

LA DOCENCIA COMPARTIDA COMO ESTRATEGIA INCLUSIVA REAL: UN ANÁLISIS PARA SU PUESTA EN PRÁCTICA

Shared teaching as a real inclusive strategy: an analysis for its implementation

Pedro José Carrillo López
María García Perujo

RESUMEN: *Una de las bases en las que se sostiene la escuela inclusiva es el concepto y la percepción que se tenga del apoyo, el cual traspasa su enfoque especializado en la atención de las necesidades del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) e incluye la intervención del profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) en las aulas del grupo-clase junto al profesorado de aula/materia. En el presente manuscrito se analiza cómo poner en práctica una docencia compartida para que sea una estrategia inclusiva real, su posible organización, los enfoques pedagógicos y tipos de actividades afines a la docencia compartida así como una evaluación y valoración de la misma. En conclusión, para alcanzar una docencia compartida entre el profesorado de PT y el profesorado de aula/materia se debe partir desde la organización del centro educativo y propiciar condiciones de planificación minuciosa de la misma entre los distintos agentes educativos.*

Palabras clave: *educación inclusiva, coenseñanza, escolares, apoyo educativo.*

ABSTRACT: *One of the bases on which the inclusive school is sustained is the concept and perception of support, which goes beyond its specialized focus on attending to the needs of students with Specific Needs of Educational Support (NEAE) and includes the intervention of Therapeutic Pedagogy (PT) teachers in the classrooms of the group-class together with the classroom / subject teachers. This manuscript analyzes how to carry out shared teaching to make it a real inclusive strategy, its possible organization, the pedagogical approaches and types of activities related to shared teaching, as well as an evaluation and assessment of it. In conclusion, in order to achieve a shared teaching between PT teachers and classroom / subject teachers, it is necessary to start from the organization of the educational center and promote space-time conditions for the planning and careful evaluation of it among the different educational agents.*

Keywords: *inclusive education, co-teaching, schoolchildren, educational support.*

1. ORIGEN Y APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DOCENCIA COMPARTIDA: BENEFICIOS E INCONVENIENTES

En la literatura científica el concepto de docencia compartida (DC) se identifica bajo diversos términos, como co-enseñanza, co-docencia, enseñanza colaborativa, enseñanza conjunta, enseñanza en equipo, o en inglés *co-teaching*. Su origen se remonta a la década de 1960, pero el interés por su investigación se ha renovado a finales del siglo XX, cuando las aulas de Reino Unido y América del Norte se hicieron más inclusivas. Fue en ese momento cuando los docentes sentían que carecían de conocimientos especializados para un aula inclusiva y no podían satisfacer las necesidades de todo su alumnado (Cook & Friend, 1995; Boland, Alkhalifa & Al-Mutairi, 2019).

La DC ha sido definida como dos o más profesionales que imparten clase a un grupo de alumnos con diversas necesidades de aprendizaje (Graziano & Navarrete, 2012). Una definición más reciente indica que la DC es la prestación de servicios que proporciona ayuda específica a estudiantes con diversidad funcional u otras necesidades especiales mientras permanecen en sus clases de aula ordinaria (Aldabas, 2020). Por lo tanto, la DC ocurre cuando dos o más profesionales llevan a cabo conjuntamente la enseñanza en una misma aula y a un mismo grupo de estudiantes, sirviendo como una estrategia de enseñanza en el aula y como una estrategia para el desarrollo del profesorado (Barron, Pinter & Winter, 2019; Lindacher, 2020). La DC se relaciona estrechamente con la gestión del aula y del currículum. Para gestionar esta relación, Rodríguez (2014) propone unas dimensiones y subdimensiones en este tipo de docencia (véase Tabla 1).

Por su parte, Figueroa-Céspedes, Sepúlveda, Soto, & Yáñez (2020) reflejan un esquema comprensivo de la dinámica de la docencia compartida (Véase Figura 1).

Tabla 1. Dimensiones y subdimensiones de la docencia compartida en la gestión curricular y del aula

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
Planificación de la enseñanza	Distribución de roles y responsabilidades. Planificación general del aula común. Diseño de las adaptaciones curriculares. Determinación de las estrategias didácticas. Planificación del enfoque de docencia compartida. Preparación de recursos.
Didáctica de aula	Enfoque de docencia compartida. Estrategias didácticas utilizadas. Manejo de la conducta de los estudiantes. Comunicación entre los docentes. Relación entre actividades de aula común y de aula de recursos.
Evaluación	Diagnóstico de los aprendizajes previos. Diagnóstico de las necesidades educativas especiales. Evaluación de proceso. Evaluación final. Evaluación de la docencia compartida.

Fuente: Rodríguez (2014)

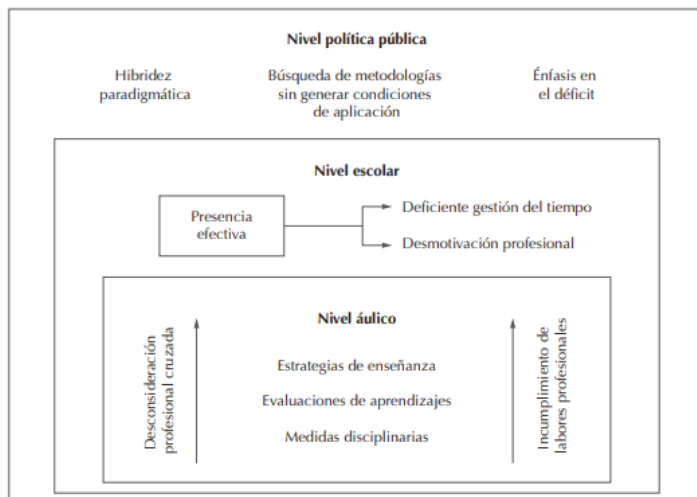


Figura 1. Esquema comprensivo de la dinámica de la docencia compartida

Fuente: Figueroa-Céspedes, Sepúlveda, Soto, & Yáñez (2020)

Existen numerosas experiencias que muestran la eficacia de la DC en el desarrollo integral del alumnado, principalmente cuando los docentes la realizan con una cierta continuidad en el tiempo, resaltando y expresando la satisfacción que sienten tras la puesta en práctica de la misma (Friend & Cook, 2013). En este sentido, multitud de investigaciones (Porrás-Vallejo, 1998; Aretxaga, Palacios & del Berritzegune, 2014; Hurd & Weilbacher, 2017; Boland, Alkhalifa & Al-Mutairi, 2019; Barron, Pinter & Winter, 2019) resaltan los beneficios que como docentes no debemos obviar de la DC:

- El tutor siente la responsabilidad y el compromiso de atender a la diversidad mediante un currículum diferenciado.
- Los alumnos del aula ordinaria con alguna dificultad se pueden beneficiar del apoyo. Por lo que únicamente no sería el alumnado NEAE atendido por el profesorado de PT, eliminando el etiquetado de los mismos y minorizando la baja autoestima.
- El alumnado NEAE no pierde la oportunidad de participar en las tareas y experiencias de su aula.
- Se realiza una mayor y mejor atención y aprendizaje del alumnado, sobre todo de aquel que presenta dificultades.
- Evita la segregación del alumnado NEAE al salir de sus aulas, favoreciendo que el profesorado de aula-materia atienda a la diversidad dentro de la clase, gracias a metodologías más innovadoras, evitando la completa delegación de responsabilidades del alumnado NEAE en los especialistas, y en los apoyos y atención que éstos proporcionan a los mismos.
- Mejora el ambiente escolar y la convivencia, reduciendo los conflictos del aula.
- Mejoras significativas en la coordinación y preparación docente, optimizando el proceso de E-A.
- Aumento significativo en el rendimiento académico globalizado del alumnado, favoreciendo un ritmo de aprendizaje

adaptado a las características del alumnado y sus necesidades.

- Fomento de una cultura de aula enriquecedora que beneficia a todos los docentes y alumnado.

A pesar de los beneficios descritos, iniciar este proceso pedagógico puede generar dudas, inconvenientes, o incluso, rechazo. Algunos estudios que han analizado las dificultades de la DC reflejan que se requiere de un mayor desarrollo profesional para que los equipos educativos vayan más allá del proceso educativo. Es decir, se necesita investigación adicional sobre la DC para crear un modelo de apoyo de DC en el aula. Asimismo, se requiere elaborar programas de preparación docentes que los capaciten para generar modelos de enseñanza conjunta de calidad (Lochner, Murawski & Daley, 2019).

Por otro lado, Sanahuja, Mas y Olmos (2018) indican que entre las dificultades de realizar DC se encuentran las actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad y la inclusión, así como la falta de formación de la mismos acerca de estos términos, en relación a las respuestas educativas adaptadas a las características del alumnado, y la falta de tiempos y espacios para la planificación colaborativa en los centros educativos.

A su vez, Hussin & Hamdan (2016) en un estudio con 162 encuestados (150 docentes, 30 padres y 60 administradores) en Malasia, mostraron la eficiencia general de la DC si es respaldado por parte de los docentes. Demostrándose que una cultura educativa que no colabore con el profesor de apoyo podría considerarse como el principal obstáculo que provoque enfrentamientos entre los mismos. Además, en otra investigación más reciente se detectan cuatro elementos principales como dificultades para la inclusión de la DC en las aulas, como son: las estrategias de enseñanza, los procesos de evaluación de aprendizaje, las medidas disciplinarias y la presencia efectiva (Figuerola-Céspedes, Sepúlveda, Soto, & Yáñez, 2020).

2. ORGANIZACIÓN Y TIPOS DE DOCENCIA COMPARTIDA

El desarrollo de una enseñanza conjunta representa un cambio significativo en las condiciones laborales y las actividades cotidianas de los docentes, ya que la mayoría trabaja habitualmente de manera independiente (Friend, 2014; García, García, y Martín, 2017). A medida que se inicia este proceso, los docentes deben estar dispuestos a:

- Compartir su visión y compromiso de la docencia compartida con el resto de docentes.
- Participar en la planificación de manera equitativa.
- Identificar roles y responsabilidades con precisión dentro del aula.
- Autoevaluar las propias necesidades de desarrollo profesional relacionadas con la docencia compartida.
- Participar activamente en la formación profesional relacionada con los enfoques de docencia compartida.
- Establecer procedimientos de aula mutuamente acordados.
- Diseñar las lecciones de clases y evaluaciones utilizando el diseño universal para el aprendizaje.

Además, el proceso de organización implica una serie de cambios a varios niveles educativos en el aula, institución educativa y alumnado (Huguet, 2006) (véase Tabla 2).

La DC debe partir desde la organización del centro educativo, propiciando tiempos y espacios para la planificación previa de la misma, la toma de decisiones y, el reparto de roles y responsabilidades de cada docente implicado (Miquel, Sabaté y Morón, 2014).

Tabla 2. *Cambios a nivel de aula, institución y alumnado durante la docencia compartida*

DESDE EL AULA	DESDE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DESDE EL ALUMNADO
Cambios metodológicos en el aula.	Aprendizaje entre iguales.	Inclusión: sentirse uno/a más del grupo.
Planificación conjunta de las sesiones.	Más interacción y apoyo entre profesores/as.	Favorece la autonomía y aprendizaje entre entornos ordinarios.
Prevención y detección de dificultades en el aula.	Resolución de problemas.	No delegación en el especialista por parte del tutor o de la tutora y de los/as demás maestros/as.
Interacción entre dos maestros/as dentro del aula.	Potencia la colaboración y coordinación.	Mayor conocimiento compartido por parte de los/as profesores/as.
	Favorece la innovación y la mejora en las aulas.	

Fuente: Huguet (2006)

De manera óptima, las parejas pedagógicas emplean variaciones del modelo de DC en función de las necesidades del alumnado, sus necesidades y los contenidos a impartir. En este sentido, también la organización del apoyo puede variar, es decir, puede ir desde la atención individualizada a un único alumno por las dificultades que presenta, hasta la atención y ayuda a todo el grupo-clase con una metodología de grupos cooperativos. En suma, cada miembro del equipo de DC debe aprovechar la oportunidad para cumplir diversas funciones, tales como crear espacios de colaboración entre maestros con el fin de generar experiencias de aprendizaje entre iguales, reforzando a los estudiantes la idea de que ambos docentes son iguales en el aula (Durán, 2019).

Respecto a los tipos de organización de la DC, Huguet (2006) realiza una clasificación de los distintos tipos de apoyo en el que establece la relación de éste con las funciones esperadas del profesorado de aula y el profesorado de apoyo, la oportunidad de la medida para el alumnado y las implicaciones necesarias a tener en cuenta para la coordinación entre ambos profesores (véase Tabla 3).

Tabla 3. *Tipos de apoyo en Docencia Compartida*

NIVEL	TIPOS DE APOYO	INTERVENCIONES DE LOS DOCENTES	OPORTUNIDAD DE LA MEDIDA	IMPLICACIONES PARA LA COORDINACIÓN
1	Sentarse al lado de un alumno y ofrecerle ayuda.	El docente de apoyo ayuda a hacer las tareas de clase, si hace falta, va adaptando materiales. El docente del aula conduce la clase.	Adecuado para alumnado con discapacidades importantes y alto grado de dependencia.	No es indispensable una coordinación. Hace falta conocer el contenido que se trabaja y haber pactado el tipo de intervención.
2	Ofrecer ayuda a un alumno aumentando progresivamente la distancia.	El docente de apoyo ayuda a un alumno, sin estar siempre a su lado, y a otros más ocasionalmente.	Adecuado para favorecer la autonomía del alumno dentro del aula. Mejor si también puede ayudar a otros alumnos.	Requiere poca coordinación, habría que intercambiar valoraciones. Conocimiento de los contenidos.
3	Agrupar temporalmente determinados alumnos dentro del aula.	El docente de apoyo o el de área trabajan con un pequeño grupo dentro del aula. Se realizan actividades adaptadas o se trabaja los mismos contenidos que el resto.	En ciertos momentos que algunos alumnos necesitan más ayuda. Positivo que haya flexibilidad para cambiar los grupos. Siempre que se pueda, es mejor que los grupos sean heterogéneos.	Coordinación para acordar el sentido de las adaptaciones; quien las prepara o hacerlo conjuntamente. Compartir el sentido y los objetivos de las actividades.
4	El profesor de apoyo se va moviendo por el aula y ayuda a todos los alumnos.	Los dos se desplazan por el aula e interaccionan con todos.	Cuando no hay alumnos con graves necesidades o con muy poca autonomía personal. Se ha de prever y acordar que alumnos son susceptibles de más observación y apoyo.	Los docentes han de compartir el sentido y los objetivos de la actividad; los criterios de intervención y la valoración del trabajo conjunto.

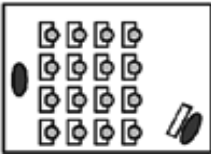
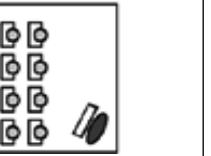
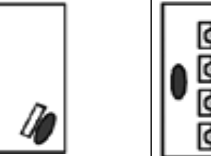
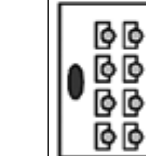
La docencia compartida como estrategia inclusiva real...



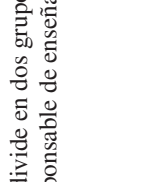
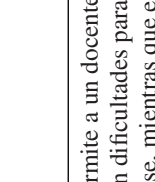
NIVEL	TIPOS DE APOYO	INTERVENCIONES DE LOS DOCENTES	OPORTUNIDAD DE LA MEDIDA	IMPLICACIONES PARA LA COORDINACIÓN
5	Trabajo cooperativo en grupos heterogéneos.	El docente de apoyo se hace cargo del apoyo a alguno/s grupo/s y el docente de la materia de los otros.	Interesante para fomentar la inclusión y la cooperación entre alumnos. Ideal para iniciar esta nueva metodología o consolidarla.	Los docentes deben compartir el sentido y los objetivos de la actividad; los criterios de intervención y la valoración del trabajo conjunto.
6	Los dos docentes conducen la actividad en el aula conjuntamente.	Un docente introduce la actividad pero enseguida los dos van haciendo aportaciones, sugerencias y comentarios.	La actividad es dinámica y se enriquece a los alumnos con las diferentes aportaciones y puntos de vista de cada docente. Pueden ver un buen modelo de colaboración.	Se debe preparar la actividad conjuntamente, conocer bien los contenidos y acordar el tipo de intervenciones. Es necesaria una buena comunicación, confianza mutua y diálogo permanente.
7	El docente de apoyo lleva la actividad.	El docente de apoyo conduce la actividad y el docente de área proporciona apoyo a los que más lo necesitan o al grupo en general.	Permite que el docente de área pueda observar y conocer mejor a los alumnos. Para introducir contenidos o metodologías en las que el docente de apoyo puede aportar innovaciones.	Los docentes deben compartir el sentido y los objetivos de la actividad; los criterios de intervención y la valoración del trabajo conjunto.

Fuente: Adaptado de Huguet (2006)

Desde el ámbito anglosajón se observa una clasificación más actualizada elaborada por Friend, Embury, & Clarke (2015). Estos autores identificaron seis maneras de trabajar colaborativamente en el aula, en contextos inclusivos de DC. Posteriormente, fueron complementadas con dos estrategias más por Boland, Alkhalifa & Al-Mutairi (2019) (Véase Tabla 4).

Tabla 4. Estrategias de la docencia compartida

ESTRATEGIA DEL DOCENTE	DEFINICIÓN- APLICACIÓN	TIEMPO DE PLANIFICAC.	EXPLICACIÓN/ REPRESENTACIÓN GRÁFICA
Uno enseña, uno observa (Gran grupo)	Cuando un docente tiene responsabilidades pedagógicas dominantes y el otro docente observa el comportamiento del alumnado.	Baja	 <p>El docente de aula-materia imparte clase al grupo completo. El docente de apoyo recopila la información relacionada con un solo estudiante o pequeños grupos de estudiantes. Los datos se utilizan para comparar el comportamiento específico del alumno con el comportamiento de los demás durante el proceso de E-A. En futuras lecciones, los docentes pueden revertir los roles cuando es necesario observar comportamientos específicos.</p>
Uno enseña, uno proporciona apoyo (Gran grupo)	Es una continuación de lo anterior. Un docente es responsable de enseñar mientras que el otro docente ayuda al alumnado.	Baja	 <p>El docente de aula-materia enseña una lección al grupo completo. El docente de apoyo recorre el aula para ayudar a los estudiantes respondiendo preguntas individuales o para redirigir a los estudiantes que no siguen las instrucciones. En futuras clases, los docentes pueden cambiar los roles.</p>
Enseñanza por estaciones (pequeños grupos)	Cuando el contenido a enseñar se divide entre los dos docentes los cuales quedan repartidos en aprendizaje por estaciones. Los docentes cambian de una estación a otra.	Media	 <p>El docente de apoyo trabaja con un pequeño grupo de estudiantes, mientras que otros estudiantes trabajan con el docente de aula-materia. Otro grupo de estudiantes están realizando otro tipo de tareas relacionadas con la lección. En el transcurso de la semana, todos los estudiantes trabajan en cada tarea/estación.</p>
Enseñanza alternativa (pequeños grupos y gran grupo)	Cuando ambos docentes ofrecen dos enfoques diferentes para enseñar el mismo contenido.	Alta	 <p>El docente de apoyo trabaja con un pequeño grupo de estudiantes en un proyecto de enriquecimiento, mientras que el docente de aula-materia enseña al resto de los estudiantes los mismos contenidos, pero a distinto nivel. En futuras clases, los profesores pueden cambiar los roles.</p>

ESTRATEGIA DEL DOCENTE	DEFINICIÓN- APLICACIÓN	TIEMPO DE PLANIFICAC.	EXPLICACIÓN/ REPRESENTACIÓN GRÁFICA
Enseñanza en equipo (Gran grupo)	Cuando ambos docentes participan simultáneamente en la enseñanza del contenido de la clase.	Alta	 <p>El docente de aula-materia y el docente de apoyo imparten una clase al grupo completo. El docente de aula-materia presenta el concepto y proporciona instrucciones iniciales. El docente de apoyo dirige la práctica guiada y la evaluación. En futuras clases, los profesores pueden cambiar los roles.</p>
Enseñanza paralela (pequeños grupos y gran grupo)	Cuando la clase se divide en dos grupos y cada docente es responsable de enseñar a un grupo.	Media	 <p>La clase se divide por la mitad, y cada docente trabaja con un grupo. Al final de la sesión, cada grupo comparte lo aprendido.</p>
Enseñanza complementaria (pequeños grupos y gran grupo)	Esta estrategia le permite a un docente trabajar con discentes con dificultades para alcanzar el nivel de la clase, mientras que el otro docente se centra en los discentes avanzados.	Alta	 <p>El docente de aula-materia imparte una clase al grupo completo. El docente de apoyo resuelve las dudas a los alumnos con dificultades.</p>
Enseñanza simultánea (pequeños grupos y gran grupo)	Consiste en que los docentes dividen la clase en varios grupos, tomando cada uno la responsabilidad total de la enseñanza de la mitad de los grupos. Si bien los docentes planifican en conjunto la lección trabajando los mismos contenidos, realizan las adaptaciones necesarias según las características de su grupo, buscando incrementar la participación de los estudiantes.	Alta	 <p>La clase se divide en grupos cooperativos. Cada docente se hace responsable de la mitad de los grupos. Ambos trabajan lo mismo, pero tienen una atención y explicación más personalizada de lo que se pretenda trabajar.</p>

3. LA PAREJA PEDAGÓGICA Y SU ORGANIZACIÓN EN LA DOCENCIA COMPARTIDA

La pareja pedagógica, o también conocida como pareja educativa, consta de dos docentes que comparten sin etiquetas profesionales, la responsabilidad de un grupo de escolares durante, la mayor parte o un tiempo de, la jornada laboral y que tienen el mismo poder de decisión, rompiendo culturalmente con un modelo tradicional de enseñanza (Huguet y Lázaro, 2018).

Debido a los diversos factores que se deben tener en cuenta a la hora de poner en práctica situaciones de DC, se hace necesario una toma de decisiones ajustada a cada situación, en la que los docentes que forman la pareja pedagógica deben de planificar previamente y, de forma colaborativa y flexible las sesiones en las que van a compartir el espacio del aula y el proceso de E-A, estableciendo las funciones de cada uno de ellos y repartiéndose las tareas a realizar con el alumnado (Miquel, Sabaté, Morón, 2014). Por ello, en las Tablas 5 y 6, se recogen todos los aspectos a tener en cuenta para una buena coordinación y planificación en DC.

De acuerdo a este aspecto, la planificación conjunta en la DC es una parte trascendental para que resulte exitosa. Por lo que, Barron, Pinter & Winter (2019) añaden unas sugerencias para la planificación conjunta atendiendo a tres tiempos: antes, durante y después de las sesiones, destinadas a los docentes para el reparto de roles y responsabilidades (véase Tabla 7).

Tabla 5. *Guía de discusión en las reuniones de coordinación de Docencia Compartida*

	ANTES DE INICIAR LA DOCENCIA COMPARTIDA	DURANTE EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA COMPARTIDA	AL FINALIZAR EL PERÍODO DE DOCENCIA COMPARTIDA
Funciones, necesidades	<p>¿Cuántas veces y en qué horario nos coordinaremos?</p> <p>¿Sobre qué aspectos centraremos las reuniones?</p>	<p>¿Las reuniones de coordinación son útiles?</p> <p>¿Tenemos el tiempo necesario para discutir la planificación, el progreso y los problemas?</p>	<p>¿Nos hemos reunido y hemos tenido el tiempo que ha sido necesario para hacer el seguimiento de nuestro trabajo?</p> <p>¿Hemos hablado de todos los temas importantes?</p>
Coordinación	<p>¿Quién gestionará el aula y de qué manera?</p> <p>¿Qué funciones tendrá cada uno?</p> <p>¿La metodología que se empleará favorecerá la docencia compartida?</p> <p>¿Como nos podemos apoyar?</p> <p>¿Qué recursos necesitamos y quién los prepara?</p> <p>¿Hay alumnos en el aula con necesidades educativas específicas?</p> <p>¿Qué ayudas hay que ofrecer y cómo?</p>	<p>¿Las funciones de cada profesor son las adecuadas?</p> <p>¿Vamos ajustando la planificación a las necesidades del día a día?</p> <p>¿Nos damos apoyo mutuo?</p> <p>¿Estamos dando el mismo mensaje al alumnado (sobre la disciplina, las normas de trabajo, los objetivos básicos, etc.)?</p> <p>¿Todos los alumnos reciben la ayuda que les hace falta?</p>	<p>¿Las funciones planificadas para cada uno han sido las adecuadas?</p> <p>¿Hemos ajustado la planificación inicial a las necesidades que iban surgiendo?</p> <p>¿Nos hemos dado apoyo mutuo?</p> <p>¿Los cambios introducidos han mejorado el trabajo en el aula?</p>
Evaluación	<p>¿Qué aspectos tendremos en cuenta para valorar el progreso del alumnado?</p> <p>¿Qué aspectos tendremos en cuenta para valorar nuestro trabajo conjunto?</p>	<p>¿Todos los alumnos del aula van progresando?</p> <p>¿Trabajamos a gusto?</p> <p>¿Qué cambios deberíamos introducir?</p> <p>¿Cómo podemos llevar a la práctica las mejoras identificadas?</p>	<p>¿Todos los alumnos del aula han podido progresar?</p> <p>¿El trabajo conjunto nos ha proporcionado nuevas ideas y recursos?</p> <p>¿En situaciones futuras, qué cambiaríamos?</p>

Fuente: Miquel, Sabaté y Morón (2014)

Tabla 6. *Matriz para determinar los roles y responsabilidades de los docentes en la Docencia Compartida*

ROLES Y RESPONSABILIDADES	GRADO DE RESPONSABILIDAD		
	Nombre	Nombre	Nombre
Preparar las reuniones del equipo.			
Mantener un registro de los acuerdos y compromisos del equipo.			
Realizar el diagnóstico del curso			
Realizar el plan anual y confeccionar las planificaciones del curso.			
Elaborar y determinar las estrategias de adaptación curricular.			
Elaborar los Programas Educativos Individuales y/o Planes de Apoyo Individual.			
Realizar lecciones de apoyo para los estudiantes que requieran instrucción adicional.			

Fuente: Rodríguez (2014)

Tabla 7. *Sugerencias para el profesorado planificar Docencia Compartida*

Antes de la sesión de planificación	<p>Buscar un horario de planificación común durante el día escolar a través de dirección.</p> <p>Si el tiempo de planificación no está programado, considere otros compromisos y acuerde un día y hora para cumplir.</p> <p>Acordar la duración de cada sesión de planificación.</p> <p>Bloquee el tiempo de planificación en su calendario con un semestre de anticipación.</p> <p>Seleccionar un lugar para planificar sesiones que esté libre de distracciones e interrupciones.</p> <p>¡Haga de su compromiso de planificación conjunta una prioridad!</p>
Durante la sesión de planificación	<p>Ambos docentes usan la información de los estudiantes para planificar todos los elementos de instrucción (por ejemplo, grupos de estudiantes, enfoques de enseñanza conjunta).</p> <p>Ambos docentes reflexionan sobre la instrucción pasada y su asociación.</p>
Después de la sesión de planificación	<p>El especialista prepara materiales y estrategias necesarias para cumplir con los objetivos de los estudiantes en la clase.</p> <p>Ambos maestros completan tareas acordadas.</p>

Fuente: Barron, Pinter & Winter (2019)

A continuación, se presentan diversas acciones respaldadas en la experiencia para comenzar a realizar prácticas de DC en las instituciones educativas (Huguet y Lázaro, 2018):

- Iniciar el proceso con cursos de formación sobre la DC o con el asesoramiento de un docente con experiencia sólida en esta estrategia metodológica.
- Realizar formaciones de sensibilización para todo el equipo educativo, generando culturas y prácticas más inclusivas a través de la DC, para crear contextos en los que estas prácticas tengan éxito.
- Planificar con antelación las sesiones de DC y acordar los diferentes elementos del proceso de la programación didáctica.
- Empezar paralelamente en diversas clases para que el profesorado implicado pueda compartir las dudas, las propuestas y los problemas que les van surgiendo.
- Crear parejas pedagógicas en las que uno de sus miembros tenga más experiencia en DC o sea más entendido en un ámbito o contenido curricular.
- Establecer un modelo de apoyo educativo por parte del profesorado de PT para la atención tanto del alumnado que presenta NEAE como del resto.
- La institución educativa, y en última instancia, el equipo directivo, debe proporcionar y planificar tiempos y espacios de trabajo en equipo para el profesorado, con el fin de ver cómo funcionan las sesiones de DC, cómo se planifican, qué herramientas y materiales se utilizan, qué evaluaciones se llevan a cabo, etc. en las diferentes fases.

4. ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y TIPOS DE ACTIVIDADES AFINES A LA DOCENCIA COMPARTIDA

Durante las últimas décadas, los enfoques pedagógicos están siendo objeto de una gran transformación. Este aspecto supone un profundo cambio del modelo tradicional basado en la enseñanza de contenidos a un modelo fundamentado en el aprendizaje protago-

nizado principalmente por el alumnado (Carrillo, Forgiony, Rivera, Bonilla, Montánchez y Arcón, 2018). Esta nueva situación requiere de la complementación de la enseñanza tradicional con las nuevas metodologías y estrategias que fomentan la presencia, participación, progreso y autonomía de los estudiantes. Y es, ante esta situación donde cobra sentido la puesta en práctica de la DC, para convertir al alumnado que presenta NEAE en el centro de los procesos de E-A, al igual que el resto de compañeros de clase, que se lleven a cabo dentro de las aulas ordinarias (Chitiyo, 2017).

Existen numerosas metodologías válidas para alcanzar la inclusión, tales como actividades basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje, el Aprendizaje-Servicio, el juego o más conocida como la gamificación, la Teoría de las Inteligencias Múltiples, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Flipped Classroom o aula invertida, el aprendizaje dialógico, el aprendizaje cooperativo, los proyectos de trabajo o en el uso de diferentes recursos tecnológicos, entre otras metodologías que provocan situaciones inclusivas (Dagli, Akcamete, & Guneyli, 2020). Es en función de los objetivos que se persigan, el contexto, la ratio del grupo-clase, los recursos materiales y personales, y el tiempo disponible los que delimitan el uso de unas u otras junto con la DC (Campbell, Reedy, Baird, & Baird, 2018).

No obstante, para la puesta en práctica de las mismas se necesita preparación, implicación, formación, participación y compromiso por parte del profesorado y del alumnado, generando en ocasiones, situaciones de desconocimiento e incertidumbre, así como incertidumbre, angustia, estrés, frustración o incomodidad en el caso que no se planifique y no se organice previamente las situaciones de aprendizaje (Deeley, 2016).

Para evitar estas situaciones se pueden emplear una variedad de estrategias metodológicas en el aula ordinaria centradas en el alumnado que benefician a todos los estudiantes y los implica de forma activa ya que se ajustan a sus necesidades, plantean retos, estimulan la creación de entornos de interacción y colaboración, apoyan la motivación, el compromiso, el acceso a la información y el alcance de

los objetivos (Majoko, 2019; Woodcock & Hardy, 2017). Estos autores señalan algunas actividades acordes a la DC, tales como:

- Reducir actividades en gran grupo de clases magistrales, ya que para estas situaciones, en general, basta con la presencia de un solo docente.
- Ampliar actividades en las que haya interacción y trabajo cooperativo con los compañeros, a través de diversos agrupamientos que permitan al alumnado comparar los diferentes puntos de vista y se ayuden entre ellos.
- Organizar el espacio del aula de forma que se favorezca la flexibilidad para agrupar al alumnado y que se permitan las interacciones entre docentes-discentes.
- Generar actividades abiertas que permitan diferentes niveles de resolución y de complejidad.
- Promocionar actividades en las que el alumnado, principalmente los que presentan dificultades o NEAE, puedan tener éxito.
- Elaborar modelos de autoevaluación para que el propio alumno pueda valorar qué sabe y qué no sabe.

5. LA EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DE LA DOCENCIA COMPARTIDA

Un aspecto clave en la puesta en práctica de la DC, es la evaluación y la valoración de la misma por parte de la pareja pedagógica docente, por el centro educativo, e incluso, por los alumnos implicados. Esta evaluación facilita la identificación, tanto de los aspectos que favorecen este tipo de enseñanza como de las barreras que impiden el desarrollo exitoso de la misma. A su vez, permite reflexionar a todos los sujetos implicados, buscando y elaborando planes y proyectos de mejoras para su funcionamiento (Miquel, Sabaté y Morón, 2014). En la tabla 8 se muestra un ejemplo de escala de valoración de la DC cuyo principal objetivo es ofrecer al profesorado aspectos donde centrar su atención y tomar decisiones en el caso que haya que mejorarlos.

Tabla 8. *Escala de valoración de la Docencia Compartida*

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

La docencia compartida como estrategia inclusiva real...

1: Raramente 4: A menudo	2: Pocas veces	3: Algunas veces	1	2	3	4
16. Me siento seguro de mi propio conocimiento sobre el contenido del área.						
17. Los objetivos de aprendizaje de todos los alumnos forman parte de la programación de aula.						
18. Hay tiempo asignado (o se encuentra) para la planificación entre los dos maestros.						
19. Los alumnos aceptan ambos maestros como iguales en el proceso de aprendizaje.						
20. Los aspectos de comportamiento en el aula son una responsabilidad compartida entre los dos profesores.						

Fuente: Traducida y adaptada de los estudios de Gately & Gately (2001) y Miquel, Sabaté y Morón (2014)

Asimismo, en la tabla 9 se muestra un posible instrumento de autoevaluación para evaluar las desalineaciones del equipo de DC.

Tabla 9. *Escala abreviada de autoevaluación de la Docencia Compartida*

Instrucciones: Rodee con un círculo el número que mejor representa su grado de acuerdo con cada afirmación.					
5 Siempre	4 Generalmente	3 A veces	2 Rara vez	1 Nunca	
En nuestro equipo de docencia compartida:					
5 4 3 2 1	1. Identificamos los recursos y talentos de cada co-educador.				
5 4 3 2 1	2. Compartimos la responsabilidad de decidir qué y cómo enseñar.				
5 4 3 2 1	3. Realizamos reuniones frecuentes para planificar, discutir y reflexionar nuestro trabajo.				
5 4 3 2 1	4. Decidimos el enfoque de co-enseñanza que usaremos en cada clase según las necesidades y beneficios para los estudiantes.				
5 4 3 2 1	5. Aseguramos que cada co-educador enseñe a cada estudiante en algún momento de la clase.				

Instrucciones: Rodee con un círculo el número que mejor representa su grado de acuerdo con cada afirmación.	
5 Siempre	4 Generalmente
3 A veces	2 Rara vez
1 Nunca	
5 4 3 2 1	6. Compartimos la responsabilidad sobre la adaptación curricular y enseñanza diferenciada.
5 4 3 2 1	7. Estamos de acuerdo con los procedimientos disciplinarios y los aplicamos en forma conjunta.
5 4 3 2 1	8. Utilizamos una variedad de enfoques de co-enseñanza (por ejemplo, de apoyo, paralela, complementaria y en equipo).
5 4 3 2 1	9. Compartimos la responsabilidad de evaluar cada aprendizaje de los estudiantes.
5 4 3 2 1	10. Nos retroalimentamos sobre nuestro desempeño en el aula.
5 4 3 2 1	11. Comunicamos libremente nuestras opiniones.
5 4 3 2 1	12. Tenemos un procedimiento para resolver diferencias de opinión y lo usamos para enfrentar problemas y conflictos.
5 4 3 2 1	13. Somos un ejemplo de colaboración y trabajo en equipo para nuestros estudiantes.
5 4 3 2 1	14. Ambos/todos somos percibidos por los estudiantes como sus profesores por igual.

Fuente: Adaptada de los estudios de Rodríguez (2014) y Huguet (2006)

6. CONCLUSIONES

La inclusión del alumnado, tanto aquel que presenta o no NEAE, debe partir de un cambio en el modelo de apoyo que adopta el profesorado especialista, de la concepción pedagógica de los docentes y, de las prácticas y culturas de los centros educativos. En este sentido, la docencia compartida debe adquirir el rol como principal eje de cambio y aprendizaje en los centros educativos dada su capacidad para generar espacios de desarrollo integral entre los docentes y discentes involucrados. Para alcanzar una docencia compartida entre el

profesorado de PT y el profesorado de aula/materia se debe partir desde la organización del centro educativo y propiciar condiciones espacio-temporales para la planificación y evaluación minuciosa de la misma entre los distintos agentes educativos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDABAS, R. A. Co-teaching in Classrooms: Literature review of teachers' perspective, readiness, and knowledge. *Journal of Education and Practice*, 2020, 9, 156-161.
- ARETXAGA, L., PALACIOS, J. M., & DEL BERRITZEGUNE NAGUSIA, A. *Taller de Docencia compartida*. In Primer Congreso Estatal de Compensación Educativa-Transformando la Escuela, 1-9, 2014.
- BARRON, T. L., PINTER, H. H. & WINTER, K. K. Supporting Student and Preservice Teacher Successes Through Co-teaching. *Theory & Practice in Rural Education*, 2019, 9(2), 65-78. Recuperado de: <https://doi.org/10.3776/tpre.2019.v9n2p65-78>
- BOLAND, D. E., ALKHALIFA, K. B., & AL-MUTAIRI, M. A. Co-Teaching in EFL Classroom: The Promising Model. *English Language Teaching*, 2019, 12(12). Recuperado de: <https://doi.org/10.5539/elt.v12n12p95>
- CAMPBELL, E. L., REEDY, A. R., BAIRD, M. J., & BAIRD, D. M. Better Together: Co-Teaching in Undergraduate Applied Psychology Courses. *Psychology Teaching Review*, 2018, 24(2), 3-11.
- CARRILLO SIERRA, S. M., FORGIONY SANTOS, J. O., RIVERA PORRAS, D. A., BONILLA CRUZ, N. J., MONTÁNCHEZ TORRES, M. L., & AARCÓN CARVAJAL, M. F. *Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente*. 2018, 60(2), 1-15.
- CHITIYO, J. Challenges to the use of coteaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 2017, 13(3), 55-66.
- COOK, L., & FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 1995, 28(3), 1-12. Recuperado de: <https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852>
- DAGLI, O., AKCAMETE, G., & GUNEYLI, A. Impact of co-teaching approach in inclusive education settings on the development of reading skills. *International Journal of Education*, 2020, 8 (1), 1-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.1.17>
- DEELEY, S. J. *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*, 2016, (Vol. 44). Narcea Ediciones.

- FIGUEROA-CÉSPEDES, I., SEPÚLVEDA GUAJARDO, G., SOTO CÁRCAMO, J., & YÁÑEZ-URBINA, C. Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 2020, 57(1), 1-15. Recuperado de: <https://doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>
- FRIEND, M. Co-teach! Building and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools (2nd Ed.). Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc, 2014.
- FRIEND, M., & COOK, L. Interactions: Collaboration skills for school professionals (7th Ed.). Pearson Education, 2013.
- FRIEND, M., EMBURY, D. & CLARKE, L. Co-teaching versus apprentice teaching: An analysis of similarities and differences. *Teacher Education and Special Education*, 2015, 38(2), 79-87.
- GARCÍA, M. C., GARCÍA, M. D., Y MARTÍN, E. C. Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula abierta*, 2017, 46, 57-64. Recuperado de: <https://doi.org/10.17811/ri-fie.46.2.2017.57-64>
- GATELY, S. E. & GATELY, F. J. Comprender los componentes de la coteaching. *Enseñanza de niños excepcionales*, 2001. 33 (4), 40-47.
- GRAZIANO, K. J., & NAVARRETE, L. A. Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 2012, 21(1), 109-126.
- HUGUET, T. Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva. Barcelona. Graó, 2006.
- HUGUET, T. Y LÁZARO, L. Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. 2018. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6578204>
- HURD, E., & WEILBACHER, G. “You Want Me to Do What?” The Benefits of Co-Teaching in the Middle Level. *Middle Grades Review*, 2017, 3(1), n1.
- HUSSIN, M., & HAMDAN, A. Challenges of co-teaching in Malaysian inclusive classroom: administrators, teachers’ and parents’ overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2016, 217, 477-486. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.019>
- LINDACHER, T. Perceptions of regular and special education teachers of their own and their co-teacher’s instructional responsibilities in inclusive education: A case study. *Improving Schools*, 2020. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1365480220906697>

- LOCHNER, W. W., MURAWSKI, W. W., & DALEY, J. T. The Effect of Co-teaching on Student Cognitive Engagement. *Theory & Practice in Rural Education*, 2019, 9(2), 6-19. Recuperado de: <https://doi.org/10.3776/tpre.2019.v9n2p6-19>
- MAJOKO, T. Inclusion of children with disabilities in Physical Education in Zimbabwean Primary Schools. *SAGE Open*, 2019, 9(1).
- MIQUEL, E., SABATÉ, B., & MORÓN, M. La docencia compartida, un recurso para favorecer buenas prácticas inclusivas. In *Barcelona Inclusiva 2014 International Congress* (pp. 1-15).
- PORRAS-VALLEJO, R. Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional, 1998. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=78943>
- RIVERA, D. L. A., GUTIÉRREZ, M. D., CONTRERAS, J. A. V., FERNÁNDEZ, N. D. J. B. Y RAMÍREZ, M. Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Revista Boletín Redipe*, 2016, 5(4), 109-114. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/105>
- RODRÍGUEZ, F. La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 2014, 8(2), 219-233.
- RODRÍGUEZ, J. L. La promoción del emprendimiento social mediante metodologías innovadoras: hacia un nuevo paradigma educativo. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 2017, 37, 67-82. Recuperado de: <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.18413>
- SANAHUJA, J. M., MAS, O., Y OLMOS, P. El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 2018, 29(4), 141. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/RCED.54608>
- WOODCOCK, S., & HARDY, I. Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 2017, 83, 43-54.

