

Beneficios de la docencia compartida desde la perspectiva del alumnado de Educación Primaria

Edwin José Triana Teherán

Universidad Autónoma de Barcelona

Carme Armengol Asparó

Universidad Autónoma de Barcelona

Recibido: 27.12.21 – **Aceptado:** 31.03.22 – **Publicado:** mayo 2022

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi56.5037>

Resumen

Beneficios de la docencia compartida desde la perspectiva del alumnado de Educación Primaria

La docencia compartida es una estrategia de enseñanza en la que una pareja de docentes acuerda ejercer el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un grupo de alumnado de manera conjunta, en un mismo espacio y tiempo. El objetivo del estudio es diseñar, aplicar y evaluar un programa de docencia compartida en centros educativos de primaria. En este artículo, se intenta demostrar la eficacia que tiene esta metodología en las dimensiones de aprendizaje, inclusión y satisfacción en el alumnado. Para la recolección de los datos que corresponden a esta parte del estudio, se diseñó y validó un cuestionario con respuestas tipo Likert con 16 ítems. La muestra la componen 56 alumnos de 5º y 6º de primaria de dos escuelas de la provincia de Barcelona, que experimentaron durante un trimestre esta metodología en las materias de Lengua, Matemáticas y Medio social respectivamente. La investigación de carácter cuasi experimental refleja, entre sus resultados, que hay un alto grado de satisfacción y confianza en el alumnado debido a que, el ambiente y las figuras que proporciona la docencia compartida favorece la inclusión, la participación y el aprendizaje de todos en igualdad de condiciones.

Palabras Clave: docencia compartida; inclusión educativa, atención a la diversidad; educación primaria.

Abstract

Benefits of Co-teaching from the perspective of Primary Education students

Co-teaching is a teaching strategy in which two teachers agree on a joint practice of the teaching-learning process to a group of students in the same space and time. The objective of the study is to design, implement and evaluate a co-teaching program in primary education schools. This article intends to demonstrate the efficacy of this methodology within the dimensions of students' learning, their inclusion and satisfaction. In order to collect the information, a questionnaire with 16 items of Likert-type responses was designed and validated. The sample of the study consists of 56 students, grades 5 and 6, belonging to 2 primary schools in the province of Barcelona who experienced this methodology during a three-month period, in the subjects: language, mathematics and social environment. The results of a quasi-experimental research demonstrate that students hold a high degree of satisfaction and confidence due to the environment and the figures provided by the co-teaching favour learning, inclusion and participation of everyone under equal conditions.

Keywords: co-teaching; educational inclusion; diversity outreach; primary school.

Introducción

La docencia compartida es una metodología, en la que dos o más docentes realizan un acuerdo voluntario para trabajar de manera conjunta en una misma aula y con el mismo grupo en un mismo espacio de tiempo. Esta estrategia de trabajo docente se comenzó a utilizar a través de la publicación de la histórica ley IDEA en 1975 (Individuals with Disabilities Education Act, 2004) en los Estados Unidos, cuya finalidad consistía en incluir a los niños de educación especial en el aula ordinaria para hacerlos partícipes de la educación ordinaria (Friend et al., 2010). Con el paso del tiempo, esta metodología se fue afianzando y definiendo como el convenio entre una pareja de maestros, el generalista (tutor) y el especialista (maestro de educación especial) (Duran, 2019), para realizar todo el proceso de enseñanza desde la planificación hasta la evaluación por medio de unas técnicas empleadas en clase de modo colaborativo (Chitiyo, 2017; Cook y Friend, 1995; Härkki et al., 2021).

En el presente estudio proponemos dar respuesta a las necesidades cambiantes en las aulas, pues formula que una pareja de docentes, previamente formados, pueden ejercer la docencia compartida en grupos heterogéneos, mediante la aplicación de las técnicas propias del modelo, como una estrategia de enseñanza-aprendizaje. Existen investigaciones que han demostrado que, en los centros educativos donde se ha puesto en marcha, ha habido un cambio positivo en el alumnado (Cramer et al., 2010; Tremblay, 2013). Adicionalmente, planteamos el modelo de docencia compartida como una estrategia de inclusión educativa, ya que, todo el alumnado tiene la oportunidad de ser atendido en igualdad de condiciones en clases heterogéneas por una pareja docente, que en situaciones ordinarias tendría dificultad de realizar un docente en solitario (Friend, 2008; Huguet y Lázaro, 2018; Oller et al., 2018).

Es común encontrar formas de asociación en las que la colaboración o cooperación entre docentes son definidas como docencia compartida (Cardona, 2006), y aunque en sus inicios se planteó a modo de trabajo en equipo entre el profesorado titular y el de educación especial (Karten y Murawski, 2020), lo cierto es que hoy en día, se entiende que hay diferencias notables entre la colaboración/cooperación docente; el profesorado de apoyo; prácticas inclusivas en el aula y la práctica de la docencia compartida (Stainback y Stainback, 1999).

En lo que corresponde a la definición sobre docencia compartida, en este estudio, nos apoyamos en los conceptos similares que ofrecen Cook y Friend (1995); Conderman y Hedin (2012) y Villa et al., (2013), quienes la proponen como un modelo de intervención en el aula, en el que participan dos o más docentes, realizando la planificación, instrucción (término utilizado en el mundo anglosajón) y evaluación de forma conjunta en un grupo de alumnos y en un mismo tiempo y espacio físico. Aclaramos que para el primer par de autores la codocencia puede ser ejercida solamente por una pareja del mismo rango y especialidad, porque consideran que la jerarquización

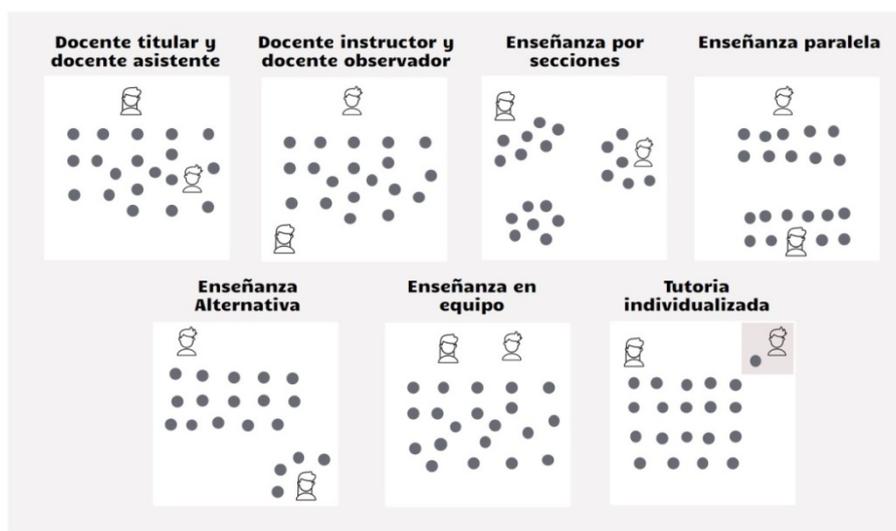
perjudica la finalitat igualitària del model. En canvi, per als altres autors, la diferència de categoria entre els codocents no és una dificultat, sinó que, al contrari, es converteix en una riquesa en l'exercici de la docència compartida.

Las técnicas

Las técnicas que aportamos son el resultado de la experiencia acumulada por Marilyn Friend, primera especialista en codocencia, que, tras horas de observación en el aula ordinaria, orientó esta metodología hacia el tratamiento de la atención a la diversidad. Dichas técnicas conducen a un modelo con una oferta flexible de aplicación con las que se busca afianzar y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo que tengan preferencia en el presente estudio.

Destacamos como principales técnicas, además de las aportadas por Cook y Friend (1995) en la *figura 1* (profesor titular y profesor asistente, uno enseña y otro observa, enseñanza por secciones, enseñanza paralela, enseñanza alternativa; enseñanza en equipo) la de tutoría individualizada. Esta nueva incorporación permite, en un momento determinado del proceso, interactuar individualmente con el alumnado, cuando la situación lo requiere, a modo de retroalimentación de conceptos o procesos que no han quedado claros en el aprendizaje. Mientras que el otro docente puede continuar al cargo del resto del grupo en actividades de retroalimentación.

Figura 1. Distribución del alumnado y profesorado según la figura de docencia compartida (Adaptación y complementación de Cook y Friend, 1995).



Cada una de estas técnicas tiene un propósito específico, y la pareja docente establece el uso de una u otra en función de la actividad y el contexto de la clase. Diversos estudios han demostrado resultados beneficiosos para el alumnado, como son el incremento de la comunicación entre el alumnado y con la pareja docente; una mejor confianza para poder expresar dudas y problemas, desarrollar competencias colaborativas y cooperativas entre el alumnado (Duran et al., 2019; Salazar y Castro, 2018).

El objetivo principal de la investigación es establecer la eficacia de la docencia compartida en el aula como un modelo de inclusión e innovación metodológica. De este objetivo general se derivan diversos objetivos específicos. En este artículo se intenta dar respuesta principalmente al que hace referencia a:

1. Investigar el grado de satisfacción que genera la docencia compartida en el alumnado.

Y de forma complementaria los dos siguientes:

2. Analizar los beneficios y dificultades que tiene la aplicación de un modelo de docencia compartida en el aula.
3. Descubrir los factores que intervienen en la ejecución de la docencia compartida.

Es necesario aclarar que existen más objetivos específicos en el estudio, no obstante, aquí únicamente se presentan aquellos que son relevantes para este artículo.

Metodología

Después de la revisión de la literatura, optamos por una metodología cuasi experimental. Trabajamos con tres pares de grupos clase, en donde cada pareja de docente, previamente formada, aplicó el modelo a lo largo de dos trimestres. Para la recogida de información diseñamos un cuestionario, en el que el alumnado pudiera opinar acerca de: la experiencia de tener dos maestras en clase, el aprendizaje adquirido, algunas de las técnicas empleadas y el grado de confianza obtenido durante este tiempo.

Participación

En la muestra han participado dos centros de primaria, la escuela Congost y la escuela Lanasa-Giralt, ambas en la provincia de Barcelona. Llevamos a cabo la formación inicial de 15 horas sobre docencia compartida en la que abordamos: los modelos, las técnicas, la planificación y la evaluación conjunta. En las formaciones asistió una parte proporcional del profesorado, de las cuales han salido tres parejas docentes que han

puesto en marcha el modelo.

La aplicación se ha efectuado en dos grupos de quinto en las materias de lengua y medio social con 18 alumnos por grupo y en un grupo de 20 alumnos de sexto en la clase de matemáticas.

Instrumento

Diseñamos un cuestionario compuesto por 14 preguntas cerradas con un rango de respuesta establecido entre el 1 y el 5 (donde 1 significaría nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo). Adicionalmente, establecimos 2 preguntas abiertas, en las que el alumnado podía expresar su opinión sobre algunos aspectos esenciales de la estrategia de docencia compartida. Para elaborar las preguntas consideramos los tres modelos analizados en el estudio, a saber, Cook y Friend (1995); Huguet (2006) y Villa et al. (2013).

El instrumento pasó por un procedimiento de validación y fiabilidad. Para la validación contamos con un grupo de 5 expertos y expertas teóricos (Bisquerra, 2004; Quintanal y García, 2012) en el ámbito de la docencia compartida y la inclusión educativa de universidades españolas, en ella, valoraron la univocidad (si/no), la pertinencia (si/no) y la importancia (graduación de 1-5) de los ítems. El grupo de personas juezas realizaron pocos cambios significativos a la propuesta inicial, sugiriendo únicamente algunas correcciones en materia de vocabulario, para ajustarla mejor a la edad del alumnado informante.

También procedimos a enviar el cuestionario a seis maestras de primaria, con formación inicial en docencia compartida, a modo de expertas prácticas. En concordancia con el grupo teórico, las maestras hicieron correcciones lingüísticas y propusieron incorporar una imagen en forma de emoticono que expresara visualmente la sensación de conformidad con respecto al número seleccionado, ayudando a los informantes a entender mejor el instrumento.

Procedimiento

Finalizada la intervención, que corresponde a las unidades didácticas planificadas y el empleo de las diferentes figuras de la docencia compartida, las maestras administraron el cuestionario al alumnado. El procedimiento se hizo en línea, a través de la plataforma de google forms, debido a la dificultad de administrarse de manera presencial a causa de las restricciones de la pandemia Covid-19 del curso 2019-2020, razón por la cual, las maestras primero realizaron una explicación del instrumento y durante su aplicación

estuvieron guiándoles para una mayor comprensión de los ítems.

Análisis de datos

La información recogida a través del instrumento la codificamos y analizamos con el programa SPSS (versión 25), y las preguntas abiertas del cuestionario las clasificamos y examinamos con el programa ATLAS.TI (versión 9). Los resultados los presentamos de forma integral a fin de exponer al lector una óptica general del procedimiento. Efectuamos la prueba de coeficiente de dos mitades de Guttman, el cual dio como resultado .816, asimismo, para comprobar la fiabilidad del cuestionario, realizamos la prueba interna (Alpha de Cronbach) que para la muestra total (n=56), obtuvimos un resultado ($\alpha = .831$), lo que garantiza una elevada fiabilidad interna. Asimismo, realizamos primero la prueba de Kolmogorov-Smirnov, indicando que las variables no cumplían con el criterio de normalidad lo que nos llevó utilizar las siguientes pruebas no-paramétricas: Esfericidad de Bartlett y la prueba de correlación de Spearman.

Resultados

En un primer análisis descriptivo de los datos, extrajimos las medias de cada uno de los ítems y su respectiva desviación típica (DS) tal como se muestra en la tabla 1.

Todos los ítems muestran una media superior a 3 y los que revelan una puntuación alta son los relacionados con el aprendizaje, la inclusión y la satisfacción respectivamente.

El ítem que logra mayor valoración (ítem 13, media= 4.52 y DS = .687) muy cercana al 5, hace referencia a la metodología de docencia compartida, específicamente a las figuras que se muestran en la introducción de este artículo, manifestando su satisfacción con el modelo aplicado. Cabe destacar también el ítem 9 (media= 4.13 y DS=.955), en el que el alumnado expresa su percepción en relación a la atención recibida por parte de las dos maestras en el aula y el ítem 1 (media= 4.07 y DS=.912), que se refiere a la impresión que ha tenido el alumnado en cuanto al aprendizaje percibido en la clase con dos maestras, comparándola con la clase donde tiene un único docente.

En cambio, el ítem que logra menor valoración (ítem 5 formulado de forma inversa, con una media de 3.13 y DS 1.161) muy próximo al 3, hace mención de los niveles de ruido experimentados en la clase. No obstante, es preciso recalcar que, aunque el ruido es valorado como una dificultad en la práctica de la docencia compartida, este queda compensado por la valoración positiva de los beneficios recibidos por parte de la pareja de docentes y al mismo tiempo por el grupo de

alumnado en las técnicas que lo permiten.

Tabla 1. Media y desviación típica (DS) de los ítems

Ítem	Media	Desviación típica (DS)
1. ¿Crees que has podido aprender más cuando has tenido dos maestras en la clase?	4.07	.912
2. En la materia en la que has tenido dos maestras haciendo juntas la clase, ¿has notado que se creaba más confianza para poder expresar las ideas, dudas y opiniones?	3.84	1.156
3. Cuando las maestras han dividido la clase en tres grupos, y has trabajado en un grupo pequeño con compañeros y sin la maestra. ¿Te has sentido más a gusto?	3.62	1.214
4. Cuando las maestras han dividido la clase en tres grupos, y has trabajado en un grupo pequeño con compañeros y una sola maestra. ¿Te has sentido a gusto?	3.96	1.026
5. En la materia en la que has tenido dos maestras haciendo la clase juntas, ¿Crees que hay demasiado ruido para poder hacer las clases con normalidad?	3.13	1.161
6. En la clase en la cual has tenido dos maestras enseñando juntas, ¿Crees que es posible hacerlo sin levantar demasiado la voz?	3.66	1.240
7. En la clase en la que has tenido dos maestras enseñando juntas, ¿Te has sentido mejor atendido que cuando tienes una sola?	3.98	1.070
8. ¿Sientes que, en general, las clases en las que has tenido dos maestras enseñando juntas, te sientes más comprometido y más implicado?	3.63	1.153
9. ¿Crees que en la clase en la que has tenido dos maestras, ellas pueden conocer mejor tus dificultades o necesidades que cuando tienes una sola maestra?	4.13	.955
10. ¿Piensas que en la materia en la que has tenido dos maestras, has aprendido a trabajar mejor con tus compañeros y con las maestras?	3.77	1.144
11. ¿Participas más en la clase, cuando tienes dos maestras haciendo juntas la clase que cuando tienes una sola maestra?	3.16	1.187
12. ¿Has notado que prestas más atención en clase cuando tienes dos maestras que cuando tienes una sola?	3.45	1.334

13. ¿Te han gustado las diferentes formas de hacer la clase cuando has tenido a las dos maestras juntas?	4.52	.687
14. Si pudieras elegir, ¿Preferirías una clase con dos maestras en vez de una sola maestra?	3.86	1.271

En segundo momento, examinamos la matriz para determinar las posibles correlaciones a través de la prueba de Esfericidad de Bartlett con rotación Varimax para la adecuación del muestreo de $KMO=.735$, cuyo resultado fue significativo ($p < .001$), por lo que consideramos apropiada para ser factorizada y se procedió a realizar un análisis factorial.

En el análisis factorial (ACP), obtuvimos tres factores, los cuales demuestran el 36,07%, el 12,76% y el 11,17% del total de la varianza de forma correspondiente, de los que hemos excluido dos ítems, debido a que no se agrupaban en ninguno de los factores resultantes. Tal como se muestra en la tabla 2, los ítems asociados tienen un valor superior a .50 en los puntos más saturados. Así, se aprecia que, en el primer factor mostramos variables asociadas al aprendizaje del alumnado, en el segundo factor presentamos ítems relacionados con la inclusión educativa y en el tercero con el grado de satisfacción respecto a la docencia compartida.

Los ítems exponen una correcta agrupación teórica en los factores obtenidos, que a su vez son congruentes con la explicación teórica del cuestionario.

Tabla 2. Análisis factorial del cuestionario

Ítems	Factor 1.	Factor 2.	Factor 3.
¿Has notado que prestas más atención en clase cuando tienes dos maestras que cuando tienes una sola?	,843		,214
¿Participas más en la clase, cuando tienes dos maestras haciendo juntas la clase que cuando tienes una sola maestra?	,794	,263	,333
Si pudieras elegir, ¿Preferirías una clase con dos maestras en vez de una con una sola maestra?	,759	,273	
¿Sientes que, en general, las clases en las que has tenido dos maestras enseñando juntas, te sientes más comprometido y más implicado?	,755	,339	,204
¿Crees que has podido aprender más cuando has tenido dos maestras en la clase?	,651		,339
¿Piensas que en la materia en la que has tenido dos maestras, has aprendido a trabajar mejor con tus compañeros y con las maestras?	,563	,440	
En la materia en la que has tenido dos maestras haciendo juntas la clase, ¿has notado que se creaba más confianza		,813	

para poder expresar las ideas, dudas y opiniones?

¿Crees que en la clase en la que has tenido dos maestras, ellas pueden conocer mejor tus dificultades o necesidades que cuando tienes una sola maestra?	,315	,773	,359
En la clase en la que has tenido dos maestras enseñando juntas, ¿Te has sentido mejor atendido que cuando tienes una sola?	,569	,671	
Cuando las maestras han dividido la clase en tres grupos, y has trabajado en un grupo pequeño con compañeros y una sola maestra. ¿Te has sentido a gusto?	,258		,775
Cuando las maestras han dividido la clase en tres grupos, y has trabajado en un grupo pequeño con compañeros y sin la maestra. ¿Te has sentido más a gusto?	,185	,195	,685
¿Te han gustado las diferentes formas de hacer la clase cuando has tenido en las dos maestras juntas?	,259	,489	,609

Para identificar la manera como se correlacionan las variables medidas en la docencia compartida, esto es, aprendizaje, inclusión y satisfacción, procedimos a realizar la prueba de Spearman, los coeficientes de correlación, significancia estadística (Sig.), tamaño del efecto (p) y potencia estadística ($1 - \beta$) realizados a través del programa G*Power cuyos resultados se pueden observar en la tabla 3.

Tabla 3. Correlaciones entre las variables dependientes analizadas

	Aprendizaje	Inclusión	Satisfacción
Aprendizaje	1.000	.651**	
Sig.	.	.001	
p		.80	
1- β		0.99	
N	56	56	
Inclusión		1.000	.426**
Sig.		.	.001
p			.65
1- β			0.99
N		56	56
Satisfacción	.512**		1.000
Sig.	.001		.

<i>p</i>	.71	
1- β	.99	
N	56	56

Las correlaciones que van de .426 a .651 muestran tamaños de gran efecto (.50) lo que indica que la magnitud de esta relación es significativa e importante. Los resultados obtenidos en la prueba de correlación muestran que las tres variables tienen una alta correlación, en la que destaca de forma notable la inclusión educativa y su conexión con el aprendizaje del alumnado (.651 sig.), traduciendo que, cuánto más prácticas inclusivas efectúa la pareja docente en las sesiones, el alumnado siente que aprende mucho mejor. Igualmente sucede con la correlación entre la variable de satisfacción y su vínculo con el aprendizaje (.512 sig.), pues el alumnado percibe estar más a gusto y, por consiguiente, su atención ante el aprendizaje es óptima.

En cuanto a los ítems 15 y 16, que son preguntas abiertas, realizamos un análisis de contenido de las respuestas desde un enfoque deductivo mediante una codificación temática (Saldaña, 2013). El producto del análisis ha sido la reafirmación de las categorías de análisis en la práctica de la docencia compartida, tal como se puede apreciar en la figura 2. Aquí podemos observar que el alumnado la asocia a una mejora en el aprendizaje, el cual se produce de manera fácil, rápida y diferente “*aprendes más y mejor*”, además lo vinculan con la rapidez por la atención recibida, es decir, la celeridad en la atención brindada por parte de la pareja docente, que en algunos de los casos tiene relación con el aprendizaje.

De igual forma, esta asistencia es expuesta de dos formas, una, la recibida por el alumnado, que es mencionada como el mayor de los beneficios de la docencia compartida “*pueden estar más por nosotros y resolver dudas*” y también la prestada “*porque me entero mejor y estoy más atenta*”, en ella, el alumnado reconoce poder estar más concentrado ante las explicaciones de la pareja docente.

Figura 2. Análisis del contenido de los ítems 15 y 16 del cuestionario



Discusión y conclusiones

En los resultados de esta parte del estudio, pudimos evidenciar que en las apreciaciones del alumnado destacan dos factores importantes de la docencia compartida, aprender de manera más sencilla y recibir atención de forma continua dentro del aula, en el que resalta positivamente tener dos opiniones de docentes para aclarar dudas. Dicha situación se afirmó tanto en las preguntas cerradas como en las abiertas, concordando con los estudios de Duran et al. (2019) que sostienen la importancia de favorecer la inclusión educativa por medio de la docencia compartida.

Según el grupo de alumnado, el modelo de docencia compartida empleado es una estrategia que favorece la inclusión educativa, porque el alumnado NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo) es atendido en igualdad de condiciones dentro del aula ordinaria. Este resultado se adhiere a los planteamientos propuestos por Villa et al., (2008); Friend y Bursuck (2002); y Almirall y Huguet (2017), que señalan que se deben proponer metodologías y modelos que aseguren la atención de la diversidad en el aula de forma equitativa, pues de este modo se sienten más cómodos y en confianza cuando tiene dos maestras en la clase, ya que, las figuras de la docencia compartida estimulan un ambiente de cercanía que facilita poder expresar dudas y aportaciones, sin el temor de ser señalado.

Otro de los resultados con una alta valoración positiva es el aprendizaje. El alumnado percibe que pueden aprender a diferentes ritmos y que gracias a la presencia activa de la pareja docente lo pueden hacer más rápido y mejor, este aspecto se ajusta a las afirmaciones de Beninghof (2020); Rodríguez (2014) y Karten y Murawski, (2020), que manifiestan que la docencia compartida es provechosa para el alumnado, porque garantiza una planificación diversa en el aula, genera una mejor percepción del alumnado sobre sí mismo y una mejora en la actitud hacia el aprendizaje.

Referente a la satisfacción, el alumnado opina que sentirse más a gusto con este tipo de metodologías, debido a que se generan diferentes tipos de dinámicas que engloban la confianza, el bienestar e incluso la diversión, ayudando a la cohesión del grupo y en general el clima en el aula, en concordancia a los estudios de Calderón et al., (2016). Lo que la hace una óptima estrategia para trabajar, pues garantiza una mejora en la atención de toda la clase.

En conclusión, los datos demuestran que el alumnado se siente en una atmósfera de confianza que favorece la inclusión porque es atendido dentro del conjunto de la clase, ayudando a evitar la estigmatización y generando espacios de participación. La investigación también concluyó que la docencia compartida causa un mejor aprendizaje y aumento del grado de bienestar en el aula, ya que se sienten más a gusto, algo que concuerda con los trabajos de Friend (2008); Urbina et al., (2017); Oller et al., (2018), que determinaron que este tipo de metodología ayuda a adaptar el currículum a las necesidades del alumnado y en especial, poder atenderlos en una clase donde la

enseñanza de un solo profesional sería poco probable de realizar.

En consideración a lo expuesto, los autores consideramos que los grados de percepción del alumnado en referencia a la satisfacción, el aprendizaje y la inclusión, corroborados a través del instrumento, hacen afirmar que la metodología de docencia compartida es una estrategia en la que se debería destinar recursos. Ello incluye, no únicamente la formación del profesorado, sino también dotar a los claustros de más docentes que faciliten llevarla a cabo sin limitaciones. De este modo se podría dar respuesta, entre otras, al decreto 150/2017, sobre inclusión propuesto por el Departamento de Educación de Cataluña, al mismo tiempo que, se propician clases más dinámicas y con un mayor grado de aprendizaje.

Finalmente, sugerimos que la aplicación de la docencia compartida en el aula, tal y como se ha realizado en el estudio, debe pasar por diferentes pasos para que sea viable y se garantice un buen aprovechamiento de esta metodología, estos son:

- a) Disponer de algunas horas dentro del horario lectivo, para que una o varias parejas docentes realicen horas de docencia compartida en uno o diversos grupos, incluyendo una hora de preparación y planificación.
- b) Convenir de manera voluntaria la participación de una pareja en la docencia compartida, si es posible con conocimiento previo, pues esto facilita la comunicación y fluidez en el momento de realizar la enseñanza.
- c) Formar el profesorado participante en la metodología y técnicas de la docencia compartida, porque en ella se proporcionan herramientas que ayudan a comprender y efectuar mejor la labor docente de forma conjunta.
- d) Revisar de forma regular la dinámica dentro de la pareja docente, es decir, hacer seguimiento para que puedan manifestar las dificultades y beneficios encontrados a fin de recibir apoyo y asistencia mutua y también por parte de la dirección del centro.
- e) Aplicar las diversas técnicas de docencia compartida, que aparecen en la *figura 1*, que favorecen la inclusión y la dinamización de la enseñanza conjunta en el aula.
- f) Compartir en la pareja docente todas las responsabilidades de la enseñanza, esto incluye, la planificación, la docencia en el aula y la evaluación de todo el alumnado de la clase.
- g) Al finalizar el curso escolar, se debe realizar una valoración entre la pareja docente y también con el alumnado sobre la D.C. Ello permite conocer las percepciones sobre los diversos aspectos de la codocencia, como son las técnicas utilizadas, la inclusión, la coordinación, la comunicación, el proceso de enseñanza, el tiempo de planificación y evaluación, entre otros.

Es importante destacar que encontramos limitaciones que dificultaron llevar a cabo el estudio tal y como se había propuesto. Una dificultad fue no poder obtener una muestra más amplia, ya que la pandemia COVID-19 hizo que tres escuelas cancelaran

su participación en el proceso, razón por la cual, los datos son únicamente de dos escuelas.

Referencias Bibliográficas

- Almirall, R., y Huguet, T. (2017). Nou Decret, noves perspectives per a l'educació inclusiva: entrevista a Mercè Esteve, Subdirectora General d'Ordenació i Atenció a la Diversitat de la Generalitat de Catalunya. *ÀÁF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (47), 6-13.
<https://raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/366981>
- Beninghof, A. (2020). *Co-teaching that works. Structures and strategies for maximizing student learning*. Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. (6ª ed.) La Muralla.
- Calderón, A.; Martínez de Ojeda, D.; Valverde, J.J.; Méndez-Giménez, A. (2016). “Ahora nos ayudamos más”: Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*. 44(12), 121-136.
<http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04403>
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson.
- Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55-66.
- Conderman, G., y Hedin, L. (2012). Purposeful assessment practices for co-teachers. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 18-27.
<https://doi.org/10.1177/004005991204400402>
- Cook, L., y Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28(3), 1-16.
<https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852>
- Cramer E, Liston, A., Nevin, A., y Thousand, J. (2010). Co-Teaching in Urban Secondary School Districts to Meet the NEAEds of All Teachers and Learners. *International Journal of Whole Schooling*, 6 (2), 59-76.
- Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm, 7477, de 19 de octubre de 2017. Recuperado de:
https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/AppJava/PdfProviderServlet?documentId=799722&type=01&language=es_ES
- Duran, D. (2019). *Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden*

- unos de otros. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 50, 50-62.
- Duran, D., Coll, M. F., Torelló, Ó. M., y Sanahuja J. M. G. (2019). Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 12(2), 1-11. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227430>
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19. <https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2i2p9-19>
- Friend, M., y Bursuck, W. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (6ª ed.). Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., y Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Härkki, T., Vartiainen, H., Seitamaa-Hakkarainen, P., y Hakkarainen, K. (2021). Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188>
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. GRAÓ.
- Huguet, T., y Lázaro, L. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. *Revista Aula de Innovación educativa*. 275, 39-44.
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004). Recuperado de: <https://www.congress.gov/bill/108th-congress/house-bill/1350>
- Karten, T., y Murawski, W. (2020). *Co-teaching do's, don'ts, and do betters*. ASCD.
- Oller, M., Navas, C., y Carrera, J. (2018). Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades. *Aula de Innovación Educativa*, 275, 45-50.
- Quintanal, J. y García, B. (coords.) (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. CCS.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Salazar, A. y Castro, M. (2018). La Docencia Compartida; una herramienta para la formación profesional en la evaluación de proyectos de agronegocios. *Revista De Investigación Académica Sin Frontera: División De Ciencias Económicas Y Sociales*, (28), 12. <http://dx.doi.org/10.46589/rdiasf.v0i28.167>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, pág. 103-133.
- Tremblay, P. (2013). Comparative outcomes of two instructional models for students with learning disabilities: inclusion with co teaching and solo taught special education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(4), 251-258.

<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01270.x>

Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355-374.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>

Villa, R., Thousand, J., y Nevin, A. (2008). *Co-Teaching: A Multimedia Kit for Professional Development*. Corwin Press.

Villa, R., Thousand, J., y Nevin, A. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Corwin Press.

Correspondencia con los autores: *Edwin José Triana Teherán*. E-mail: edwinjose.triana@autonoma.cat.
Carme Armengol Asparó. E-mail: carme.armengol@uab.cat