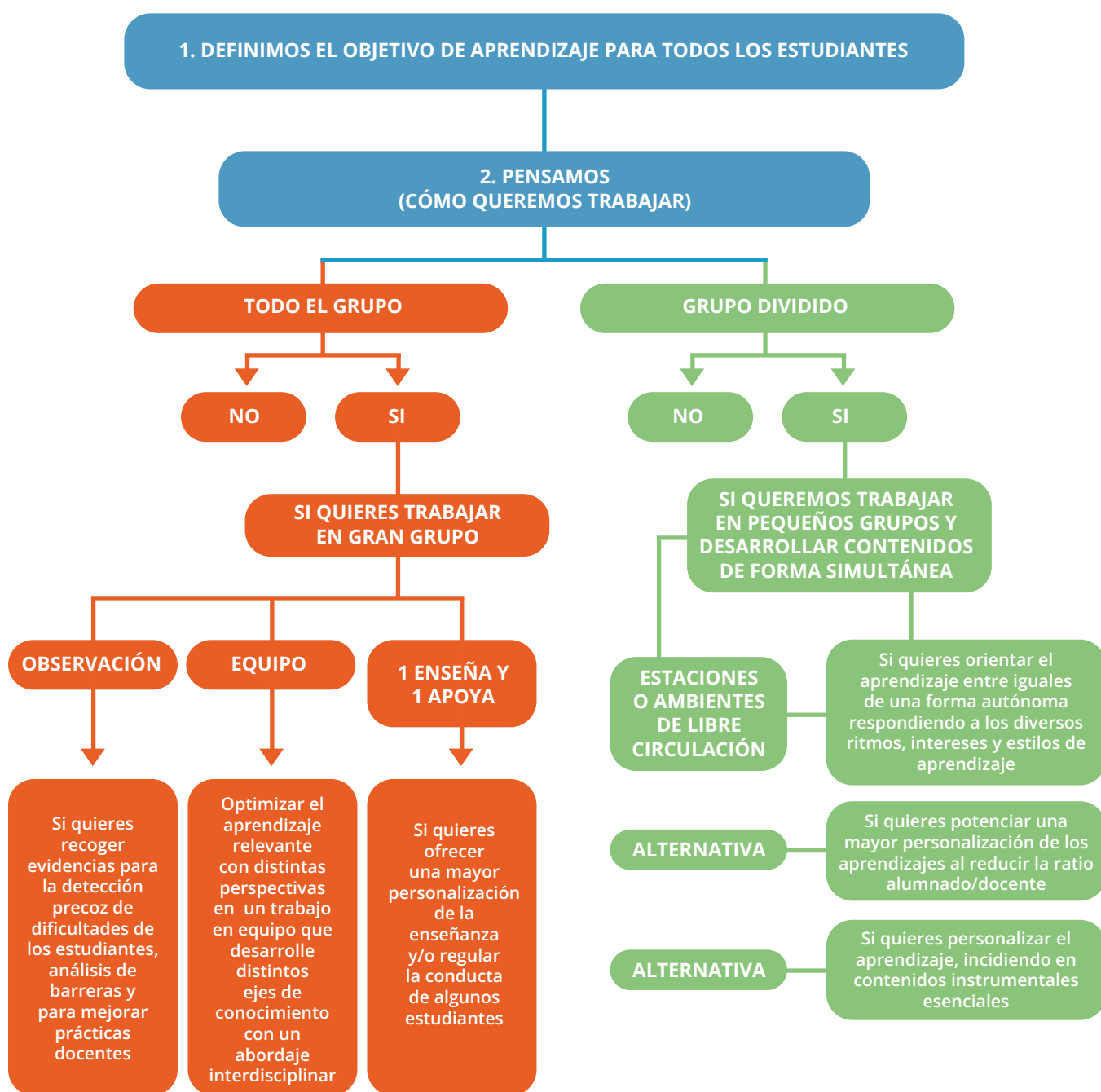
LA DOCENCIA COMPARTIDA EN LA PRÁCTICA DE LOS CENTROS.

En el apartado anterior hemos presentado diferentes modelos teóricos de docencia compartida. Tres para aplicar con el grupo clase y otros tres dividiéndolo en diferentes agrupaciones dentro del aula de referencia. Ahora bien, como veremos a continuación, en la práctica los modelos teóricos se adaptan, incluso se combinan, en función de las necesidades educativas y el perfil de las y los profesionales que van a compartir el trabajo en el aula. Vamos a conocer agrupaciones reales entre profesorado tutor, especialistas, e, incluso, profesionales de otros ámbitos no docentes. El punto de partida será el de definir el objetivo de aprendizaje para todo el alumnado y las estrategias metodológicas (Figura 4).



Figura 4

Planificación de las estructuras organizativas de la docencia compartida



Fuente: Elaboración propia

4.3.1 Docencia compartida con profesorado de apoyo.

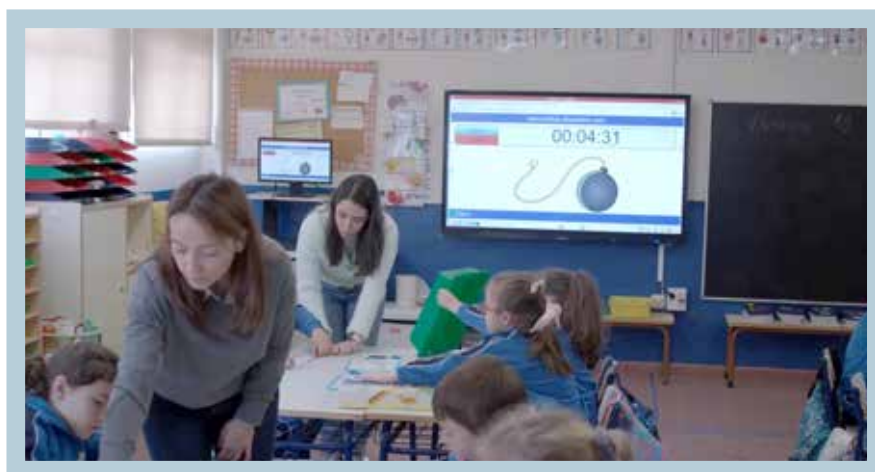


Foto: Clase del CEIP Luis Buñuel (Madrid)

Los sistemas y mecanismos de apoyo forman parte integral de la enseñanza y aunque la responsabilidad de su coordinación puede recaer en un grupo reducido de personas, todo el personal del centro educativo debe estar involucrado en las actividades de apoyo (Booth y Ainscow, 2002). Desde esta perspectiva, el profesorado especialista de apoyo modifica su papel, abriendo el foco de atención, para abarcar no solo al alumnado con necesidades educativas específicas, sino al conjunto del grupo. De tal manera que, además, se refuerza la responsabilidad del tutor/a sobre el conjunto del alumnado. El profesorado de apoyo pasa a jugar un papel importante en el empoderamiento del resto de sus compañeras y compañeros para que puedan ejecutar sus responsabilidades de enseñar a todas y todos (Fielding-Barnsley, 2005; Sandoval y et al., 2012; Sandoval et al, 2019).

Como en todas las prácticas de docencia compartida, es necesario que las y los docentes se pongan de acuerdo acerca del papel que cada uno desempeñará en la organización y desarrollo de las actividades docentes. Se trata de evitar que en una estructura de “uno enseña” y “otro apoya”, se caiga sin buscarlo, como hemos advertido, en una relación jerárquica que impediría aprovechar el potencial de esta metodología. Insistimos en que es fundamental que los docentes que comparten aula y responsabilidad sean una figura de referencia para el conjunto del alumnado. El objetivo sería romper con estrategias más tradicionales que restringen el papel del profesorado de apoyo solo a aquellos estudiantes identificados como de necesidades educativas especiales. Este andamiaje es beneficioso porque el profesorado se capacita y empodera para continuar implementando dichas estrategias cuando las y los especialistas no están en el aula.

Es importante no limitar la organización del aula a una única modalidad de codocencia. El profesorado de apoyo puede desempeñar cualquiera de los papeles posibles, desde la enseñanza conjunta con las y los tutores a la observación participante, según las diferentes estructuras que ya conocemos, bien con el grupo clase o con los estudiantes trabajando en equipo.

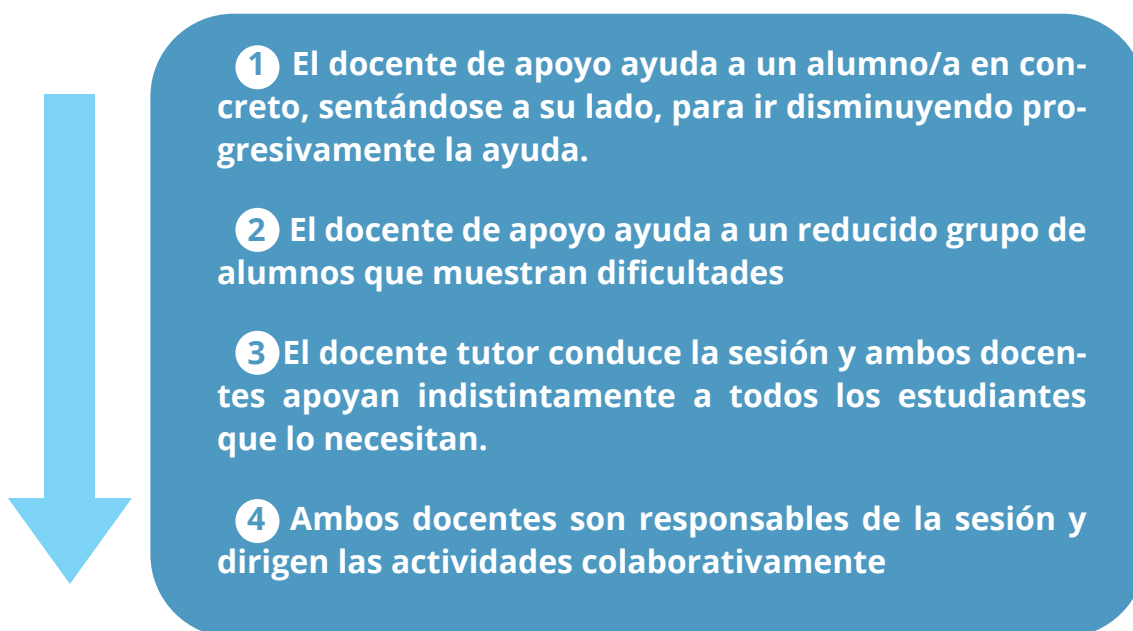
La docencia compartida requiere de la adquisición y desarrollo de diversas habilidades por lo que es un proceso gradual en el que se comienza por la forma más sencilla: una persona enseña (docente del aula) y otra asiste (docente de apoyo). Sin olvidar que es muy importante alternar los papeles.

En el siguiente esquema se explica el proceso que va desde los apoyos dentro del aula a una docencia compartida real, con todo lo que implica.

Figura 5

Progresión desde el apoyo dentro del aula a la docencia compartida

DEL APOYO DENTRO A LA DOCENCIA COMPARTIDA



Varios docentes nos han explicado que el intercambio de papeles viene determinado por las “las actividades más que por la figura”:



“[...] normalmente es la tutora la que lleva el peso y yo estoy apoyando a determinados “alumnos y, en ocasiones, intercambiamos” los roles. Pero bueno, depende de las actividades más que de la figura. Dependiendo de la actividad, intercambiamos” **(Docente de Primaria, CP Clara Campoamor, Asturias).**

En los casos que hemos conocido de prácticas de docencia compartida entre tutoras y especialistas, han incorporado de manera natural el apoyo para todo el grupo de alumnas y alumnos y no sólo para quienes requieren atención más específica. Algo especialmente significativo, ya que confiere a los apoyos un carácter inclusivo, tal y como nos recuerda una docente, quien destaca la importancia de que “[el estudiante] esté en su ambiente, con sus compañeros, [lo que facilita] las relaciones sociales y la comunicación con sus iguales.” (Docente de Primaria, CEIP Luis Buñuel, Madrid). En este sentido, hay que resaltar el empeño por evitar las etiquetas diagnósticas. Una profesora de Secundaria deja bien claro que “no me gusta sentarme nunca junto a los alumnos, porque se sienten como marcados” (INS Manel de Montsuar, Lleida).

Así mismo, una colega insiste en que intenta evitar estigmatizar a sus estudiantes:



“Yo atiendo a todos. También trato de tener mucho cuidado de no poner esa etiqueta a los estudiantes que me asignan. Saben que una vez que estoy en clase, estoy dispuesta a ayudar a todos. Aunque es evidente que entro a clase por dos casos concretos, trato de cuidar mucho ese aspecto” **(Docente de Primaria, Armentia Ikastola, País Vasco).**

No hay que olvidar que para el profesorado especialista, cuya función se percibe en ocasiones como subalterna, es gratificante que todos los estudiantes le considere en un mismo plano que al resto del profesorado y no sentirse relegado a un segundo papel. Como nos explica una de ellas, “si estás trabajando dentro del aula, estás haciendo que el alumno esté presente, esté participando y esté también aplicando sus aprendizajes” (Docente de Primaria, CEIP Clara Campoamor, Asturias). Además, algunos docentes señalan que la docencia compartida favorece la ruptura de la creencia de que solo las especialistas tienen las competencias profesionales y personales para trabajar con determinadas necesidades educativas. Un docente de Secundaria considera que esta cuestión es tan relevante que debería tratarse al inicio de curso, “para que las personas entiendan que esa es la forma de trabajar, y que hay que cambiar el sistema de lo que son los apoyos y lo que es la codocencia” (Docente de Secundaria, IES Albalat, Extremadura).

Una de las experiencias más sobresalientes que hemos conocido en este sentido, es la que se viene desarrollando en el IES José Saramago. Los docentes de apoyo (PTs y ALs) se convierten en tutores del grupo aula:



“Las PTs entraban en dos grupos diferentes y casi tenían todos sus horarios con esos. Así que las hicimos tutoras también. Y esto nos costó una lucha en la DAT [Dirección de Área Territorial] impresionante, porque no entendían por qué las tutoras tenían que ser las PTs. Argumentamos, luchamos y nos concedieron durante muchos años, hasta hoy, que las PTs fueran tutoras” (**Docente de Secundaria, IES José Saramago, Madrid**).

Como podemos observar en el ejemplo anterior es una experiencia original que encierra un gran potencial. Ejemplifica muy bien la importancia del liderazgo de los equipos directivos.

En definitiva, si la práctica de docencia compartida se sostiene en el tiempo, se difumina el papel tradicional de los docentes de apoyo, de tal manera que los niños y las niñas no perciban la diferencia entre tutoras y especialistas. Lo explica muy bien una integrante del equipo directivo de un centro bilingüe, para quién “es verdad que al final los roles se difuminan y todos los profesores son profesores de todos y todas, las personas que entran en el aula son maestros y ayudan por igual a todos los alumnos y eso ayuda a que la inclusión sea más real.” (Docente de Primaria, CEIP Nuestra Sra de Navahonda, Madrid).



La docente de apoyo atendiendo a un grupo de alumnos y la tutora a otro.

Fuente: CP Santa Bárbara, Asturias

4.3.2 Docencia compartida con personal no docente.

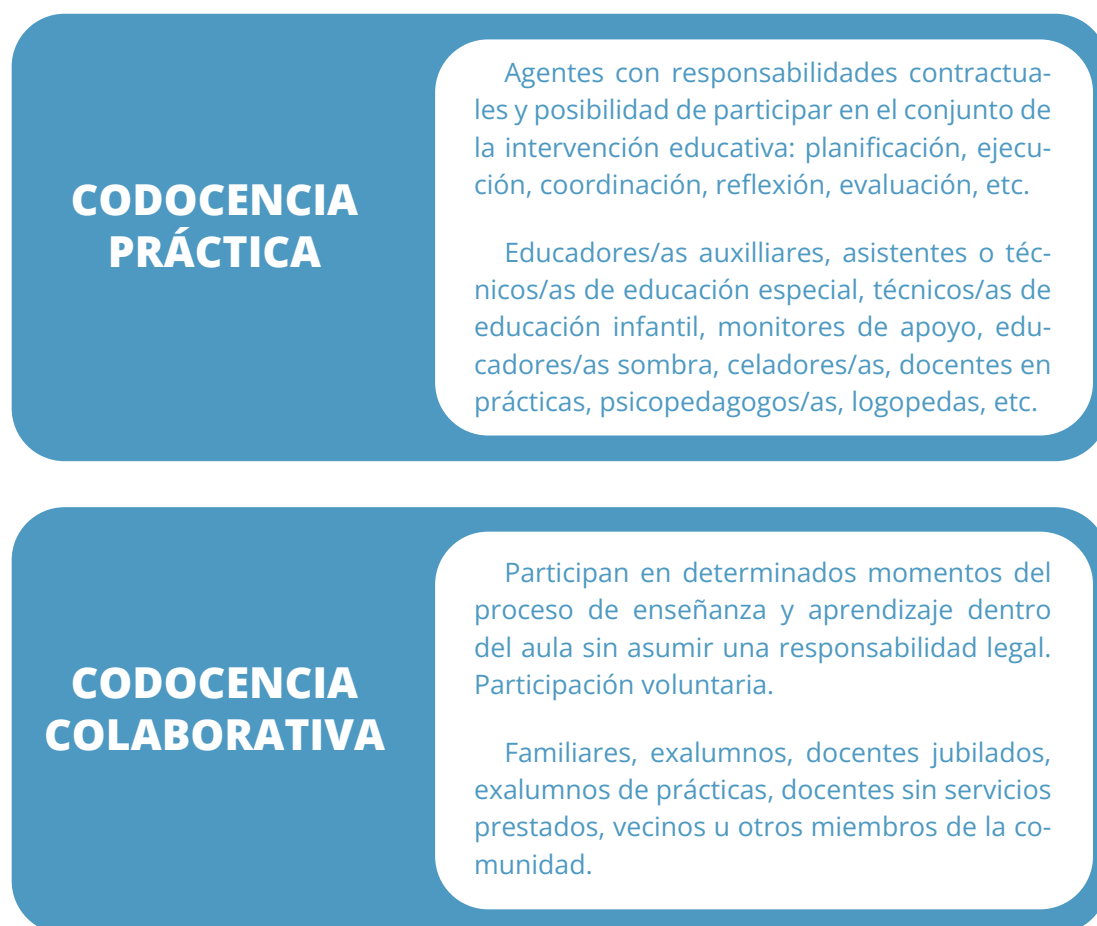
Desde una perspectiva inclusiva, no solo debemos considerar que los apoyos los prestan exclusivamente las y los docentes, sino también cualquier otro agente que intervenga en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Villa et al., 2013; Parrilla, 2002; Puigdemívol y Petreñas, 2019). Esto incluye a profesionales no docentes como el personal Técnico de Integración Social (TIS) y otros técnicos o auxiliares educativos. Pese a no ser docentes, dichos agentes intervienen directamente en los procesos de enseñanza aprendizaje, por lo que sus prácticas, con matices, pueden considerarse dentro del marco general de la docencia compartida, teniendo en cuenta las peculiaridades de sus funciones y las condiciones en las que prestan los apoyos. Especial relevancia está adquiriendo la figura del Técnico Superior en Integración Social (TIS), cuyas competencias generales se relacionan con “programar, organizar, implementar y evaluar las intervenciones de integración social aplicando estrategias y técnicas específicas, promoviendo la igualdad de oportunidades.” Del mismo modo, el Ayudante Técnico Educativo (ATE) forma parte del equipo destinado a la atención de las medidas inclusivas en los centros. (Resolución de 27 de junio de 2019, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el XV Convenio colectivo general de centros y servicios de atención a personas con discapacidad).



Sobre la colaboración de estos agentes diversos, Jardí y Siles (2019) distinguen entre “codocencia práctica” y “codocencia colaborativa”.

Figura 6

Codocencia práctica y codocencia colaborativa con personal no docente



Fuente: Elaboración propia

Una de las particularidades de la intervención de ambos grupos de agentes no docentes es la asimetría de responsabilidades y el estatus social marcado por las categorías profesionales y reconocimiento social. A pesar del distinto grado de responsabilidad ante la tarea educativa, docentes y personal no docente son figuras complementarias e interdependientes cuya perspectiva, vivencias y acciones dentro del aula son relevantes. Por ello, todos los agentes deben sentirse incluidos y mantener un diálogo igualitario basado en el respeto mutuo. En este sentido, es fundamental cuidar las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo. Dentro del aula, todo agente es importante y así lo debe percibir el alumnado.

La diferencia entre la codocencia práctica y la colaborativa radicaría en las funciones y responsabilidades de los agentes, porque la codocencia práctica compete a profesionales educativos y estudiantes de prácticas que deben coparticipar en todo proceso educativo en el que estén involucrados. En cambio, los agentes voluntarios colaboran en determinadas prácticas dentro del aula, pero, pese a los necesarios intercambios, son las y los docentes quienes planifican y evalúan (p. ej., pueden intervenir en la organización del aula por estaciones). Nótese que la colaboración de estos profesionales no sería una docencia compartida efectiva en términos de roles, mutualidad y corresponsabilidad, pero posibilita la participación educativa de voluntariado dentro del aula, aunque la responsabilidad recae en exclusiva sobre las y los docentes.

Algunas experiencias nacionales y, sobre todo, internacionales, han arrojado luz sobre cómo integrar estos agentes de una forma más inclusiva. La incorporación de personal no docente de apoyo no es una alternativa a la falta de profesorado con formación y experiencia en atención a la diversidad, algo que compete solucionar a la administración. Debería de entenderse como un mecanismo de corresponsabilidad social y comunitaria con la educación.

Tabla 10

Recomendaciones para la codocencia práctica

Institución	— Las condiciones laborales del personal no docente deben ser coherentes con las responsabilidades y rol desarrollado (jornada completa incluyendo horario no lectivo, estabilidad, formación inicial y continua) — El personal no docente debe de ser asignado a una escuela o un aula, no a una o un estudiante ni entenderse como la o el asistente del docente. — La codocencia requiere apoyo administrativo e institucional. Es una política y práctica de escuela (formación, organización de horarios, retención de equipos, etc.). — Es necesaria una distribución equitativa del apoyo teniendo en cuenta todos los agentes disponibles y necesidades de cada aula.
Intensidad del apoyo	— Las prácticas del personal no docente se deben entender dentro de un sistema integrado y fluido de apoyos. — El personal no docente, como apoyo intensivo, igual que sucede con las y los docentes de apoyo, deben incorporarse cuando el resto de las medidas menos restrictivas (universales y adicionales) se han implementado.
Implementación	— Cuanto más compartidos e intercambiables sean los roles, más se puede favorecer a la inclusión (Butt, 2016). — El apoyo directo lo realizará la persona más cualificada (considerando su formación, su experiencia y el vínculo con el alumno), evitando los efectos negativos de la implementación de personal no docente (Blatchford et al, 2009). — El porcentaje de interacción entre docentes y personal no docente con el alumnado más vulnerable debe ser equitativo (Blatchford et al. 2009). — Se debe eliminar el “efecto velcro”, especialmente presente cuando interviene personal de apoyo (Giangreco y Broer, 2005) y facilitar la autonomía evitando una excesiva proximidad entre agente de apoyo y estudiante. — El personal docente y no docente debe favorecer la interacción entre el alumnado.

Fuente: Elaboración propia a partir de Puigdemílvot et al. (2002)

En resumen, es necesario repensar el qué, el quién y el cómo del apoyo educativo a distintos niveles. Cabe matizar que los supuestos efectos negativos de la participación del personal no docente en el apoyo educativo, como la menor calidad en la interacción, la dependencia, la menor interacción con iguales, el etiquetado, la falta de coherencia educativa y ética o la inequidad, no son atribuibles a sus prácticas, decisiones individuales o al alumnado que apoyan, sino a las barreras contextuales, mayoritariamente administrativas y organizacionales (Webster et al., 2011; Jardí et al., 2022). De hecho, cuando las y los profesionales involucrados tienen la formación, habilidades, actitudes, preparación y acompañamiento adecuados, se observa que dichos efectos adversos se pueden revertir.

Ahora bien, este tipo de colaboración exige a los equipos directivos y docentes mucho esfuerzo organizativo y de gestión, como deja claro una directora de un centro que aplica este tipo de docencia compartida:



“Aquí nos hemos buscado mucho la vida con personal externo. Si la administración de la comunidad no te lo da, hemos tenido las colaboraciones de voluntarios y ONGs. Firmamos convenios hasta con el demonio. Por otro lado, PROA+ nos ha ayudado mucho. [...] Es un recurso muy valioso. También pediría que metodológica y estructuralmente apoyasen y motivasen hacia ese tipo de trabajo” (**Directora de Primaria, CEIP Nuestra Sra. De Navahonda, Madrid**).



Con familias y personas voluntarias.
Fuente: CEIP Manuel Altolaguirre, Málaga

4.3.3 Docencia compartida por observación



Trabajo en el aula.
IES Albalat, Extremadura

La observación entre iguales dentro del aula podría considerarse una modalidad de codocencia, que permite conocer y evaluar lo que ocurre en el aula y, de este modo, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La observación, por tanto, es una herramienta útil para conocer el funcionamiento del aula, mejorar las estrategias didácticas y promover la formación del profesorado mediante la evaluación de su desempeño docente.

En el sentido formativo, la observación dentro del aula es una fuente de información práctica que permite el desarrollo del docente en varios ámbitos, como, por ejemplo, el conocimiento de una materia, la enseñanza de contenidos, el desarrollo de principios éticos, la utilización didáctica de las TIC, entre otros.

Para que pueda llevarse a cabo la docencia compartida por observación, se deben de dar una serie de condiciones. En primer lugar, la observación no puede ser puntual, sino que debe mantenerse durante un periodo de tiempo determinado en el que los y las codocentes planifiquen con anticipación la sesión o sesiones, delimiten tiempos y estructuren las posteriores reuniones de evaluación y retroalimentación. Deben determinar previamente y de manera precisa el foco de atención (contenido, material, aprendizaje esperado, clima de aula, dificultad a resolver) y la finalidad de la observación, el tiempo y la forma de recogida de datos (pauta de observación).



PRÁCTICA DE CODOCENCIA POR OBSERVACIÓN ENTRE PARES (Vídeo)

Entre los materiales de trabajo presentados en la segunda parte de la guía se incluye un modelo de indicadores del desempeño docente o pautas de observación de un aula que puede resultar útil.



MATERIAL DE TRABAJO N° 3

Para la docencia compartida por observación es especialmente relevante establecer sólidas relaciones de confianza y colaboración. Hay personas a las que les incomoda sentirse observadas o son más sensibles a la crítica. Por otro lado, hay que cuidar el tono y el contenido de las observaciones. No se trata de criticar, sino de cooperar. Para ello, es necesario que las y los codocentes alternen los papeles, es decir, que haya reciprocidad y se guarde la confidencialidad de las observaciones.

Condiciones en la codocencia por observación

- Crear un clima de confianza y establecer algunas reglas para que la retroalimentación asegure comentarios constructivos.
- Realizar las observaciones de forma sistemática. Las observaciones puntuales aportan poco.
- Procurar que la observación entre docentes sea una estrategia del centro, en la que todo el profesorado sea observado y observe al menos en alguna ocasión.
- Se deben acordar criterios de confidencialidad, cuidando que la retroalimentación solo la reciba la persona observada.
- Asegurar que las pautas de observación sean conocidas por los actores involucrados.
- Planificar previamente las sesiones de observación.
- Focalizar el trabajo de observación según los intereses y necesidades de los docentes y los estudiantes.

4.3.4 Docentes que enseñan la misma área o materia

La docencia compartida es una metodología de enseñanza especialmente indicada cuando los contenidos de un área o materia presentan especiales dificultades. La colaboración entre docentes dentro del aula permite una atención más personalizada que facilita la relación entre el alumnado y el profesorado, lo que incide en la mejora de los aprendizajes. Como ya hemos explicado en apartados anteriores, resulta especialmente útil para abordar las posibles dificultades de aprendizaje de ciertos estudiantes sin sacarles de su aula de referencia. Es fundamental planificar el papel que corresponde a cada codocente. A riesgo de resultar reiterativos, recordemos que sin coordinación no será posible explotar el potencial de la codocencia para optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje

Como explica una docente de Primaria de uno de los centros que hemos visitado, planificar el intercambio de papeles en el aula es fundamental:



“[...] eso se planifica, porque, además, [dependiendo] de lo que vayas a trabajar en la clase [...] da más pie a un modelo de codocencia que otro. En algunos casos se puede hacer totalmente la alternancia, en otros casos es más explicación y el otro apoya con el apoyo visual, escribiendo un esquema o haciendo un mapa mental. Dependiendo del contenido de la sesión [se distribuyen] los papeles de cada uno. Lo que sí es importante, o lo que intentamos nosotros desde aquí, es que desde el punto de vista de los alumnos, a lo mejor no en la misma sesión, pero de una sesión para otra, los roles se cambien. [...] Los chicos identifican que podemos intercambiar los roles y que no hay un rol que haga cada uno, sino que todos hacemos de todo” **(CEIP Ponce de león, Madrid).**

Los centros que actúan como comunidades de aprendizaje recurren con frecuencia a la docencia compartida entre docentes que enseñan la misma área. Se debe a que se potencia, así, el aprendizaje basado en las interacciones dialógicas, implicando a diferentes colectivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, bajo la premisa de que, a mayor diversidad de interacciones con personas diferentes, mayores situaciones de aprendizaje se van a generar. Así lo explica una de las docentes entrevistadas, quien afirma que “desde que somos Comunidades, se ha intentado siempre la inclusión de los maestros dentro del aula, tanto de PT, AL, como los maestros de refuerzo” (Directora de Primaria, CEIP Miguel de Cervantes, Andalucía).

En este sentido, una de las prácticas de los centros que son Comunidades de Aprendizaje son los Grupos Interactivos. Éstos representan una forma de organización del aula en pequeños grupos heterogéneos en cuanto a nivel de aprendizaje, donde participan diversas personas adultas (Valls y Kyriakides, 2013). Cada grupo cuenta con la dinamización de una persona adulta voluntaria que promueve las interacciones y el diálogo entre el alumnado para resolver una tarea durante quince o veinte minutos. Pasado este tiempo, el grupo cambia de actividad y, en consecuencia, de persona adulta referente. De esta forma, en una hora y media de clase, por ejemplo, el alumnado puede trabajar cuatro actividades diferentes con cuatro adultos diferentes (Racionero, 2010). Estas personas adultas pueden ser tanto la docente de apoyo, como otro docente, así como cualquier personal de apoyo no docente (auxiliar, monitor/a...) como también, un familiar o una o un estudiante en formación de maestro, entre otras figuras. Si lo analizamos desde la docencia compartida, que es lo que nos ocupa, esta forma de organización en el aula promueve la combinación en una misma acción educativa de una codocencia práctica o de una codocencia colaborativa. En cuanto al modelo teórico de implementación, el que más se ajustaría sería el de estaciones puesto que, en función del agente involucrado, en mayor o menor medida existe una planificación, evaluación y reflexión conjunta, pero en la ejecución los agentes se sitúan por grupos.

4.3.5 Docencia compartida en diseños educativos interseccionales.

La codocencia se ha mostrado especialmente eficaz en diseños interseccionales, que requieren la participación planificada y colaborativa de docentes de materias o áreas diferentes, como la docencia por ámbitos o la enseñanza basada en proyectos. En ambos casos, es una opción que potencia sus beneficios educativos, aunque se pueden abordar, y de hecho así ocurre, recurriendo a otras metodologías. Los diseños didácticos interseccionales, por otro lado, plantean una reflexión sobre la organización de los espacios para su desarrollo más eficaz, en este sentido las aulas multitarea del Colegio Padre Piquer constituyen un modelo de referencia, como se puede observar en el siguiente vídeo.



AULA MULTITAREA Y APRENDIZAJE POR PROYECTOS (Vídeo)

4.3.5.1 La organización de la enseñanza por ámbitos

Conviene recordar que, como ya explicamos en su momento, la enseñanza por ámbitos no es una metodología docente, sino una manera transdisciplinar de organizar los saberes y los contenidos educativos asociados con ellos que requiere la participación de al menos dos docentes. Por tanto, parece lógico que su generalización en el sistema educativo, como dispone la LOMLOE, implique, en paralelo, la extensión de la docencia compartida. Pretender que nuestro alumnado aprenda competencialmente supone, más que enseñar contenidos y ver su reproducción, trabajar regularmente -como han hecho siempre las y los docentes- plan-

teando situaciones de aprendizaje como tareas a resolver y considerando los saberes como recursos a movilizar. Insistimos, de nuevo, en que el enfoque competencial altera determinados roles y tareas docentes, así como le otorga un papel más activo al alumnado (Bolívar, 2023).

Ya analizamos extensamente el reto que supone la implantación de las enseñanzas por ámbitos. Enseñar por ámbitos conlleva integrar conocimientos de las diferentes materias para desarrollar las capacidades del alumnado con contenidos interrelacionados que se articulen con la realidad más allá de las paredes de las aulas. Su potencial educativo es indudable, pero no son pocas las barreras metodológicas y organizativas que hay que sortear. La docencia compartida permite abordar con eficacia la organización de las enseñanzas por ámbitos, dado que su impartición requiere de la colaboración de profesorado procedente de distintas áreas o materias, evitando el riesgo de que, finalmente, la propuesta quede reducida a una secuenciación de contenidos en función del perfil de las y los docentes responsables.



Codocencia por ámbitos.

Fuente: IES Bovalar, Castellón



Portada de un libro de texto
para ámbito Sociolingüístico

4.3.5.2 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) permite trabajar de manera colaborativa tanto en el marco de un dominio de conocimiento específico, como de forma interdisciplinar. En ambos casos, la docencia compartida se presenta como una herramienta que posibilita explotar al máximo el potencial educativo del ABP. El ABP facilita el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de resolución de problemas, la creatividad y la autonomía. Además, favorece una comprensión más profunda, facilita actitudes más positivas hacia los estudios, fomenta las relaciones de apoyo entre compañeros y la flexibilidad en la comunicación y la motivación para el aprendizaje (Zubaidah et al., 2017; Azizah y Widjajanti, 2019; Manshur y Husni, 2020). Aunque no siempre el aprendizaje que se realiza mediante la metodología del ABP se desarrolla en propuestas interdisciplinares, sin embargo, facilita la intersección de diferentes áreas o materias curriculares.



Proyecto de arqueología.

Fuente: CEIP Nuestra Señora de Navahonda, Madrid

El modelo de ABP permite plantear tareas basadas en problemas complejos que se abordan mediante la indagación y el trabajo colaborativo. Se trata de una metodología que favorece aprendizajes activos y autónomos. Incentiva la codocencia, ya que posibilita la integración de conocimientos diversos y la programación por competencias, promoviendo, además, metodologías colaborativas y participativas. Aprovechar el potencial educativo del ABP requiere coplanificar, coenseñar y coevaluar. También que el equipo directivo motive a los docentes. Como todas las metodologías activas, exige una carga adicional de trabajo y “como venimos repitiendo” no hay que infravalorar los aspectos emocionales que supone una relación pedagógica tan estrecha entre las y los codocentes y el alumnado.

En el IES Albalat, un centro de referencia en el ABP por codocencia, su equipo directivo viene trabajando con el claustro las virtudes de esta metodología, en el convencimiento de que, si bien no se puede obligar a nadie, cuando se comprenden las ventajas resulta una manera muy gratificante de enseñar. En este Instituto han establecido dentro del calendario anual lo que denominan “semanas de proyectos”, con la implicación de todos los

departamentos del centro, coordinadas por comisiones formadas por tres o cuatro docentes. Tal y como se puede leer en su web, “el alumnado es protagonista de su propio aprendizaje”:



“[...] cada uno de nuestros principios, además de verse reflejado de una forma transversal en los diferentes documentos del centro, tienen su propia semana. En cada una de ellas, distintos departamentos didácticos trabajan de forma coordinada produciendo proyectos en los que nuestros chicos son los propios protagonistas de su aprendizaje.” (<https://iesalbalat.educarex.es/>)

Los modelos de codocencia que facilitan en mayor medida el ABP serían la enseñanza en equipo y por estaciones. En este caso, habría que adaptar la organización de las estaciones, ya que las las tareas no serían rotativas y tendrían un mayor recorrido.

Algunas de las ventajas del ABP (Galeana, 2006)

- Permite integrar diferentes tipos de conocimiento.
- El alumnado aprende a tomar decisiones y desarrolla habilidades y competencias para la colaboración, planificación, comunicación, toma de decisiones y manejo del tiempo.
- Aumenta el compromiso e implicación en las tareas y fomenta el trabajo colaborativo.
- Crea nuevas expectativas y escenarios de aprendizaje.
- Posibilita una evaluación de las competencias del alumnado.

El ABP es una práctica muy arraigada en las distintas etapas educativas, aunque no todo lo que cabría esperar, dadas sus múltiples virtudes formativas. Podemos encontrar proyectos circunscritos a una asignatura concreta, implicando a varias materias de un mismo curso o transversales a varios grupos, cursos e, incluso, a todo el centro. En el IES Albalat planifican desde el principio de curso espacios específicos para potenciar el ABP:



“Además, nosotros en el centro desde el principio del curso tenemos marcadas varias semanas de proyectos que [...] cada vez ocupan más tiempo. Es decir, ahora, por ejemplo, teníamos la semana de la igualdad, de las emociones y de la co-educación y al final se ha convertido en un mes. Porque es verdad que casi todos los departamentos cada vez quieren participar más, entonces se nos va extendiendo en el tiempo porque necesitamos también distribuir esas actividades que vamos haciendo en el proyecto” **(Jefa de Estudios de Secundaria y Bachillerato, IES Albalat, Extremadura).**

Al favorecer el trabajo colaborativo en todas las fases del diseño didáctico, la docencia compartida ofrece el maridaje perfecto con el ABP. Es más, el desarrollo del proyecto puede llevar de manera casi natural a plantear su ejecución mediante la docencia compartida, como explica una de las profesoras con las que hemos hablado:

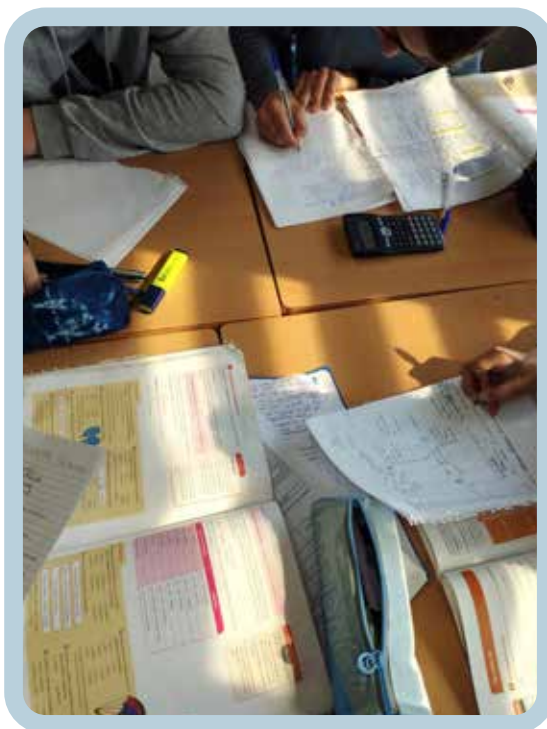


“Cuando empecé el proyecto, me lo propuso [el jefe de estudios], era una docencia compartida entre varios departamentos y yo no entendía muy bien cómo funcionaba. Me lo tomé como eso, como un proyecto individual. [...] Entonces, ahí empecé a entender cómo funcionaba esta metodología. Creas, contextualizas todos los procedimientos, técnicas, en este caso constructivas, porque nosotros llevamos a cabo la fabricación real en el hall. Y luego, aparte, los alumnos, emocionalmente, se sentían integrados en el proyecto, se sentían dueños del proyecto. Historia, lengua [...]” **(Docente de Secundaria y Bachillerato, IES Albalat, Extremadura).**

Es interesante como esta profesora valora el factor emocional como un componente esencial de los aprendizajes que facilita el ABP mediante co-docencia. El ABP supuso romper el marco del aula para convertir el conjunto de los espacios del centro en lugares de aprendizaje y aprovechar las capacidades diversas del alumnado, el profesorado y el personal del centro. En sus propias palabras, “ostras, qué potencial tiene esto”:



“Lo que comprobé es que al provocar emoción en el alumno se consigue mucho más de lo que puedes conseguir en el aula. Aparte de que enriquece no solo a tus alumnos, [también] a ti como docente. O sea, el aprendizaje con respecto a mis compañeros y el aprendizaje de, por ejemplo, nuestro conserje, que nos ayudó muchísimo en el montaje, y de las habilidades de muchos alumnos que, a lo mejor, no son tan aptos para memorizar contenido pero que tienen unas habilidades técnicas impresionantes y una capacidad de resolución de problemas increíbles. Bueno, creo que ahí despertó realmente mi interés y vi la aplicación real de lo que es una metodología activa. Ese fue el punto de partida y dije ¡ostras!, qué potencial tiene esto” **(Docente de Secundaria y Bachillerato, IES Albalat, Extremadura).**



Aprendizaje por proyectos.
Fuente: IES Bovalar (Castellón)

4.3.6 Experiencias de docencia compartida en la Educación Infantil.

La pareja pedagógica de las escuelas infantiles de 0 a 6 años es una propuesta educativa muy presente en todo el territorio español, particularmente en el primer ciclo de la Educación Infantil. Aunque esta guía se refiere especialmente a las etapas educativas obligatorias, no queríamos dejar de señalar la importancia de esta modalidad, que se viene aplicando en muchos centros de algunas comunidades autónomas, como la Red de Escuelas Infantiles de la Comunidad Foral de Navarra o la Red de Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz.

La pareja educativa, constituida por dos educadoras, ejerce el trabajo tutorial y compartido de un mismo grupo de niños y niñas. Se articula a través de la circulación libre de las niñas y los niños en distintos espacios educativos (rincones) para que, partiendo de sus intereses y necesidades, puedan realizar aprendizajes y desarrollen la autonomía y la toma de decisiones. Una maestra nos explica cómo organizan el aula:



“Estamos en el aula de dos años, generalmente en parejas todo el tiempo. Desde que entramos hasta que salimos. De todos modos, trabajamos en circulación libre y por ello, en muchos momentos, trabajamos en codocencia con otros cuatro profesores a la vez. Solemos compartir así un largo rato de la mañana. Después nos reunimos en grupos, cada pareja de tutores [con su grupo]. Luego todos juntos hacemos libre circulación nuevamente” (**Docente de Educación Infantil, Armentia Ikastola, País Vasco**).

Como en las otras etapas educativas, la docencia compartida en educación infantil favorece la relación entre educadoras y maestras (intercambio de opiniones, de emociones, puntos de vista, expectativas) y la de éstas con los niños y niñas (mayor posibilidad de elección, de estilos de hacer). Supone una mirada compartida sobre una misma realidad. “Significa una observación más detallada que permite impulsar propuestas de actuación específicas a fin de garantizar el desarrollo integral de todas y todos que, a su vez, son también evaluadas” (Aristizabal, 2020, pp. 33-35). En palabras de una de las maestras de la Red de Vitoria-Gazteiz, “son todos beneficios”:



“Mira, en nuestro caso, son todo beneficios. Sí, es cierto que a veces, en algunos temas, puede ser complicado llegar a un acuerdo, pero son todo ventajas. Al final lo que dos ojos no ven, lo ven cuatro o lo ven seis. Y diferentes opiniones. Si tienes dudas sobre un niño, puedes preguntarles, no solo a tu pareja, sino también a los otros cuatro, porque ellos también están con el niño y lo observan. Entonces creo que pedagógicamente es bueno compartir opiniones, aunque una persona tenga la responsabilidad de hacer los informes, reunirse con las familias o lo que sea, pero aporta tener opiniones diferentes” (**Docente de Educación Infantil, Armentia Ikastola, País Vasco**).

4.4

EVALUANDO LA CODOCENCIA.

En cuanto a la evaluación, existe unanimidad. Todos las y los docentes están de acuerdo en que la evaluación “es el gran caballo de batalla” ya que, por un lado, muchos de los docentes afirman que, si bien es cierto, que hacen codocencia, la evaluación, al ser de diferentes materias, se desarrolla por separado con los indicadores que establece cada departamento. Si la docencia compartida se lleva a cabo a través del apoyo dentro, la o el profesor principal de la materia es quien evalúa. Por otro lado, una minoría de las y los docentes afirman que hacen una coevaluación, es decir, acuerdan las rúbricas o criterios de evaluación y evalúan de forma conjunta.

La evaluación es una de las grandes exigencias en educación y, en particular, cuando implementamos prácticas de enseñanza compartida. La falta de tiempo para evaluar, de instrumentos de planificación de la evaluación dificultan incorporarla como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje. A pesar de esta dificultad manifiesta, la evaluación es una de las partes más relevantes de dicho proceso. Si ponemos el foco en la idea de proceso, de igual forma que se planifican los apoyos, las actividades de aprendizaje, debería planificarse también la evaluación puesto que es una tarea explícita del desempeño docente.

Por otro lado, si ponemos en el centro del aprendizaje al alumno, la evaluación es una herramienta poderosa, ya que permite darle claves para mejorar en sus habilidades y herramientas para afrontar mejor las situaciones de aprendizaje (Hussu y Strle, 2010; Puigdemívol, 2005), y a su vez, le permitirá tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje y, en consecuencia, facilitará la autorregulación (Cano y Petreñas, 2019).

En el actual contexto legislativo, que sitúa al sistema educativo desde un paradigma inclusivo, es importante recurrir también a una concepción de la evaluación inclusiva. Goodwin (2012) insiste en la idea de la evalua-

ción como proceso que aporta información acerca de las necesidades del alumnado y nos permite ajustar los apoyos y recursos que necesita para facilitar su aprendizaje. Otros autores señalan la necesidad de que la evaluación sea continua y accesible para todo el alumnado y vinculada al currículo escolar. Enfatizan el uso de diversos procedimientos y la promoción del aprendizaje, así como la identificación y desarrollo de habilidades. Instan a diversificar los instrumentos de evaluación, más allá de los métodos exclusivamente cuantitativos. También resaltan la importancia de la colaboración entre el profesorado y remarcan la necesidad de dedicarle tiempo a las actividades de evaluación (Santiuste y Arranz, 2009).

Cano y Petreñas (2019) señalan que es importante compartir el proceso de evaluación con todos los agentes implicados, en coherencia con la idea de una evaluación colaborativa distribuida. Compartir la evaluación con todos los agentes implicados, conlleva considerar diferentes puntos de vista, permite ver al alumnado desde una dimensión integral en todos los contextos y situaciones. Una evaluación colaborativa va a necesitar que compartamos y construyamos los criterios de evaluación, el proceso y los resultados conjuntamente. De esta forma, la toma de decisiones tiene un carácter formativo compartido que se ajusta mejor a las necesidades y evolución del estudiante.

La evaluación colaborativa distribuida es relevante en el contexto de docencia compartida. Por un lado, la idea de colaboración distribuida nos permite implicar a diferentes agentes en la situación de enseñanza, aprendizaje y evaluación. El rol de los iguales y el del propio alumno toman especial relevancia, no únicamente el rol de los docentes que realizan docencia compartida. La docencia compartida es una oportunidad única y enriquecedora para generar estos espacios de evaluación inclusiva, donde la toma de decisiones se consensua considerando los puntos de vista de diferentes agentes implicados. Esta implicación de diferentes agentes en

la situación de codocencia, la va a hacer a su vez más sostenible, más viable, ya que el peso de la evaluación no recae en un único docente.

Así pues, generar diferentes roles de evaluación en las situaciones de docencia compartida, haciendo uso de todos los recursos humanos con los que contamos, nos va a ofrecer una mejora en la calidad de la evaluación. La evaluación distribuida es una oportunidad única para que el alumnado desarrolle su juicio evaluativo, entendido como la capacidad de juzgar su propio trabajo y el de otros, desarrollando conocimiento sobre su propia capacidad de evaluación (Panadero et al., 2019). Este juicio evaluativo también lo van a desarrollar los propios docentes y/o otros profesionales implicados en las situaciones de codocencia. Puede ser difícil cargar con toda la responsabilidad, por ello, una evaluación colaborativa distribuida en una situación de codocencia nos ofrece un escenario único para compartir la responsabilidad de tomar decisiones. La toma de decisiones no es un proceso subjetivo o arbitrario de un único docente o de los profesionales que comparten enseñanza, sino que este escenario de colaboración docente, incorporando la mirada también del alumnado, nos implica y nos responsabiliza a todos y todas, haciéndonos más conscientes los procesos de enseñanza y aprendizaje.

ASPECTOS CLAVE DE UNA EVALUACIÓN COLABORATIVA DISTRIBUIDA EN EL CONTEXTO DE DOCENCIA COMPARTIDA.

1. Planificar.

- Es imprescindible planificar cómo se va a evaluar, en qué momentos, con qué instrumentos y qué personas lo van a hacer.
- Es importante compartir y construir conjuntamente indicadores para la evaluación.
- Hay que planificar la evaluación como parte del proceso de docencia compartida, sin que suponga un añadido.

2. Compartir y diversificar instrumentos.

- Es importante diversificar los instrumentos de evaluación en su tipología y forma para hacer una evaluación más inclusiva y accesible.
- Incorporar instrumentos que recojan aspectos más cuantitativos de la evaluación e instrumentos más cualitativos del progreso del alumno.
- Los instrumentos deberían prepararse al mismo tiempo que se diseña la propuesta de aprendizaje.
- Los instrumentos reducen las discrepancias entre docentes en cuanto a la evaluación.

3. Diversificar agentes de evaluación.

- Distribuir de forma colaborativa la evaluación entre los diferentes agentes que participan en el aula va a optimizar la recogida de valoraciones.
- Ofrecer una visión más real del progreso del alumno y una valoración ajustada de cómo ha funcionado la actividad.
- Permitir tomar decisiones que incluyan a todas las personas implicadas de forma consensuada y colegiada.
- Ayudar a la autorregulación del aprendizaje del alumnado.
- Ayudar a los codocentes a autorregular su desempeño.
- Hay que diseñar instrumentos que faciliten la participación en la evaluación de todos los agentes (docentes, otros profesionales, alumnado).

4. Dar espacio y tiempo a la evaluación.

- Hay que dar espacio a la evaluación, tanto en la planificación, en el proceso de aprendizaje y después de la sesión.
- Los espacios para la evaluación deben planificarse desde la propia organización del horario del profesorado.

Inicialmente el cambio va a suponer un esfuerzo en la planificación y discusión de criterios, pero a corto y medio plazo, la sistematización de instrumentos, la participación de diferentes agentes en la evaluación y la incorporación de la evaluación como parte del proceso de docencia compartida van a facilitar la autonomía y empoderamiento de los agentes implicados. La mayoría de los equipos docentes entrevistados que aplican la evaluación sistematizada insisten en la necesidad de ir avanzando en la revisión de los procesos de evaluación, incluso en la necesidad de crear comisiones de trabajo específicas. Se puede empezar por unas áreas o propuestas educativas y progresivamente ir extendiendo dicha sistematización. Una vez elaborados los instrumentos base en equipo, la planificación es más rápida y sostenible. Es decir, a más esfuerzo de planificación con instrumentos e indicadores delimitados, más fluidez y autonomía en la evaluación compartida.

Los docentes valoran la importancia de establecer procedimientos de coordinación y evaluación conjunta, más allá de los establecidos formalmente por las administraciones:



“Nosotras elaboramos una rúbrica conjuntamente y luego evaluamos con ella por separado [...] Luego tenemos unas reuniones donde ponemos las cosas en común [...] El que tiene que evaluar a nivel oficial de registro es el responsable de la asignatura por cuestión de papeleos. Pero claro, esa nota tiene que salir del consenso de todos los profesores que han intervenido en el aula” (**Docente de Primaria, CEIP Luis Buñuel, Madrid**).

En casos como el descrito, la evaluación criterial se reparte para finalmente ponerla en común. Esta forma de evaluar es aplicable a cualquier etapa y cualquier propuesta educativa, pero es fundamental cuando las enseñanzas son transdisciplinares y transversales, por ejemplo, la mayoría de las experiencias de trabajo por proyectos, en las que es importante establecer criterios compartidos, con indicadores claros. En relación con la evaluación interdisciplinar, la participación de docentes de varias disciplinas va a ayudar a ofrecer una valoración del alumno mucho más competencial y menos subjetiva, tal y como reflexiona la siguiente docente:



“Cómo íbamos a establecer una nota numérica sobre una actividad que hacemos entre dos personas si tenemos diferente manera de evaluar. Porque al final, yo tengo una manera de entender diferente a la tuya. Aunque trabajamos dentro de un proyecto, tú le puedes dar más importancia a un área que yo, pero si construimos una rúbrica o una tabla de evaluación, hacemos una actividad evaluable, nos sentamos juntos a evaluar a un alumno o nuestra propia docencia aprendizaje o explicación. Cada uno aporta una parte, una visión distinta y yo creo que es muy enriquecedor” (**Docente de Secundaria y Bachillerato, IES Albalat, Extremadura**) .

Sin duda, una adecuada planificación de la evaluación permite aprovechar el potencial de la mirada colaborativa de los docentes de aula y los de los apoyos para el conjunto del alumnado. Como señala una docente, “cuando estás dentro del aula en el día a día, la evaluación es muy sencilla entre las dos”:



“Valora tú el programa específico a los niños que tienen adaptación significativa. Ponle tú las notas. Son las peleas que he tenido siempre. Las adaptaciones significativas las desarrollas tú todas. Tú tienes que darle Lengua, le tienes que dar Matemáticas. Tú tienes que evaluar eso y yo lo voy a evaluar contigo. Ahí he tenido dificultad. ¿Qué pasa? Que cuando estás dentro del aula en el día a día, la evaluación es muy sencilla entre las dos”
(Docente de Primaria, CEIP Miguel de Cervantes, Andalucía).

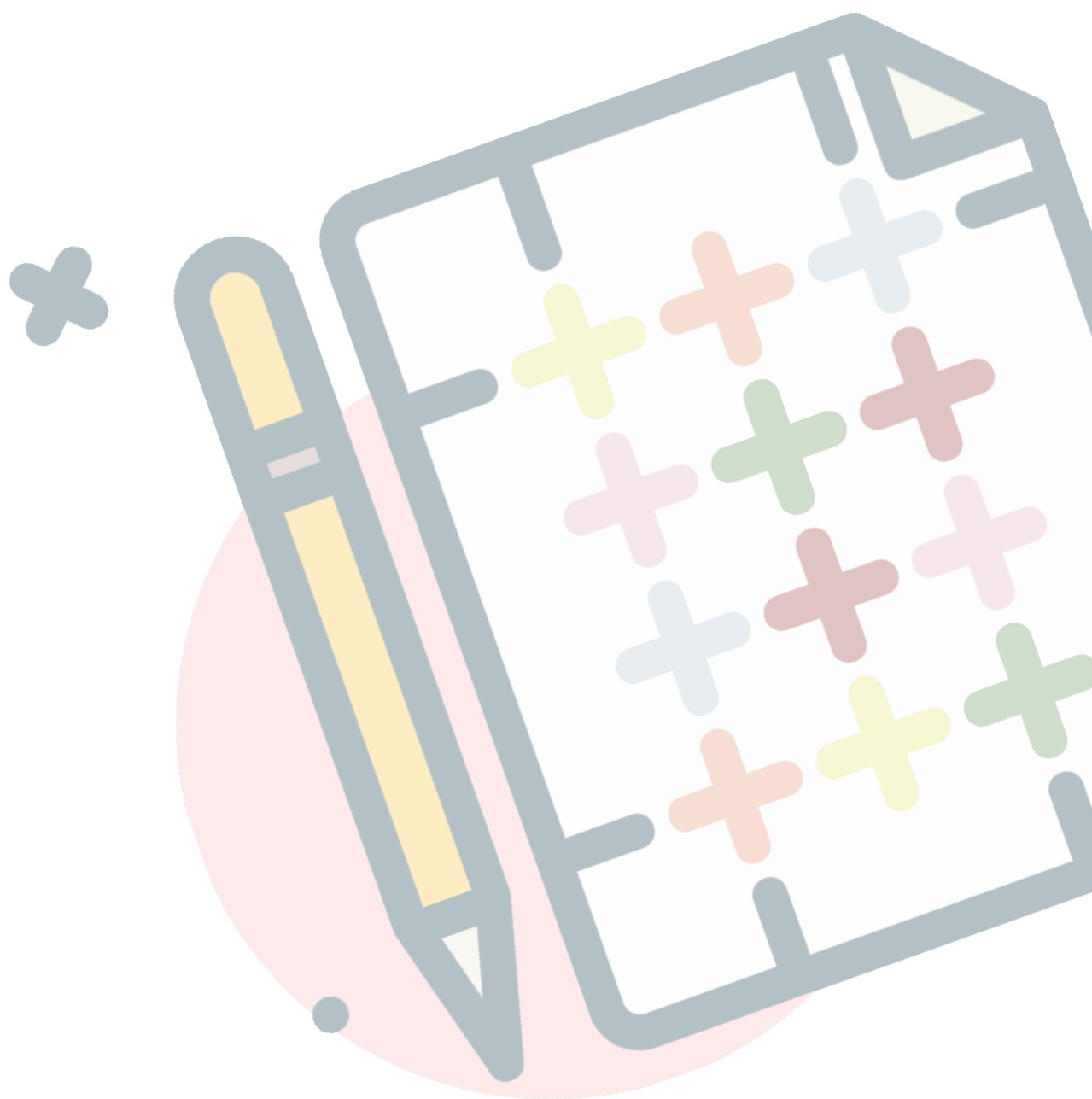
Figura 7

Procesos de evaluación de todo el alumnado

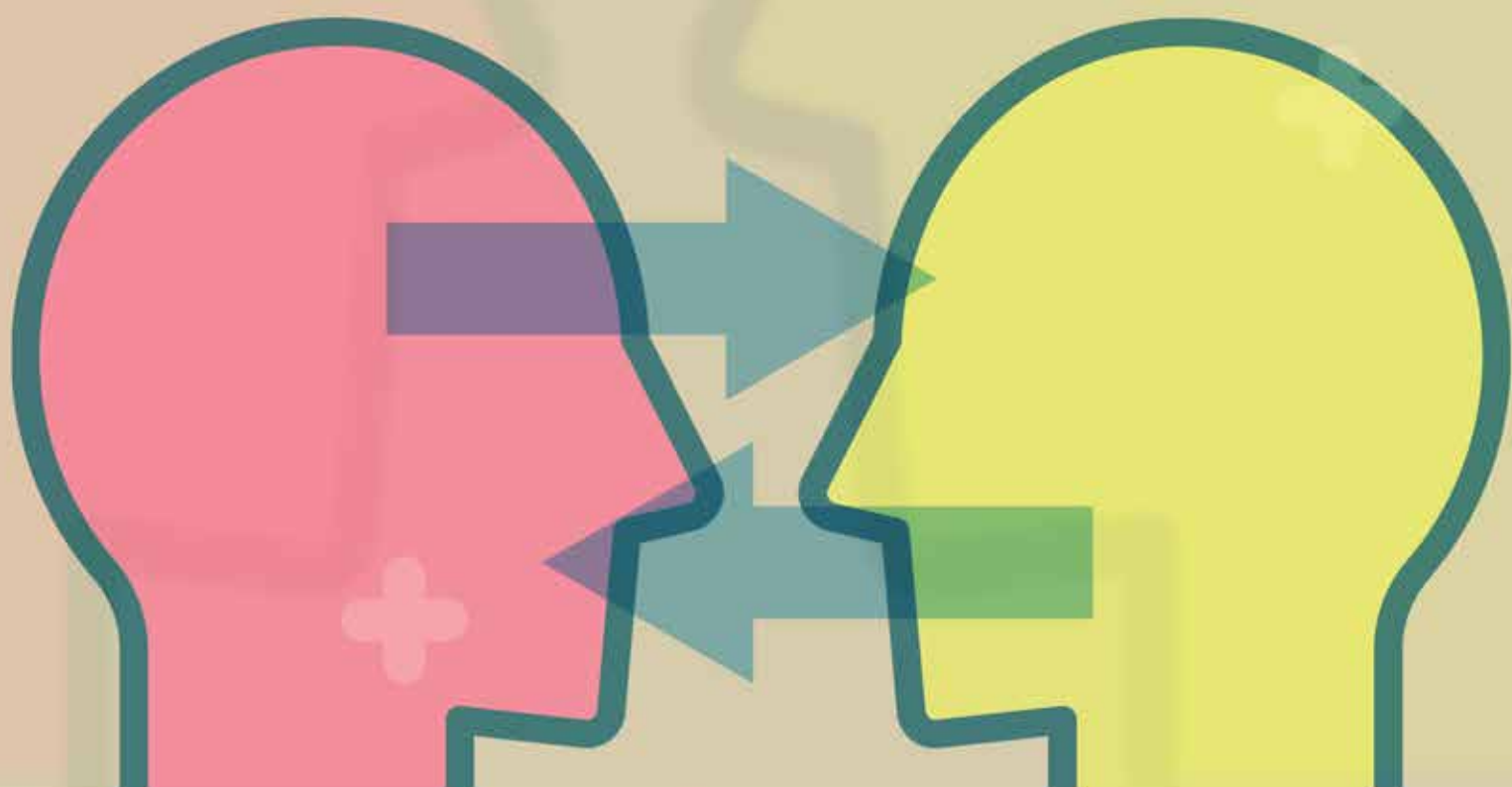


Fuente: Elaboración propia

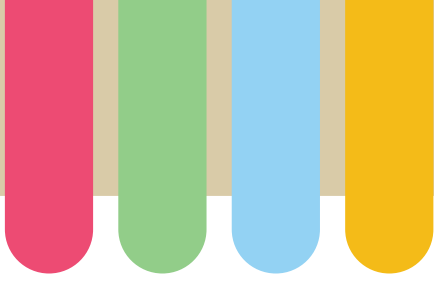
En definitiva, en la docencia compartida, los codocentes, tanto el profesorado tutor o de asignaturas, como el de apoyo, se responsabilizan colaborativamente del proceso de enseñanza aprendizaje, por tanto, también de la evaluación del conjunto del alumnado.



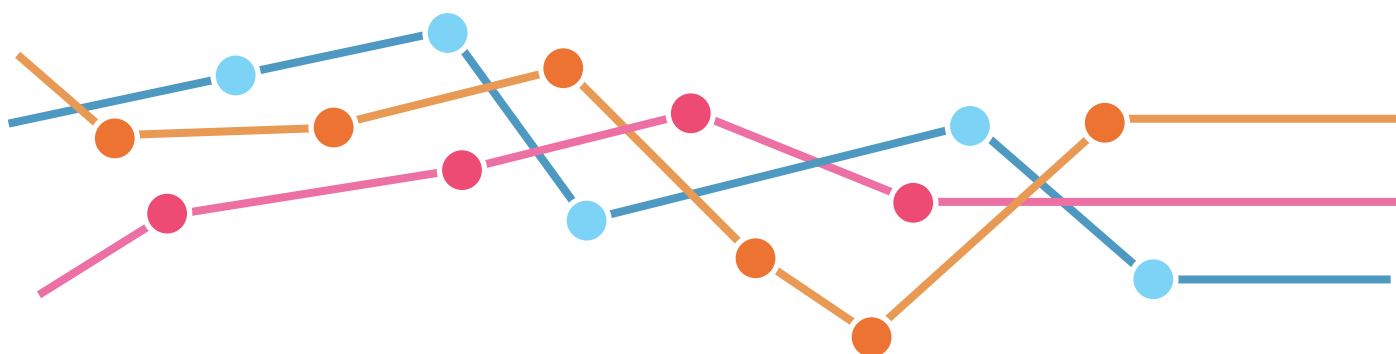
SEGUNDA PARTE



**PRACTICANDO
Y COMPARTIENDO**

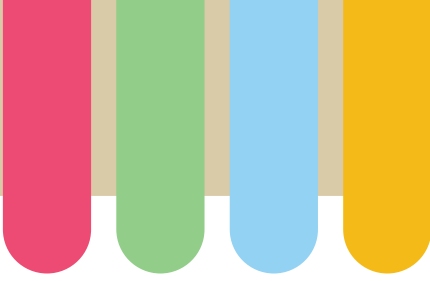


PRACTICANDO LA DOCENCIA COMPARTIDA: HOJA DE RUTA



En los capítulos anteriores hemos analizado los requisitos necesarios para practicar la docencia compartida, así como las dificultades que frecuentemente hay que sortear para llevarla a cabo de manera exitosa. La primera condición es la de no perder el criterio de realidad. Plantear objetivos que superen las condiciones del centro y del aula no solo harán inviable la experiencia, sino que generarán la consiguiente frustración en el equipo docente, cuando no el rechazo a futuras propuestas. Por esta razón, nuestros proyectos de docencia compartida deben contemplar aquellos factores de distinta índole, pero interrelacionados entre sí, que determinarán su viabilidad. En concreto, la predisposición y liderazgo del equipo directivo, las condiciones del centro educativo, las exigencias curriculares y la organización del aula.

La decisión de practicar la docencia compartida le corresponde a los equipos docentes y directivos. Son los que conocen sus retos educativos, el perfil del alumnado y las condiciones del centro. A continuación, proponemos una hoja de ruta para comenzar a practicar la docencia compartida e incorporarla a la filosofía educativa de nuestros centros. Se trata de una propuesta para la reflexión, flexible, muy alejada de una pauta canónica o doctrinaria.



En cada paso de nuestra hoja de ruta se incluye en un recuadro la referencia a los capítulos y epígrafes de esta guía donde se han abordado las cuestiones de índole teórica y metodológica relacionadas. Recordemos que el conocimiento que incorpora la guía es fruto tanto de la reflexión teórica, como de buenas prácticas de docencia compartida que se vienen desarrollando en centros educativos de educación primaria y secundaria.

Se aportan algunos materiales de apoyo. Pueden resultarnos útiles para planificar y evaluar nuestra práctica. Se ha prestado atención especial a una de las condiciones clave para el éxito de nuestras propuestas de docencia compartida: la comunicación y la relación profesional entre codo-centes. Entre los materiales, se incluyen tres cuestionarios de evaluación para el profesorado y otro para que el alumnado de la ESO evalúe la experiencia. Se trata de materiales de trabajo y, como tales, susceptibles de adaptación, mejora o réplica.

Nuestra propuesta concluye con una invitación a consolidar las experiencias de docencia compartida, desde la reflexión colaborativa, como herramienta para mejorar la enseñanza y los aprendizajes, la práctica profesional y avanzar hacia modelos educativos inclusivos. El reto final, tan complejo, como estimulante, sería el articular redes de docentes y centros para compartir y diseñar nuestras buenas prácticas.

FASES DE UN PROYECTO DE DOCENCIA COMPARTIDA



DETECTAMOS NECESIDADES DOCENTES

- Queremos avanzar hacia prácticas más inclusivas incorporando o potenciando la atención a la diversidad dentro del aula de referencia.
- Queremos mejorar la atención individual a todo el alumnado.
- Queremos mejorar el clima y las dinámicas de aula.
- Queremos organizar los contenidos curriculares de una forma más GLOBAL Y CONECTADA CON LA REALIDAD.
- Queremos aplicar metodologías más activas y colaborativas entre el alumnado.
- Queremos ser más eficaces en la enseñanza bilingüe.
- Queremos aprovechar el potencial del equipo docente mediante prácticas más críticas y colaborativas.



MATERIALES

- 1.Explorando expectativas docentes para la docencia compartida.

CONOCEMOS

Capítulo 3º

SEGUNDA ETAPA

**IDENTIFICAMOS NUESTRAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES
PARA PODER HACER DOCENCIA COMPARTIDA**

No busquemos contextos de centro perfectos, pero la docencia compartida requiere apoyo y unas mínimas condiciones para que sea sostenible.

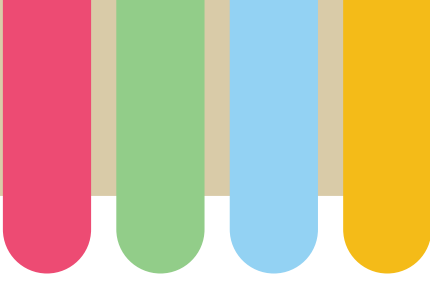
REVISEMOS

FACTORES DEPENDIENTES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

- Apoyo emocional y pedagógico.
- Gestión del personal y asignación de roles.
- Gestión de horarios y espacios.
- Facilidad para la formación del profesorado en codocencia.
- Reflejo de la docencia compartida en los documentos institucionales de centro, como seña de identidad del centro.

FACTORES DEPENDIENTES DEL CENTRO EDUCATIVO

- Cultura de colaboración en el centro.
- Igualdad en el *estatus* de los profesionales.
- Relación horizontal en el equipo.
- Existencia de canales de comunicación formales e informales.
- Espacios flexibles y accesibles.



FACTORES DEPENDIENTES DE LA ORGANIZACIÓN DEL AULA Y EL CURRÍCULO

- Conocimiento de las potencialidades y singularidades del grupo y del alumnado individualmente.
- Análisis de las potencialidades del currículum.
- Distribución espacial.
- Cohesión grupal y sentido de pertenencia del alumnado.
- Hábito de colaboración y apoyo mutuo entre el alumnado.
- Necesidad de impartir metodologías de enseñanzas activas, para ello es fundamental entender el currículum desde los principios del DUA.

CONOCEMOS

Capítulo 2.4
Capítulo 3.4

TERCERA ETAPA

**CONSTRUIMOS UNA RELACIÓN PROFESIONAL POSITIVA
ENTRE DOCENTES**

Un mayor grado de amistad, no implica que la docencia compartida vaya a funcionar mejor.

REVISEMOS

RELACIÓN PROFESIONAL ENTRE CODOCENTES

- No siempre podemos compartir la codocencia con quienes quisiéramos, sino que lo haremos con quién determine la asignación docente o la actividad a realizar. La docencia compartida se basa en la profesionalidad, no en la amistad, entre codocentes.
- Construyamos una relación profesional positiva.
- Cultivemos un diálogo honesto y empático, promoviendo al máximo la confianza en la otra persona.
- Compartamos nuestras expectativas de forma constructiva, sin miedo a equivocarnos y procurando alcanzar acuerdos.
- No se trata de evitar los conflictos, sino de poder gestionarlos asertivamente y de forma respetuosa.
- Cuidemos y revisamos de forma continuada la relación con nuestros codocentes.
- Compartamos, ajustemos y acordemos tanto las expectativas y el estilo de gestión del aula entre codocentes.

MATERIALES

- 2. Rejilla de comunicación eficaz
- 3. Rejilla de resolución de conflictos
- 4. Cuestionario Thomas-Kilman. Las cinco modalidades para enfrentar conflictos.



CUARTA ETAPA

PLANIFICAMOS LAS SESIONES DE DOCENCIA COMPARTIDA

La planificación no debe comenzar con cuestiones específicas de estudiantes concretos, sino que debe centrarse en planificar la sesión para toda la clase.

REVISEMOS**PLANIFICAMOS**

- Planificamos las reuniones de coordinación.
- Acordamos los canales de comunicación (reuniones presenciales, plataforma digital, WhatsApp, Drive...).
- Compartimos y analizamos los puntos fuertes y débiles de cada docente y nuestras expectativas, así como la aportación personal a la experiencia en el aula.
- Definimos los roles de cada persona.
- Elaboramos materiales y recursos didácticos diversos teniendo en cuenta las pautas del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).
- Compartimos los conocimientos que tenemos de las potencialidades y necesidades del grupo.
- Decidimos la modalidad de docencia compartida según el objetivo de aprendizaje y las características del grupo.
- Consensuamos las normas de clase de forma conjunta.
- Establecemos estrategias para el desarrollo de la evaluación del proceso de aprendizaje y de la práctica docente.
- Acordamos la forma de implicar a las familias en el proceso.

**MATERIALES**

5. Planificación de las sesiones de docencia compartida en el aula ordinaria.

CONOCEMOS

Capítulo 2.1
Capítulo 2.2
Capítulo 2.3
Capítulo 4.2
Capítulo 4.3

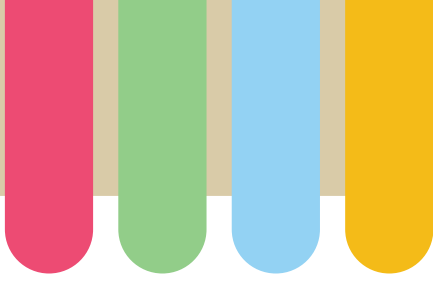
QUINTA ETAPA

ENSEÑAMOS Y APRENDEMOS

REVISEMOS

ENSEÑAMOS

- Ajustamos los roles y el proceso de trabajo de docencia compartida a las dinámicas de aula.
- Aplicamos metodologías activas y participativas que favorecen la docencia compartida.
- Atendemos de forma ajustada las barreras que afectan a cada estudiante para garantizar la participación y plena accesibilidad hacia el aprendizaje.
- Acompañamos de forma personalizada en el desarrollo de las dinámicas de aula.
- Respondemos eficazmente a las demandas, dificultades, imprevistos y/o barreras que puedan surgir.
- Promovemos una cultura de ayuda mutua entre el alumnado.



SEXTA ETAPA

CONOCEMOS

Capítulo 2.4
Capítulo 4.4

EVALUAMOS Y REFLEXIONAMOS

EVALUAMOS LOS APRENDIZAJES

- Diseñamos una evaluación colaborativa distribuida.
- Facilitamos una mayor participación del alumnado en el proceso evaluativo (autoevaluación, coevaluación, retroalimentación...).
- Proporcionamos distintos instrumentos de recogida de evidencias que permitan una evaluación más diversificada y global.
- Ofrecemos apoyos de forma personalizada para que el alumnado aprenda a autoevaluarse y a evaluar a sus iguales, así como a su profesorado.
- Focalizamos la mirada en los logros de cada estudiante.

EVALUAMOS LA PRÁCTICA DOCENTE

- Utilizamos de forma colaborativa un registro de evaluación de las sesiones compartidas.
- Reflexionamos de forma conjunta para mejorar la codocencia.
- Generamos espacios y tiempos de evaluación de forma compartida.
- Nos formamos para seguir creciendo en nuestro desarrollo personal y profesional docente.
- Celebramos los logros y valoramos avances en nuestro desarrollo profesional.

MATERIALES



6. Registro de observación en el aula.
7. Evaluación de la experiencia de docencia compartida.
8. Cuestionario de evaluación de alumnado-codocentes.

¿EL FINAL DEL VIAJE?



NO, EL COMIENZO

- Incorporamos la docencia compartida a nuestra práctica docente.
- Incorporamos la docencia compartida al Proyecto Educativo de Centro.
- Detectamos y resolvemos necesidades docentes mediante la docencia compartida.
- Mejoramos las condiciones organizativas y metodológicas del centro y del aula para nuestra práctica docente.
- Abrimos espacios para la reflexión y la formación permanente basada en el centro.

SÉPTIMA ETAPA

COMPARTIMOS

Difundimos e intercambiamos experiencias con otros centros.

CREAMOS REDES DE PROFESIONALES Y CENTROS.



MATERIALES

9. Compartiendo.



TABLÓN DIGITAL

CONSTRUYENDO REDES DE DOCENCIA COMPARTIDA



MATERIALES DE TRABAJO

1

EXPLORANDO EXPECTATIVAS DOCENTES PARA LA DOCENCIA COMPARTIDA.



La finalidad de este cuestionario es explorar y reflexionar sobre la docencia compartida como paso previo a la planificación de las sesiones compartidas para que, de esta forma, las y los codocentes conozcan las ideas previas y las expectativas de su pareja codocente. "Para ello, una vez realizado el cuestionario debemos poner en común nuestras respuestas y podemos llegar a un acuerdo."

En este momento, la principal esperanza que tengo con respecto a esta situación de codocencia es:

Mis actitudes/filosofía con respecto a la enseñanza de estudiantes con discapacidad en un aula de educación ordinaria es:

Me gustaría tener las siguientes responsabilidades en un aula como codocente:

Me gustaría que mi codocente tuviera las siguientes responsabilidades:

Tengo las siguientes expectativas en el aula en relación con la disciplina:

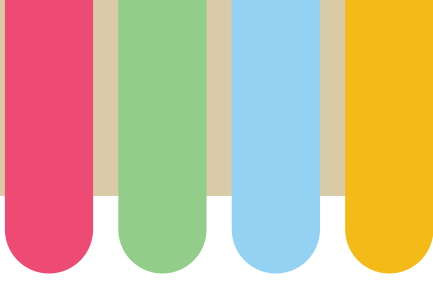
Tengo las siguientes expectativas en relación con el trabajo de clase:

Tengo las siguientes expectativas en relación con los materiales:

Tengo las siguientes expectativas en relación con las tareas:

Tengo las siguientes expectativas en relación con la planificación:

Tengo las siguientes expectativas en cuanto a los ajustes personalizados de algunas y algunos estudiantes:



Tengo las siguientes expectativas sobre el nivel de ruido:

Tengo las siguientes expectativas sobre el aprendizaje cooperativo:

Tengo las siguientes expectativas respecto a dar/recibir feedback a las y los estudiantes:

Otras expectativas importantes que tengo:

Puedo ofrecer las siguientes cualidades a nuestra relación de docencia compartida:

Me gustaría aprender más sobre:

Fuente: Elaboración propia

2

REJILLA DE COMUNICACIÓN EFICAZ.



El conocimiento de tu compañero o compañera docente se torna en fundamental para alcanzar una comunicación fluida, dependiendo de la complejidad de la propuesta un canal o un momento podrían ser adecuados o no para establecer el diálogo. En la siguiente rejilla puedes explicitar todos los elementos que favorecerán la comunicación y coordinación mutua, así como las mejores rutas para garantizar una comunicación más eficaz en función del tipo de propuesta.

Complejidad de la propuesta	Opciones de cómo transmitir una idea/propuesta en función de la complejidad de esta	Selección del canal adecuado para comunicarse	Momento en el que se comunica
Alta (ej. Cambios sustanciales o introducción de elementos nuevos)	Documento escrito con organización previa de ideas Apoyo visual (presentación o esquemas)	Cara a cara reservando un espacio y momento con antelación Correo institucional Correo personal (en caso de relación de amistad/confianza)	En horario laboral Fuera del horario laboral (únicamente si se ha seleccionado un canal de correo electrónico)
Media (ej. Pequeños cambios, acuerdos de fechas o alteraciones en el orden de impartición sin modificaciones de forma o fondo)	Documento escrito con organización previa de ideas Explicaciones verbales ajustadas al contenido	Cara a cara reservando un espacio y momento con antelación Correo institucional Correo personal Encuentros fortuitos cara a cara Teléfono personal (en caso de relación de amistad/confianza)	En horario laboral Fuera del horario laboral (únicamente si se ha seleccionado un canal de correo electrónico)
Baja (ej. Organizaciones de rutina, recordatorios o confirmación de acuerdos previos)	Explicaciones verbales breves y concisas	Correo institucional Correo personal Encuentros fortuitos cara a cara Teléfono personal (en caso de relación de amistad/confianza)	En horario laboral Fuera del horario laboral (en caso de relación de amistad/confianza)

3

REJILLA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.



No siempre pasamos por el mejor momento ni actuamos de la mejor forma posible en nuestras interacciones laborales. El siguiente registro nos puede ayudar a revisar nuestros pensamientos y emociones ante una situación conflictiva para poder proponer alternativas que ayuden en la resolución y no perpetúen el conflicto.

Especifica la SITUACIÓN: ¿qué pasa?, ¿dónde?, ¿con quién?, ¿cuándo?	Refleja en una frase el PENSAMIENTO automático. ¿Qué le vino a la cabeza en ese momento?	EMOCIÓN (ES) ¿Qué emociones sientes?	CONDUCTA ¿Cómo reaccionas? ¿Cuál es tu respuesta?	CAMBIO DE PENSAMIENTO ¿Cuál podría ser un pensamiento constructivo?	ALTERNATIVA DE INTERACCIÓN ¿Qué puedo hacer diferente para que mejore la coordinación?
Ejemplo 1. Mi colega no me ha respondido todavía al mail enviado.	Pasa de mí, no tiene en cuenta nada de lo que le digo.	Enfado, rabia.	Lo dejaré pasar/ le ignoraré cuando me hable.	Igual no ha tenido tiempo de revisar el correo.	Me acercaré para preguntarle si ha tenido tiempo de leer mi correo y entender sus motivos, en caso de que no respalde lo que le comento.
Ejemplo 2. Hacer una propuesta.	Mi colega pensará que lo que voy a decir no es muy interesante, balbucearé al hablar, no me tomará en serio. Pensará que es una mala idea.	Nerviosismo, ansiedad, inseguridad.	Prefiero no arriesgarme y no proponer nada.	No pierdo nada por intentarlo, seguramente valorará mi esfuerzo.	Propongo un momento de encuentro para presentarle mi propuesta.
Ejemplo 3. Mi colega ha olvidado realizar una actividad en el aula previa a la mía.	Debería centrarse, me dificulta el trabajo.	Enfado, frustración.	Le recrimino su olvido.	Un fallo lo tiene cualquiera, seguramente no le ha dado tiempo.	Intento encontrar un momento para coordinarnos de nuevo y poder ajustar nuestras actividades.
Situación:					
Situación:					

Fuente: Elaboración propia

4

CUESTIONARIO THOMAS-KILMAN¹. LAS CINCO MODALIDADES PARA ENFRENTAR CONFLICTOS.



La gestión efectiva de los desacuerdos y divergencias es la base de una buena relación laboral y previene la escalada de conflictos. Los educadores, como seres sociales, llevamos una mochila de formas de actuar aprendidas que, especialmente en situaciones de negociación, no son las que quisiéramos que nos representaran. Por ello, un primer paso es que nos autoevaluemos para identificar dónde situamos nuestra forma “natural” de reaccionar para que, siendo consciente de la tendencia de nuestras conductas, podamos regularlas y/o actuar en consecuencia teniendo en cuenta también el grado de asertividad y cooperación actual de nuestros codocentes.

Este cuestionario se ha diseñado para identificar la conducta individual frente a situaciones conflictivas. Estas se definen como aquellas en que los intereses o posiciones de dos personas aparecen como incompatibles, en tales circunstancias se puede describir la conducta de una persona de acuerdo a dos dimensiones básicas:

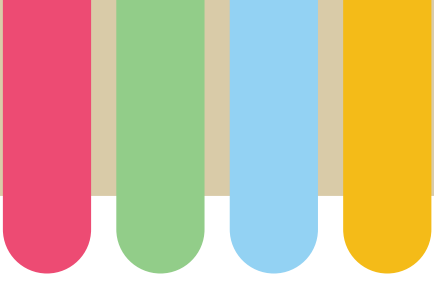
A) **Asertividad**: definida como el grado en que un individuo se esfuerza para satisfacer sus propios deseos.

B) **Cooperación**: definida como el grado en que los esfuerzos se dedican a la satisfacción de los deseos del otro.

Estas dos dimensiones conductuales básicas pueden utilizarse para definir los cinco métodos específicos para enfrentar los conflictos que se describen a continuación:

Las personas **competitivas** son asertivas y no colaboradoras, individuos que persiguen sus propios objetivos a costa del otro. Este es un comportamiento orientado hacia el poder, en el cual uno utiliza cualquier medio o autoridad de que disponga para alcanzar o imponer su propia posición, como por ejemplo la capacidad para discutir, el rango o autoridad que uno

¹ Este modelo bidimensional de la conducta en el manejo de conflictos es una adaptación de Conflict and Conflict Management de Kenneth Thomas, incluido en The Handbook of Industrial and Organizational Psychology, editado por Marvin Dunnette (Chicago: Rand McNally, 1976). Otra apreciable contribución en este campo es el trabajo de Robert Blake y Jane Mouton en The Managerial Grid (Houston: Gulf Publishing, 1964, 1994.)



posee, sanciones económicas, etc. Así, la competitividad puede significar “defender los propios derechos”, defender una postura que se considera correcta, o simplemente tratar de ganar.

La persona **conciliadora** es no asertiva y colaboradora - el opuesto de la competitiva. Estas personas dejan de lado sus propios intereses para satisfacer aquellos del otro; se observa un elemento de autosacrificio en esta modalidad. La conciliación puede tomar la forma de generosidad o caridad altruista; como, por ejemplo, obedecer o acatar una orden de otra persona cuando uno no desea hacerlo; o ceder frente al punto de vista del otro.

La persona **evitadora** es no-asertiva y no colaboradora, no busca en forma activa sus propios intereses ni los del otro. No se enfrenta al conflicto. La evitación puede tomar la forma de soslayar diplomáticamente un problema: posponerlo para una mejor oportunidad; o simplemente retirarse de una situación amenazante.

La persona **colaboradora** es al mismo tiempo asertiva y cooperadora, lo opuesto de la evitadora. La colaboración implica un esfuerzo para trabajar con la otra persona para encontrar alguna solución que satisfaga plenamente los intereses de ambas partes. Implica estudiar una situación en profundidad para identificar los intereses subyacentes de los dos individuos y encontrar una alternativa que cumpla con los deseos de ambos. La colaboración entre dos personas puede tomar la forma de la exploración de un desacuerdo para aprender de la experiencia del otro.

La persona **negociadora** se encuentra en un rango medio en asertividad y colaboración. Su objetivo es encontrar una solución expedita y mutuamente aceptable que satisfaga parcialmente a ambas partes. Se encuentra en un punto medio entre la competitividad y la conciliación. La persona negociadora cede más que la competitiva, pero menos que la colaboradora. También se enfrenta a una situación de forma más directa que la evitadora, pero no explora las posibilidades tan profundamente como la colaboradora. La negociación puede llevar a dividir o partir las diferencias; a intercambiar concesiones; o a buscar una posición intermedia rápida.

Instrucciones:

A continuación, hay varios pares de frases que describen posibles respuestas conductuales, en cada par, rodea con un círculo la alternativa (A o B) que sean más características de tu comportamiento. En algunos casos ni la alternativa A ni la B pueden ser muy típicas de tu forma de reaccionar, pero te rogamos que indiques cuál sería la conducta que mejor te represente en situación de divergencia laboral.

1	A. Hay oportunidades en que dejo que otros asuman la responsabilidad para resolver el problema. B. En vez de negociar los puntos en desacuerdo, trato de enfatizar los aspectos en que concordamos.
2	A. Trato de buscar una solución de compromiso. B. Trato de tomar en cuenta todos los puntos que me preocupan a mí y al otro.
3	A. Habitualmente, soy decidido/a para lograr mis objetivos. B. Puedo tratar de limar las asperezas y mantener la relación.
4	A. Trato de buscar una solución de compromiso. B. A veces sacrifico mis propios deseos en favor de los del otro.
5	A. Consistentemente, busco la ayuda del otro para encontrar una solución. B. Trato de hacer lo que pueda para evitar tensiones inútiles.
6	A. Trato de hacer lo que pueda para evitar tensiones inútiles. B. Trato de imponer mi posición.
7	A. Trato de postergar el tema hasta que haya tenido tiempo para meditarlo. B. Cedo en algunos puntos a cambio de lograr otros.

8	A. Habitualmente, soy decidido/a para lograr mis objetivos. B. Trato que todas las dudas y problemas salgan a la superficie de forma inmediata.
9	A. Siento que no siempre vale la pena preocuparse por las diferencias. B. Hago esfuerzos para salirme con la mía.
10	A. Soy decidido para lograr mis objetivos. B. Trato de encontrar una solución de compromiso.
11	A. Trato que todas las dudas y problemas salgan a la luz de forma inmediata. B. Puedo tratar de limar las asperezas y mantener la relación.
12	A. A veces evito tomar posiciones que puedan crear controversia. B. Le acepto al otro algunos de sus argumentos si él me permite mantener algunos de los míos.
13	A. Propongo una posición intermedia. B. Hago presión por mis puntos de vista.
14	A. Le expreso mis ideas y solicito las suyas. B. Trato de demostrarle la lógica y los beneficios de mi posición.
15	A. Puedo tratar de limar las asperezas y mantener la relación. B. Trato de hacer lo que sea necesario para evitar tensiones.
16	A. Trato de no herir los sentimientos del otro. B. Trato de convencer a la otra persona sobre los méritos de mi posición.

17	A. Habitualmente, soy decidido/a para lograr mis objetivos. B. Trato de hacer lo que pueda para evitar tensiones inútiles.
18	A. Si hace feliz a la otra persona, podría dejarla mantener sus puntos de vista. B. Le acepto al otro algunos de sus argumentos si él o ella me permite mantener alguno de los míos.
19	A. Trato que todas las dudas y problemas salgan a la superficie en forma inmediata. B. Trato de postergar el tema hasta que haya tenido tiempo para meditarlo.
20	A. Trato de resolver nuestras diferencias de forma inmediata. B. Trato de encontrar una combinación justa de ganancias y pérdidas para ambos.
21	A. Al iniciar negociaciones trato de ser considerado respecto de los deseos de la otra persona. B. Siempre me inclino por una discusión directa del problema.
22	A. Trato de encontrar una posición que sea intermedia entre la mía y la de él o ella. B. Impongo mis deseos.
23	A. A menudo me preocupo de satisfacer todos nuestros deseos. B. Hay oportunidades en que dejo que otros asuman la responsabilidad para resolver el problema.
24	A. Si la posición de la otra persona parece serle muy importante, trato de cumplir sus deseos. B. Trato de que él o ella se avenga a una solución de compromiso.
25	A. Trato de demostrarle la lógica y los beneficios de mi posición. B. Al iniciar negociaciones trato de ser considerado/a respecto de los deseos de la otra persona.

26	A. Propongo una proposición intermedia. B. Casi siempre me preocupo de satisfacer todos nuestros deseos.
27	A. A veces evito tomar posiciones que puedan crear controversia. B. Si hace feliz a la otra persona, podría dejarla mantener sus puntos de vista.
28	A. Habitualmente, soy decidido/a para lograr mis objetivos. B. Habitualmente, busco la ayuda del otro para encontrar una solución.
29	A. Propongo una posición intermedia. B. Siento que no siempre vale la pena preocuparse.
30	A. Trato de no herir los sentimientos del otro. B. Siempre comparto el problema con la otra persona de manera que podamos resolverlo.

Valoración: Revisa tus respuestas y rodea con un círculo cada alternativa seleccionada. Finalmente, suma para cada columna el total de los círculos realizados. De esa forma obtendrás una puntuación de entre 0 y 12 para cada uno de los cinco tipos de modalidades para enfrentarte al conflicto.

	Competición	Colaboración	Compromiso	Evitación	Acomodarse
1.				A	B
2.		B	A		
3.	A				B
4.			A		B
5.		A		B	
6.	B			A	
7.			B	A	
8.	A	B			
9.	B			A	
10.	A		B		
11.		A			B
12.			B	A	
13.	B		A		
14.	B	A			
15.				B	A
16.	B				A
17.	A			B	
18.			B		A
19.		A		B	
20.		A	B		
21.		B			A
22.	B		A		
23.		A		B	
24.			B		A
25.	A				B
26.		B	A		
27.				A	B
28.	A	B			
29.			A	B	
30.		B			A

Cada persona es capaz de utilizar las cinco modalidades para enfrentar situaciones conflictivas; nadie se caracteriza por un estilo único y rígido para manejar conflictos. Sin embargo, un individuo usa algunas modalidades mejor que otras y, por lo tanto, tiende a utilizarlas con mayor frecuencia (aquellas con puntuaciones más altas). Teniendo esto en cuenta, revisa cuál es la modalidad a la que recurres más y cuál a la que menos.

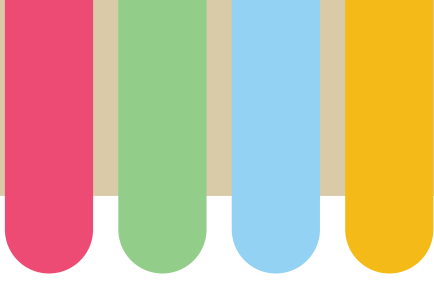
5

PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES DE DOCENCIA COMPARTIDA EN EL AULA ORDINARIA.



Esta plantilla está diseñada para planificar las sesiones de docencia compartida en el aula ordinaria. Es una plantilla ajustable que deberán rellenar los codocentes de forma colaborativa para que la práctica de codocencia sea de calidad y beneficiosa para todo el alumnado.

CURSO/GRUPOS	DOCENTE 1	DOCENTE 2
ASIGNATURA	COMPETENCIAS OBJETIVOS	MATERIALES QUE DEBEMOS LLEVAR
ENFOQUE DE CODOCENCIA		
	Uno enseña, otro observa/ asiste	
	Enseñanza paralela	
	Enseñanza por estaciones	
		Enseñanza equipo
		Enseñanza alternativa
		Uno enseña, otro apoya (alumnado concreto)



DESARROLLO DE LA SESIÓN			
DOCENTE 1	DOCENTE 2	TENER EN CUENTA POSIBLES BARRERAS (consideración lenguaje, tiempos de espera, ajustes curriculares, estrategias...)	
Enseñanza de contenidos previos que deben conocer los alumnos/as (vocabulario clave.)			
Comienzo (activación de conocimientos previos, preevaluación, revisión, objetivos de la lección.)			
Medio (práctica guiada, práctica independiente.)			
Final (Cierre, de la sesión. Recordatorios)			
Tareas propuestas para casa			
Valoración de las sesiones y del clima de clase			

6

REGISTRO DE OBSERVACIÓN EN EL AULA.



1. Se incluye alguna actividad o dinámica para detectar conocimientos previos e intereses y relacionarlos con las nuevas actividades.	SI	NO
2. Se conectan los contenidos con la realidad actual, con temas anteriores, con hechos vividos o conocidos en la vida cotidiana.	SI	NO
3. La información que se les ofrece a los alumnos está bien organizada.	SI	NO
4. Se presenta la información oral con apoyos visuales (pictos, dibujos, fotografías u objetos reales).	SI	NO
5. Se dan instrucciones claras.	SI	NO
6. Se hacen comprobaciones de comprensión.	SI	NO
7. Se recuerdan normas y procedimientos generales (levantar la mano, no levantarse, etc.)	SI	NO
8. Anticipación a conductas disruptivas (p. ej, disimuladamente "Pablo [alumno] necesitas tu mandala [estrategia de calma acordada]?")	SI	NO
9. Se proponen diferentes formas de logro o de ejecución de las actividades.	SI	NO
10. Los materiales que se utilizan son atractivos para los estudiantes.	SI	NO
11. Se realizan comentarios grupales o individuales positivos.	SI	NO
12. Se asegura que tienen claros las tareas que hay que hacer.	SI	NO

13. Los contenidos escritos que se les ofrece a los alumnos son fragmentados para que puedan ser comprendido de manera secuencial.	SI	NO
14. El docente anticipa actividades de refuerzo y/o de ampliación en los distintos temas que se imparten.	SI	NO
15. Hay oportunidades para que los alumnos participen.	SI	NO
16. El docente anticipa el objetivo de la sesión y el material que se va a utilizar.	SI	NO
17. Las actividades que se ofrecen son aprovechables para todos y todas los estudiantes.	SI	NO
18. Existen espacios muertos donde los estudiantes (o algunos de ellos) no saben qué hacer.	SI	NO
19. Es adecuada la organización de la clase, acorde a las características de los mismos.	SI	NO

Nota: Te animamos a suprimir o añadir ítems si se considera necesario en función de la programación establecida por los codocentes

7

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE DOCENCIA COMPARTIDA.

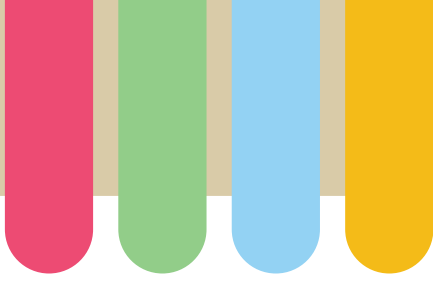


A continuación, se presentan dos cuestionarios dirigidos a las parejas codocentes para que puedan evaluar su práctica codocente y reflexionar acerca de la misma.

COMPRUEBA SI HACÉIS

Con esta lista de comprobación podrás saber junto con tu compañero/a docente qué indicadores estáis siguiendo y cómo lo estáis llevando a cabo tanto en planificación, como en instrucción y evaluación para poder implementar y mejorar vuestras sesiones conjuntas.

INDICADORES	Descripción (recogida de evidencias)	
	SI	NO
Planificación/previos		
Las y los docentes han recibido formación previa sobre codocencia.	☐	☐
Se justifica el origen de las experiencias de codocencia partiendo de las necesidades de estudiantes y docentes.	☐	☐
El equipo directivo apoya las prácticas de codocencia.	☐	☐
Existen espacios y tiempos dedicados a la coordinación y al intercambio de materiales de distintas áreas.	☐	☐
Se comparten las programaciones didácticas de un mismo curso entre el equipo docente.	☐	☐
Se acuerdan normas y estrategias para manejar la conducta de las y los estudiantes y el ruido durante la clase	☐	☐
Se establecen previamente los criterios de tiempos y agrupamientos de las y los estudiantes.	☐	☐



INDICADORES	Descripción (recogida de evidencias)	
	SI	NO
Planificación/previos		
Se fijan unos criterios de observación para conocer la evolución del aprendizaje de las y los estudiantes.	☐	☐
Instrucción/durante la clase		
Las y los docentes atienden indistintamente a todos los estudiantes que les piden ayuda.	☐	☐
Los agrupamientos en codocencia no son estáticos, sino que cambian en función de la actividad.	☐	☐
Existe paridad y colaboración entre las y los docentes .	☐	☐
Los docentes suelen mostrar los nuevos contenidos mediante modelos, materiales, explicando a la vez o en cada grupo de estudiantes	☐	☐
Los dos docentes dan instrucciones para actividades individuales.	☐	☐
Los dos docentes responden a las preguntas de los alumnos y las amplían.	☐	☐
Evaluación		
Existen momentos para intercambiar feedback entre las y los docentes de lo ocurrido en clase.	☐	☐
Se evalúa de forma conjunta a las y los estudiantes.	☐	☐
Se diseñan y se adaptan instrumentos de evaluación para todas las y los estudiantes entre las y los docentes.	☐	☐
Se utiliza la docencia compartida para evaluar el impacto en el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes.	☐	☐
Hay espacios y tiempos (por ejemplo, claustros o coordinaciones de ciclo) donde se puede compartir los beneficios de la codocencia.	☐	☐

EVALÚA LA PRÁCTICA DE DOCENCIA COMPARTIDA.

Este cuestionario está diseñado para que la pareja reflexione acerca del desarrollo de la práctica de codocencia.

La finalidad de este cuestionario es conocer y ayudar a las y los codocentes a reflexionar sobre los siguientes componentes de la docencia compartida: la colaboración, la planificación, la implementación, la reflexión y la comunicación.

Instrucciones: Marcar de acuerdo con tu práctica codocente. 1, muy en desacuerdo; 5, muy de acuerdo, con tu práctica como codocente.

EVALÚA... Y SIGUE	
Colaboración	
5 4 3 2 1	1. Nos complementamos en cuanto a responsabilidades y la realización de tareas docentes.
5 4 3 2 1	2. Compartimos ideas, información y materiales.
5 4 3 2 1	3. Identificamos los recursos y los talentos el uno del otro.
5 4 3 2 1	4. Ambos, somos vistos por nuestros estudiantes como sus profesores.
5 4 3 2 1	5. Nos aseguramos de que ambos enseñamos a cada estudiante en algún momento.
5 4 3 2 1	6. Compartimos las responsabilidades burocráticamente individuales.
5 4 3 2 1	7. Comunicamos libremente nuestras preocupaciones.
5 4 3 2 1	8. Tenemos un método para resolver los desacuerdos y lo utilizamos de cara a los problemas y a los conflictos ocasionados.
5 4 3 2 1	9. Celebramos el proceso de docencia compartida, así como los éxitos y las dificultades.

EVALÚA... Y SIGUE

Colaboración

5 4 3 2 1

10. Nos divertimos con el alumnado y nuestro compañero o compañera de docencia compartida.

Planificación

5 4 3 2 1

11. Regularmente fijamos momentos para reunirnos y discutir el trabajo.

5 4 3 2 1

12. Compartimos responsabilidad a la hora de decidir qué enseñar.

5 4 3 2 1

13. Estamos de acuerdo en los criterios de evaluación que se proponen en cada sesión.

5 4 3 2 1

14. Decidimos qué tipo de docencia compartida vamos a usar en cada sesión basándonos en las necesidades y en los beneficios de los y las estudiantes.

5 4 3 2 1

15. Identificamos las fortalezas y las barreras que afectan a los y las estudiantes.

5 4 3 2 1

16. Compartimos la responsabilidad de decidir cómo enseñar.

5 4 3 2 1

17. Compartimos la responsabilidad de decidir quién enseña cada parte de la lección.

5 4 3 2 1

18. Compartimos la responsabilidad de cómo evaluar el aprendizaje de cada estudiante.

Implementación

5 4 3 2 1

19. Utilizamos diferentes tipos de docencia compartida

5 4 3 2 1

20. Somos flexibles y hacemos cambios ante las necesidades emergentes durante la sesión.

EVALÚA... Y SIGUE	
Implementación	
5 4 3 2 1	21. Estamos de acuerdo en la disciplina y en las normas establecidas previamente y las llevamos a cabo.
Reflexión	
5 4 3 2 1	22. Damos feedback el uno al otro de lo que ocurre en clase.
5 4 3 2 1	23. Hacemos mejoras en las lecciones basándonos en lo ocurrido.
5 4 3 2 1	24. Recogemos evidencias de que las y los estudiantes están aprendiendo cuando hacemos docencia compartida.
5 4 3 2 1	25. Podemos notar que nuestro crecimiento profesional docente mejora en algún aspecto.
Comunicación	
5 4 3 2 1	26. Muestro interés por leer con facilidad las señales no verbales de mi pareja de docencia compartida.
5 4 3 2 1	27. La comunicación entre las y los docentes es abierta y fluida.



Este cuestionario ha sido formulado para que las y los estudiantes, especialmente los que cursan el último ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria, evalúen a sus codocentes.

Se presentan cuestiones que se deben responder individualmente. La principal finalidad de este cuestionario es hacer conocer al profesorado la percepción de su alumnado para que pueda reflexionar y mejorar su práctica codocente desde la perspectiva de las y los estudiantes.

CUESTIONARIO EVALUACIÓN ALUMNADO-CODOCENTES

1. Si tuvieras que decirles a tus profesores las cosas que deberían seguir haciendo para ayudarte a aprender, ¿cuáles serían?

2. Si crees que aprendes mejor en esta clase con dos profesores, explica por qué.

3. Si crees que no aprendes mejor en esta clase con dos docentes, explica por qué.

CUESTIONARIO EVALUACIÓN ALUMNADO-CODOCENTES

4. ¿De qué manera te sientes motivado para aprender cuando te instruyen dos profesores?

5. Describe si crees que aprendes más o menos contenidos por tener dos docentes.

6. ¿Cómo crees que influye en tu nota el hecho de tener dos profesores?

7. Describe si crees que el docente te ayuda con más rapidez o facilidad cuando hay más de uno en el aula.

8. ¿En qué se diferencian tus codocentes a la hora de enseñar?

Fuente: Basado en King-Sears et al (2019)

COMPARTIENDO

Además de conocer, escuchar y practicar, difundir las prácticas de docencia compartida es una de las dimensiones más importantes para implementar y expandir la experiencia en aras de una educación de calidad e inclusiva.

Con el objetivo de difundir tu experiencia en la docencia compartida se ha creado esta ficha que puedes completar y enviar a la dirección de correo hagocodocencia@uam.es o subirla a nuestro tablón digital



TABLÓN DIGITAL

CONSTRUYENDO REDES DE DOCENCIA COMPARTIDA

DIFUNDE TU EXPERIENCIA A TRAVÉS DEL TABLÓN DIGITAL

1.- Titula tu experiencia.

2.- Centro educativo, curso y etapa, localidad.

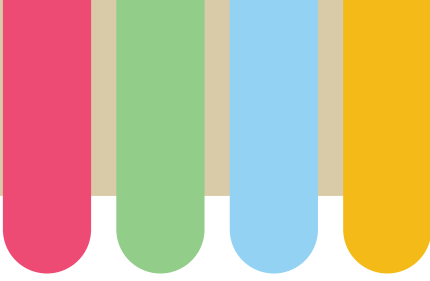
3.- Breve descripción y desarrollo de las actividades de docencia compartida.

4.- Percepción del grado de satisfacción de la comunidad educativa. Valoración del profesorado y/o alumnado.

¿Quieres que publiquemos tu experiencia en la web colaborativa? (aparecerá solo el nombre del centro no las personas implicadas)

SI

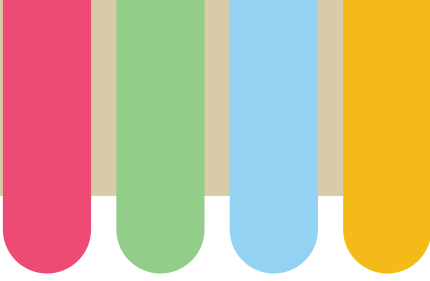
NO



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristizabal, P. (coord.). (2020). Proyecto Educativo de la Red de Escuelas Infantiles Municipales. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- Arvanitis, E. (2021). Educating “others”: Drawing on the collective wisdom of intercultural experts. *British Educations Research Journal*, 47(4), 922-041. <https://doi.org/10.1002/berj.3731>
- Azizah, I. N., y Widjajanti, D. B. (2019). Keefektifan pembelajaran berbasis proyek ditinjau dari prestasi belajar, kemampuan berpikir kritis, dan kepercayaan diri siswa. *Jurnal Riset Pendidikan Matematika*, 6(2), 233-243.
- Backman, Y., E. Alerby, U. Bergmark, Å Gardelli, K. Hertting, C. Kostenius, and K. Öhring.(2012). Learning Within and Beyond the Classroom: Compulsory School Students Voicing Their Positive Experiences of School. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56 (5): 555–570. doi:10.1080/00313831.2011.62113
- Bello, C. (2019). Comunicación efectiva desde la gerencia educativa. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(2), 24-40.
- Biklen, D. (1985). *Achieving the complete school: Strategies for Effective Mainstreaming*. New York: Teachers College Press.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A., Webster, R., y Rubie-Davis, C. (2009). *Deployment and Impact of Support Staff in Schools: The Impact of Support Staff in Schools (Results from Strand 2, Wave 2)*. Institute of Education, University of London. <http://discovery.ucl.ac.uk/10001336/1/Blatchford-2008Deployment.pdf>

- Bolívar, A. (2023). El currículo enseñado: crear situaciones para el aprendizaje. En J. Moya y F. Luengo (Coords.). Desarrollo curricular LOMLOE teoría y práctica experiencias LOMLOE de aula y centro: situaciones de aprendizaje y perfil de salida, programaciones y evaluación competencial con informe (pp. 59-74). Grupo Anaya.
- Butt, R. (2016) Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995-1007. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260>
- Cano, E. y, Petreñas, A. (2019). La evaluación de aprendizajes en la escuela inclusiva: dilemas acerca de cómo evaluar al alumnado más vulnerable. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.) *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: Una visión interactiva y comunitaria*. (1ª ed., pp. 341-386). Barcelona: Graó.
- Chang, S. y Goodwin, A.L. (2023). Learning to co-teach: understanding the co- in a mentored co-teaching activity. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(4), 299-312.
- Chou, C. (2008). Exploring Elementary English Teachers' Practical Knowledge: A Case Study of EFL Teachers in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 9(4), 529-541. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835218.pdf>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021). El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>
- Departament d'Educació (2023). Sensei. Programa de Residència inicial docente de Catalunya: Fonamentació. <https://projectes.xtec.cat/residencia-docent/wp-content/uploads/usu2294/2023/01/221129Reside%CC%80nciaincialdocent.pdf>



Domínguez-Sánchez, F.J., Lasa-Arusty, A., Amor, P.J. y Holgado-Tello, F.P. Versión española del CERQ – Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (Publicación original en 2001).

Fateye, O. Osulale & T.C. Omotoriogun (2024) Culturally and contextually adapted co-teaching: a case study of collaboration with the diaspora in undergraduate STEM education, *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 18:1, 23-36, DOI: 10.1080/15595692.2022.2098275

Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 3-56). AERA.

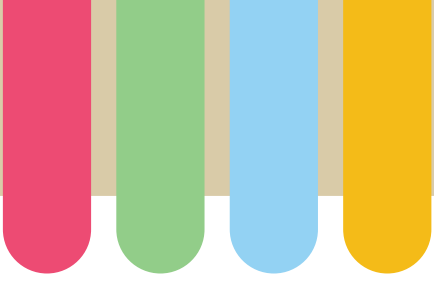
Fielding-Barnsley, R. (2005). The attributes of a successful learning support teacher in Australian inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(2), 68-76. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2005.00044.x>

Friend, M. y Cook, L. (2004). Co-teaching: Principles, practices, and pragmatics. New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting (pp. 1-33). Albuquerque, NM

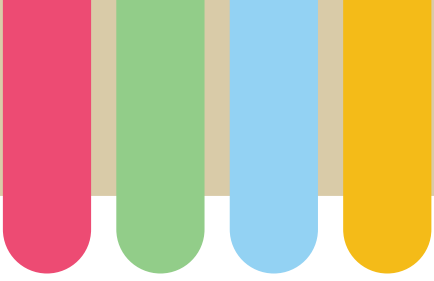
Galanea, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Digital de Investigación en Educación a Distancia*. Recuperado de <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

Giangreco, M. F. y Broer, S. M. (2005). Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 10-26. <https://doi.org/10.1177/10883576050200010201>

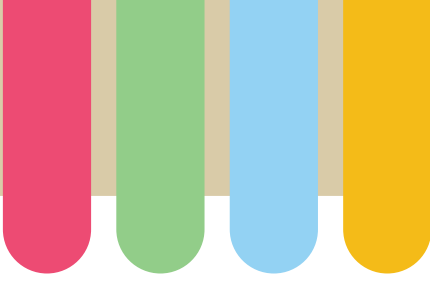
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Goodwin, A.L. (Ed.) (2012): *Assessment for equity and inclusion: Embracing all our children*. Londres: Routledge.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- Helding, M., Weiss, F. y Hamilton, B. (2023). The effects of co-teaching and related collaborative models of instruction on student achievement: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 00346543231186588.
- Hussu, A.M. y Strle, M. (2010). The assessment of children with special needs. *Procedia Social and Behavioural Science*, 2, 5281-5284.
- Ingersoll, R. M. y Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jardí, A., Webster, R., Petreñas, C., y Puigdemívol, I. (2022) Building successful partnerships between Teaching Assistants and Teachers: Which interpersonal factors matter? *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>
- Jardí, A., y Siles, B. (2019). Estrategias de apoyo como enriquecimiento de las interacciones y de la actividad del aula. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: Una visión interactiva y comunitaria* (1ª Ed., pp. 131-168). Barcelona: Graó.

- 
- Jurkowski, S., Ulrich, M. y Müller, N. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 54-71. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>
- Kervinen, A., Portaankorva-Koivisto, P., Kesler, M., Kaasinen, A., Juuti, K., y Uitto, A. (2022). From pre-and in-service teachers' asymmetric backgrounds to equal co-teaching: Investigation of a professional learning model. *Frontiers in education*, 7, 919332.
- King-Sears, M.E., Stefanidis, A., Berkeley, S. y Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100405.
- King Sears, M.E., Brawand, A. y Johnson, T.M. (2019). Acquiring feedback from students in co taught classes. *Support for learning*, 34(3), 312-325.
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L. y Wetso, G. M. (2011). Different Agendas? The Views of Different Occupational Groups on Special Needs Education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143-157. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563604>
- Manshur, F. M. y Husni, H. (2020). Promoting Religious Moderation through Literary-based Learning: A Quasi-Experimental Study. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(6), 5849-55.
- Mayer, Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge.

- Mulholland, M. y O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070-1083. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>
- OCDE (2019). Resultados de TALIS 2018 (Volumen 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: TALIS, OECD Publishing.
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D. y Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535-557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Pancsofar, N. y Petroff, J. G. (2013). Professional Development Experiences in Co-Teaching: Associations with Teacher Confidence, Interests, and Attitudes. *Teacher Education and Special Education*, 36(2), 83-96. <https://doi.org/10.1177/0888406412474996>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.
- Puigdemívol, I. (2005): La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona. Graó.
- Puigdemívol, I., Petreñas, C., y Jardí, A. (2022). Reflexiones y herramientas para incrementar el carácter inclusivo de las aulas y los centros educativos. Horsori Editorial. Cuadernos de Educación.
- Puigdemívol, I., y Petreñas, C. (2019). Evolución y sentido del apoyo educativo: la función del apoyo en la escuela inclusiva. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles, y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp.19-64). Graó.

- 
- Racionero, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, Society and Education*, 2(1), 61-70. Retrieved from www.psye.org
- Rappoport, S., Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). Understanding inclusion support systems: three inspiring experiences/Comprendiendo los sistemas de apoyo para la inclusión: tres experiencias inspiradoras. *Cultura y Educación*, 31(1), 120-151.
- Sandoval, M., Echeita, G., y Simón, C. (2022). Los estudiantes de educación primaria como co-creadores del currículo. *Profesorado, Currículo y Formación del profesorado*, 26(2), 183-202. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.16918>
- Sandoval, M., Márquez, C., y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412>
- Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 441-454
- Sebald, A.M., Howe, J. y Balgopal, M.M. (2022). The impact of co-teaching on the professional practices of veteran, novice, and potential science and mathematics teachers. *School Science and Mathematics*, 122(1), 4-15. <https://doi.org/10.1111/ssm.12508>
- Tejada, J., Carvalho-Días, M.L. y Ruiz Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en educación*, 9(19), 91-114.

- Thompson, M. y Schademan, A. (2019). Gaining fluency: Five practices that mediate effective co-teaching between pre-service and mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102903. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102903>
- Trent, J (2019) Why some graduating teachers choose not to teach: teacher attrition and the discourse-practice gap in becoming a teacher, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47:5, 554-570, DOI: 10.1080/1359866X.2018.1555791
- Úbeda, J. (2023). Ámbitos curriculares en la ESO española: Legislación, concepto y experiencias escolares. *Revista Pensadero: Conocimiento Educativo Docente*, 1, 67-79.
- Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O. y García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado*, 17(3), 35-55. ISSN 1989-639X
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. y Russell, A. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership and Management*, 31(1), 3-20. <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.540562>
- Zubaidah, S., Fuad, N. M., Mahanal, S. y Suarsini, E. (2017). Improving creative thinking skills of students through differentiated science inquiry integrated with mind map. *Journal of Turkish Science Education*, 14(4), 77-91.



INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Denominaciones de la docencia compartida en España.

Pag:18

Figura 2: Legislación sobre apoyo dentro del aula ordinaria en España.

Pag:42

Figura 3: Acuerdos entre docentes sobre la docencia compartida.

Pag:79

Figura 4: Planificación de las estructuras organizativas de la docencia compartida.

Pag:96

Figura 5: Sucesión desde el apoyo dentro del aula a la docencia compartida.

Pag:99

Figura 6: Codocencia práctica y codocencia colaborativa con personal no docente.

Pag:104

Figura 7: Procesos de evaluación de todo el alumnado.

Pag:130

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Potencialidades y dificultades del emparejamiento en la docencia compartida.

Pag:47

Tabla 2: Beneficios de la docencia compartida entre docentes experimentados y noveles.

Pag:50

Tabla 3: Estrategias desadaptativas de afrontamiento cognitivo.

Pag:70

Tabla 4: Potencialidades y recomendaciones para la organización de la codocencia entre una o un docente que enseña y otro que observa.

Pag:82

Tabla 5: Potencialidades y recomendaciones para la organización de codocencia entre una o un docente que enseña y otro que apoya.

Pag:84

Tabla 6: Potencialidades y recomendaciones para la organización de la docencia compartida en equipo.

Pag:87

Tabla 7: Potencialidades y recomendaciones para la docencia por estaciones y/o ambientes de libre circulación.

Pag:90

Tabla 8: Potencialidades y recomendaciones para la organización de la docencia compartida por enseñanza paralela.

Pag:92

Tabla 9: Potencialidades y recomendaciones para la modalidad de enseñanza alternativa.

Pag:94

Tabla 10: Recomendaciones para la codocencia práctica.

Pag:106

INDICE DE VIDEOS

- 1. Vídeo:** Beneficios de la Codocencia. **Pag: 29**
<https://www.youtube.com/watch?v=lyGaX-SgHj0&list=UULFS2vj-FEV4dyQ-Fn2eNnH1cw>
- 2. Vídeo:** Codocencia para la inclusión. **Pag: 35**
<https://www.youtube.com/watch?v=PmsH4IJUufA>
- 3. Vídeo:** Práctica de codocencia. Matemáticas inclusivas. **Pag: 36**
<https://www.youtube.com/watch?v=k1DVWzBv9CE>
- 4. Vídeo:** Liderazgo de los equipos en la codocencia. **Pag: 54**
<https://www.youtube.com/watch?v=ZeesFMrE2ZA>
- 5. Vídeo:** Organización de horarios en la codocencia. **Pag: 58**
<https://www.youtube.com/watch?v=rnMJ0s9xlrM>
- 6. Vídeo:** Práctica de codocencia: aula cooperativa multitarea. **Pag: 62**
<https://www.youtube.com/watch?v=uGRm1vyiTog>
- 7. Vídeo:** Prácticas de codocencia. Aula bilingüe. **Pag: 85**
<https://www.youtube.com/watch?v=MZuQkDFU1Dw>
- 8. Vídeo:** Práctica de codocencia. Enseñanza en equipo en proyecto interdisciplinar. **Pag: 86**
https://www.youtube.com/watch?v=dFfAGBOs8_s
- 9. Vídeo:** Organización del aula por estaciones. **Pag: 89**
<https://www.youtube.com/watch?v=8LXoY9Y-Kdk>
- 10. Vídeo:** Práctica de codocencia. Organización de aula por zonas. **Pag: 91**
<https://www.youtube.com/watch?v=wRwwceIPM1Q>
- 11. Vídeo:** Práctica de codocencia por observación entre pares. **Pag: 110**
<https://www.youtube.com/watch?v=uoscUXizgpM>
- 12. Vídeo:** Aula multitarea y aprendizaje por proyectos. **Pag: 113**
<https://www.youtube.com/watch?v=hEANuZLBliI>



Deloitte.

