






Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma de Barcelona**

**DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL**

## **La docencia compartida**

**Una herramienta para facilitar el progreso en los procesos  
de enseñanza-aprendizaje**

Realizada por

**Edwin José Triana Teherán**

Dirigida por

**Dra. Carme Armengol Asparó**

Bellaterra, septiembre de 2022





**Universitat Autònoma de Barcelona**

**DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA**

# **La docencia compartida**

**Una herramienta para facilitar el progreso en los procesos  
de enseñanza-aprendizaje**

---

## **Co-teaching**

**A tool for facilitating progress in teaching-learning  
processes**

Tesis doctoral

*Doctorando:* Edwin José Triana Teherán

*Directora:* Carme Armengol Asparó

Bellaterra, septiembre de 2022

*A mi manito Deiner, que me cuida desde el cielo...*



## AGRADECIMIENTOS

Este proceso de elaboración de la tesis, ha estado marcado por muchos altibajos, que incluyen emociones muy diversas como alegría, orgullo y entusiasmo, pero también, tristeza, confusión y nerviosismo. Durante estos 5 años, incluida una pandemia, me he sentido muy acompañado por muchas personas, a las que estas pocas palabras no alcanzan a expresar mi más sincero agradecimiento, que de alguna u otra forma han colaborado para que yo culmine este proceso.

Compaginar una tesis doctoral y el trabajo como docente ha sido complicado, pero al mismo tiempo, enriquecedor, porque ha permitido compartir con mis compañeras y compañeros reflexiones, dudas y avances de la investigación, y conectar con el alumnado, siendo mi polo a tierra en muchos momentos.

A la meva directora de tesis, Carme Armengol, estic molt agraït per la teva paciència, disposició, consells i paraules d'ànims quan més les necessitava. La comprensió, els coneixements del món de l'educació i la professionalitat que m'has brindat, han fet que sigui un millor docent i que m'apassioni per aquest món de la recerca. Em sento orgullós de ser el teu doctorant i d'haver après tantes coses de tu en aquest procés.

A Francisco, que me ha estado a mi lado todos estos años, ha escuchado mis angustias con los tiempos de entrega o con algo que no sabía cómo realizarlo, asimismo, las alegrías cuando alguna cosa me salía bien o recibía alguna felicitación que me cambiaba el ánimo. Gracias por apoyarme durante todo este proceso y por tener tanta paciencia en el día a día.

A mi familia, a mis padres Ruby y Edilberto, que han creído en todo momento que lo mejor que nos podían dar era la educación, pues gracias a eso, hoy estoy aquí. A mis hermanos, Ferney, Beto, Elkin y, mi hermanita Andrea, que siempre me han preguntado sobre la tesis, han escuchado mis historias y quejas, cuando no tenía tiempo para avanzar en ella.

A mis amigos del alma, Gabriel, Jorge y Jairo, que durante este tiempo me han escuchado, animado e impulsado a continuar, cuando el cansancio se apoderaba de mí. Gracias por estar ahí en todo momento. A Filippo, por regalarme su amabilidad y tiempo para colaborarme con el diseño de la tesis.

A Marcela, que en todo momento ha estado dispuesta a escuchar mis progresos y darme consejos cuando el agotamiento se apoderaba de mí. A Merche, que me ha ayudado muchas veces a tener más tiempo y dedicarme con mayor tranquilidad, especialmente cuando sentía que no podría acabar la tesis.

A mi amiga y colega de doctorado, Sonja Andjelkov, que me ha escuchado, ayudado y apoyado desde el primer momento, juntos hemos crecido en este camino de la investigación y eres de las personas que lo ha hecho más llevadero.

A mis amigas y colegas del mundo de la enseñanza, Antonia, Elena, Mari, Marian, Victòria, Àngels, Montserrat, Mireia y Desirée, que siempre me han preguntado por la tesis y han estado atentas a mis progresos, vuestra disposición y reflexiones han permitido que pueda efectuar mejoras en la investigación y que, sobre todo, no perdiera la motivación.

A Lilia Celina, que me inspiró para trabajar en el mundo de la educación cuando tan solo era un adolescente, gracias por estimular mi entusiasmo y guiarme en aquel momento, sin ello, hoy no estaría aquí.

A las escuelas Congost y Lanaspà-Giralt, porque me abrieron las puertas para llevar a cabo la formación docente y la posterior investigación. Vuestra disposición ha sido un gran aporte a este estudio. A las maestras codocentes que han dedicado tiempo y esfuerzo para que la docencia compartida saliera adelante. Al alumnado que ha participado, ya que su colaboración es una magnífica contribución a la tesis.

A las expertas, su tiempo y aportaciones han hecho que me adentrara y motivara por conocer este mundo de la docencia compartida.

Finalmente, a todas las personas que de formas diversas han estado o participado en el proceso de la investigación.

Gracias por hacerlo posible.

Cerdanyola del Vallès, Septiembre de 2022





**NOTA:**

Con la intención de evitar el exceso gráfico que supondría utilizar la terminación o/a para diferenciar entre hombres y mujeres, se opta en esta tesis doctoral en algunos casos por el uso del masculino genérico. Así, al hacer referencia a “los profesores”, “los alumnos”, “los codocentes” “los informantes”, entre otros, se incluyen a mujeres y hombres. Esta decisión supone que este uso representa siempre a todos/as, sin que con ello suponga ningún tipo de discriminación o valoración peyorativa por razón de sexo.

## ÍNDICE

<b>A. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>17</b>
<b>1. JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO GENERAL .....</b>	<b>19</b>
1.1 Justificación y motivaciones .....	19
1.2 Planteamiento del problema .....	21
1.3 Objetivos .....	24
1.4 Metodología y fases de la investigación .....	24
<b>B. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>29</b>
<b>2. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>31</b>
2.1 Elementos de una innovación educativa .....	33
2.2 Fases de la innovación educativa .....	37
2.3 Características del profesorado innovador .....	41
2.4 Características de los centros innovadores .....	46
2.5 Aspectos a tener en cuenta en la aplicación de la innovación educativa.....	47
2.6 A modo de síntesis.....	48
<b>3. LA DOCENCIA COMPARTIDA .....</b>	<b>51</b>
3.1 Historia y evolución de la docencia compartida.....	52
3.2 Técnicas comparables con la docencia compartida .....	54
3.3 Definiciones de docencia compartida y otros conceptos similares.....	57
3.4 La docencia compartida como modelo de educación inclusiva .....	60
3.5 A modo de síntesis.....	63
<b>4. MODELOS DE DOCENCIA COMPARTIDA.....</b>	<b>65</b>
4.1. Características de los modelos de docencia compartida .....	65
4.2. Modelo de Lynne Cook y Marilyn Friend .....	69
4.3. Modelo de Teresa Huguet.....	77
4.4. Modelo de Richard A. Villa, Jacqueline S. Thousand y Ann I. Nevin .....	83
4.4.1 Técnicas de codocencia .....	84
4.4.2 La codocencia con otros agentes colaboradores.....	87
4.4.3 Formas de aplicación de las diferentes técnicas .....	88
4.5. Beneficios y dificultades de los modelos de docencia compartida analizados.....	89
4.6 A modo de Síntesis .....	96
<b>5. CONDICIONES PARA LA DOCENCIA COMPARTIDA .....</b>	<b>99</b>
5.1. La planificación .....	99
5.2 El profesorado .....	106
5.2.1 Beneficios y dificultades para el profesorado.....	107
5.2.2 La formación profesional y permanente del profesorado.....	110
5.3 La gestión del centro educativo para la aplicación de la docencia compartida .....	111
5.4 El espacio físico .....	114
5.5 A modo de Síntesis .....	115
<b>6. PLAN DE FORMACIÓN EN DOCENCIA COMPARTIDA.....</b>	<b>119</b>
6.1 Modelos de formación docente .....	120
6.2 Componentes de la formación inicial en docencia compartida.....	122

6.3	Sesiones de formación.....	124
6.4	Evaluación de la formación. Cuestionario para el profesorado. ....	133
6.5	A modo de Síntesis .....	133
<b>C. MARCO APLICADO.....</b>		<b>135</b>
<b>7.</b>	<b>DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>137</b>
7.1	Los paradigmas de la investigación.....	139
7.2	Los enfoques de la investigación en educación .....	143
7.3	Métodos de investigación de enfoque cuantitativo .....	149
7.3.1	Diseños experimentales .....	150
7.3.2	Diseños cuasi experimentales.....	151
7.4	Métodos de investigación cualitativa .....	154
7.5	Diseño del estudio de campo.....	154
7.6	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	157
7.6.1	Entrevista.....	158
7.6.2	Test.....	163
7.6.3	Lista de control o cotejo (checklist) .....	166
7.6.4	Cuestionario .....	169
7.7	El papel del investigador y algunas consideraciones éticas.....	172
7.8	A modo de síntesis.....	173
<b>8.</b>	<b>DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO.....</b>	<b>176</b>
8.1	Fase I. Validación de los instrumentos .....	178
8.2	Fase II. Determinación de la muestra .....	182
8.3	Fase III. La formación docente .....	185
8.4	Fase IV. La aplicación y seguimiento del modelo.....	187
8.5	Fase V. Recogida de información y limitaciones halladas.....	189
8.6	Fase VI. Preparación, almacenamiento y mecanismos para el análisis de los datos obtenidos.....	192
8.7	Fase VII. Análisis de los datos .....	198
8.7.1	Análisis cuantitativo .....	203
8.7.2	Análisis cualitativo .....	218
8.8	A modo de síntesis.....	224
<b>9.</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>228</b>
9.1	Gestión y organización de la docencia compartida .....	229
9.2	Consideraciones para los futuros codocentes .....	244
9.3	El proceso de aprendizaje mediante la docencia compartida .....	257
9.3.1	Resultados del pretest y postest .....	257
9.3.2	Otros reportes de aprendizaje.....	261
9.4	Caracterización del profesorado codocente .....	263
9.5	Beneficios de la docencia compartida .....	276
9.5.1	Beneficios para el alumnado .....	276
9.5.2	Beneficios para el profesorado.....	284
9.5.3	Beneficios para el centro educativo .....	290
9.6	Dificultades de la docencia compartida .....	298

9.6.1	Dificultades en la gestión y organización educativa.....	298
9.6.2	Dificultades en el profesorado.....	303
9.7	A modo de Síntesis.....	309
<b>D.</b>	<b>MARCO CONCLUSIVO.....</b>	<b>312</b>
<b>10.</b>	<b>DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>314</b>
10.1	Discusión de los resultados.....	315
10.1.1	Con relación a la gestión y organización de la docencia compartida.....	315
10.1.2	Con relación a las consideraciones para los futuros codocentes.....	317
10.1.3	Con relación al proceso de aprendizaje mediante la docencia compartida.....	319
10.1.4	Con relación a la caracterización del profesorado codocente.....	320
10.1.5	Con relación a los beneficios de la docencia compartida.....	323
10.1.6	Con relación a las dificultades de la docencia compartida.....	326
10.2	Conclusiones.....	327
10.2.1	Descubrir los elementos que intervienen, condicionan y dificultan la aplicación de la docencia compartida.....	327
10.2.2	Caracterizar el perfil del profesorado codocente.....	330
10.2.3	Conocer el impacto que genera la docencia compartida en el alumnado.....	331
10.2.4	Identificar los beneficios que se producen en el centro educativo y en el profesorado al aplicar la docencia compartida.....	332
10.3	Limitaciones.....	333
10.4	Nuevas líneas de investigación.....	336
<b>11.</b>	<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>338</b>
<b>E.</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>364</b>
<b>Anexo 1.</b>	<b>Validación del cuestionario del alumnado.....</b>	<b>366</b>
Anexo 1.1.	Correo de contacto con los jueces y juezas.....	366
Anexo 1.2.	Correo instructivo de validación a los jueces y juezas.....	366
Anexo 1.3.	Primera versión del cuestionario para el alumnado enviada a las juezas y jueces teóricos.....	368
Anexo 1.4.	Versión definitiva del cuestionario para el alumnado.....	370
<b>Anexo2.</b>	<b>Otros instrumentos de recolección de datos.....</b>	<b>374</b>
Anexo 2.1.	Guión de entrevista a expertos.....	374
Anexo 2.2.	Guión de entrevista al profesorado participante.....	376
Anexo 2.3.	Guión de entrevista al equipo directivo.....	378
Anexo 2.4.	Prueba de Quinto de primaria. Lengua Catalana.....	379
Anexo 2.5.	Prueba de sexto de primaria. Matemáticas.....	383
Anexo 2.6.	Prueba de sexto de primaria. Matemáticas (Adaptada).....	388
Anexo 2.7.	Prueba de quinto de primaria. Medio Social y Cultural.....	392
<b>Anexo 3.</b>	<b>Contacto con los centros educativos.....</b>	<b>395</b>
Anexo 3.1.	Correo de contacto con los centros de recursos.....	395
Anexo 3.2.	Planteamiento inicial de la formación.....	396
Anexo 3.3.	Cesión de derechos de entrevista.....	399
Anexo 3.4	Cesión de derechos de imagen.....	400

<b>Anexo 4. Elementos de la formación en docencia compartida .....</b>	<b>400</b>
Anexo 4.1. La Planificación de la sesión .....	401
Anexo 4.2. Cuestionario de valoración de la formación .....	402
<b>Anexo 5. Anexos en línea .....</b>	<b>403</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1 Relación de las fases y la temporalización de la investigación .....	27
Tabla 2.1 Elementos de la innovación educativa I .....	34
Tabla 2.2 Elementos de la innovación educativa II .....	35
Tabla 2.3 Elementos de la innovación educativa III .....	36
Tabla 3.1 Comparativa entre las metodologías colaborativas .....	56
Tabla 4.1 Tipos de apoyo en el aula I. Adaptación. (Huguet, 2006) .....	79
Tabla 4.2 Tipos de apoyo en el aula II. Adaptación. (Huguet, 2006) .....	80
Tabla 4.3 Tipos de apoyo en el aula III. Adaptación. (Huguet, 2006) .....	81
Tabla 4.4 Tipos de apoyo en el aula IV. Adaptación. (Huguet, 2006) .....	82
Tabla 4.5 Síntesis de los Modelos de docencia compartida a analizar .....	90
Tabla 4.6 Comparativa de beneficios de los modelos analizados .....	94
Tabla 4.7 Comparativa de las dificultades de los modelos analizados .....	95
Tabla 5.1 Hoja de acuerdos para las sesiones con apoyo (Huguet, 2006. Pág. 101) .....	103
Tabla 5.2 Plantilla de planificación de codocencia diaria (Villa et al., 2013. Págs. 167-168) .....	105
Tabla 7.1 Características de los diseños cuasiexperimentales .....	152
Tabla 7.2 Base para la construcción de técnicas e instrumentos de información .....	156
Tabla 7.3 Plantilla para el diseño de entrevista a los expertos .....	161
Tabla 7.4 Plantilla para el diseño de entrevista del profesorado y equipo directivo .....	162
Tabla 7.5 Diseños cuasiexperimentales de dos grupos con pretest y posttest (Murillo, 2012) ..	164
Tabla 7.6 Plantilla para el vaciado de la evaluación del pretest y posttest .....	166
Tabla 7.7 Instrumento diario de aula – Lista de control .....	168
Tabla 7.8 Plantilla para el diseño del cuestionario para el alumnado .....	171
Tabla 8.1 Resumen de las fases de la investigación .....	176
Tabla 8.2 Resumen de relación entre los instrumentos con los informantes .....	178
Tabla 8.3 Relación de juezas y jueces teóricos .....	179
Tabla 8.4 Relación de juezas prácticas .....	180
Tabla 8.5 Relación de formaciones, profesorado asistente, centros y zona educativa .....	185
Tabla 8.6 Compendio de las sesiones de formación inicial sobre docencia compartida .....	186
Tabla 8.7 Códigos para los informantes .....	193
Tabla 8.8 Códigos para los centros colaboradores .....	193
Tabla 8.9 Códigos para los grupos de alumnado participante .....	193
Tabla 8.10 Códigos para los informantes de las entrevistas .....	194
Tabla 8.11 Códigos para el test .....	195
Tabla 8.12 Códigos para el cuestionario .....	195

Tabla 8.13 Relación de variables con los instrumentos empleados .....	202
Tabla 8.14 Relación específica del alumnado participante en la muestra .....	204
Tabla 8.15 Características de las pruebas paramétricas y no paramétricas. Tomado de Navarro et al. (2017) .....	206
Tabla 8.16 Pruebas Paramétricas y No Paramétricas. Tomado de McMillan y Schumacher. (2005) .....	207
Tabla 8.17 Interpretación de la fuerza de asociación entre las variables. Tomado de Martínez-Fernández y Méndez. (2015) .....	208
Tabla 8.18 Trazabilidad del cuestionario para el alumnado .....	212
Tabla 8.19 Prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov .....	213
Tabla 8.20 Trazabilidad del test para el alumnado .....	214
Tabla 8.21 Prueba de Shapiro-Wilk. Pretest y postest de grupo experimental y control de Lengua Catalana .....	217
Tabla 8.22 Prueba de Shapiro-Wilk. Pretest y postest de grupo experimental y control de Matemáticas .....	217
Tabla 8.23 Prueba de Shapiro-Wilk. Pretest y postest de grupo experimental y control de Medio social y cultural .....	218
Tabla 8.24 Lista preliminar de códigos para las entrevistas .....	221
Tabla 8.25 Relación de categorías, códigos y unidades de significado extraídas de las entrevistas .....	222
Tabla 8.26 Relación de categorías, códigos y unidades de significados extraídas del cuestionario del alumnado .....	224
Tabla 9.1 Diferencias entre aprender mediante la docencia compartida o no en las variables de la dimensión de aprendizaje en la materia de Lengua Catalana .....	258
Tabla 9.2 Diferencias entre aprender mediante la docencia compartida o no en las variables de la dimensión de aprendizaje de la materia de Matemáticas .....	259
Tabla 9.3 Diferencias entre aprender mediante la docencia compartida o no en las variables de la dimensión de aprendizaje de la materia de Matemáticas .....	260
Tabla 9.4 Síntesis de respuestas del alumnado sobre el aprendizaje mediante la docencia compartida .....	262
Tabla 9.5 Media y desviación típica (DS) de los ítems .....	277
Tabla 9.6 Análisis factorial del cuestionario .....	279
Tabla 9.7 Correlaciones entre las variables dependientes analizadas .....	280
Tabla 10.1 Trazabilidad de la lista de cotejo llevada a cabo por las parejas docentes .....	335
Tabla 11.1 Listado de anexos en línea .....	403

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Síntesis del diseño general de la investigación .....	28
Figura 2.1 Fases de la innovación Educativa .....	38
Figura 2.2 Características del profesorado innovador .....	45
Figura 3.1 Medidas inclusivas de atención a la diversidad en el aula .....	61

Figura 4.1 Técnica de codocencia N.º 1. Profesor titular y profesor asistente .....	71
Figura 4.2 Técnica de codocencia N.º 2. Enseñanza por secciones .....	72
Figura 4.3 Técnica de codocencia N.º 3. Enseñanza paralela .....	73
Figura 4.4 Técnica de codocencia N.º 4. Enseñanza alternativa.....	74
Figura 4.5 Técnica de codocencia N.º 5. Enseñanza en equipo .....	75
Figura 4.6 Técnica de codocencia N.º 6. Docente titular y docente observador .....	76
Figura 5.1 Fases de la enseñanza según Jackson (1998) y su aplicación en la codocencia ...	100
Figura 6.1 Muestra de lluvia de ideas sobre el concepto de docencia compartida .....	125
Figura 6.2 Muestra de sondeo sobre las dificultades que de la docencia compartida .....	126
Figura 6.3 Técnica de codocencia de Tutoría individualizada .....	127
Figura 6.4 Técnicas de la docencia compartida y la distribución del alumnado. Adaptación de Triana y Armengol (2022).....	128
Figura 6.5 Ventajas y dificultades de la evaluación compartida .....	131
Figura 6.6 Síntesis de las sesiones de la formación inicial en docencia compartida .....	134
Figura 7.1 Paradigmas de la investigación .....	140
Figura 7.2 Síntesis de las características de la metodología cuantitativa .....	145
Figura 7.3 Diseño de Triangulación concurrente (Hernández et al., 2014) .....	148
Figura 7.4 Requisitos que debe tener un instrumento .....	158
Figura 7.5 Grados de conformidad del cuestionario para el alumnado .....	171
Figura 8.1 Muestra de la plataforma Google Classroom .....	190
Figura 8.2 Fases del proceso de análisis estadístico cuantitativo. Tomado de Hernández et al. (2014) .....	199
Figura 8.3 Proceso general de datos cualitativos (Tomado de Rodríguez et al., 1999, p.206) ..	200
Figura 8.4 Modelo simplificado de códigos a teoría en la investigación cualitativa. Tomado de Saldaña (2021) .....	201
<b>Figura 8.5</b> .....	206
Figura 8.6 Muestra de matriz de datos y variables del cuestionario del alumnado .....	211
Figura 8.7 Muestra de categorización y codificación de entrevistas en el programa ATLAS.TI221	
Figura 9.1 Triangulación de informantes e instrumentos .....	229
Figura 9.2 Consideraciones previas para la aplicación de la docencia compartida .....	230
Figura 9.3 Elementos de la docencia compartida .....	245
Figura 9.4 Características que debe tener el profesorado codocente .....	270
Figura 9.5 Síntesis del análisis del contenido de los ítems 15 y 16 del cuestionario .....	281



## INTRODUCCIÓN

La docencia compartida es una metodología, en la que dos o más docentes realizan un acuerdo voluntario para trabajar de forma conjunta en una misma aula y con el mismo grupo de alumnado. Esta metodología se comenzó a utilizar a finales de 1960 con la intención de incluir a los niños de educación especial en el aula ordinaria, a través del acuerdo entre dos docentes, el generalista (primaria/tutor) y el especialista (maestro de apoyo/educación especial), para trabajar todo el proceso de enseñanza desde la planificación hasta la evaluación por medio de unas figuras o técnicas empleadas en la clase de forma colaborativa (Friend, 2008).

Durante las últimas décadas se han hecho progresos en materia de inclusión educativa, ya que, tanto el profesorado como la administración educativa han promovido una cultura de la inclusión en los centros, mediante la legislación y la formación permanente. La finalidad es poder brindar estrategias y modelos que ofrezcan la posibilidad de atención y promoción de todo el alumnado en igualdad de condiciones, dentro y fuera del aula.

En esta misma línea, la dirección del centro tiene la responsabilidad de gestionar el tiempo y los recursos para que el profesorado garantice que dichas acciones se lleven a cabo. Por último, es tarea del profesorado la adquisición de habilidades y estrategias a través de la formación, que no solo promuevan su desarrollo profesional docente, sino que tengan transferencia al aula de forma práctica.

La presente investigación quiere dar a conocer cuáles son los elementos que intervienen en la elaboración y aplicación de un programa de docencia compartida en centros educativos de primaria. Para ello, es necesario realizar previamente una formación que capacite al profesorado en el conocimiento y las técnicas de la docencia compartida, y posteriormente, planificar y aplicar el programa como mínimo durante un trimestre, que, junto con su respectiva evaluación, pueda ofrecer una valoración del proceso de forma completa.

La tesis está dividida en cuatro bloques. En el bloque A, se encuentra el diseño general de la investigación que como punto de partida pretende dar respuesta a la pregunta general de investigación: *¿En qué aspectos incide la aplicación de un*

*modelo de docencia compartida en el alumnado, el profesorado y el centro educativo?* Por consiguiente, se ha propuesto determinar el efecto de este modelo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, a la vez que, se recoge información sobre los beneficios y dificultades que tiene su aplicación en el alumnado, profesorado y, finalmente, en el centro educativo que lo lleva a cabo.

En el bloque B se define el marco teórico que contextualiza e introduce el concepto de docencia compartida, explicando su historia, evolución y las diferentes aplicaciones que ha tenido este término en el ámbito educativo, a la vez que, profundiza en los tres modelos principales encontrados, los analiza y los confronta. A la vez, se presenta el plan de formación docente para la iniciación en la docencia compartida y se ofrece el modelo de docencia compartida, con ciertas adaptaciones a la realidad educativa catalana con la finalidad de conocer su funcionamiento.

El bloque C corresponde al marco aplicado, en él, se expone el proceso metodológico, definido bajo la combinación entre el paradigma positivista y el interpretativo-simbólico. La investigación de tipo mixta, utiliza un instrumento cualitativo, (Entrevista) y dos cuantitativos (Cuestionario y test), en la que se entremezclan ambas metodologías tanto en el diseño como en la interpretación de los resultados. Asimismo, se exponen las fases del desarrollo del estudio de campo, que inician con la validación de los instrumentos y finaliza con el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos.

Después, se muestran los resultados que incorpora una triangulación de los instrumentos e informantes, lo que brinda la posibilidad de confrontar las valoraciones y tener una visión integral de los resultados.

Seguidamente, en el bloque D, se expone el marco conclusivo, en que se propone la discusión de resultados, las conclusiones del estudio, las limitaciones encontradas y las nuevas posibles líneas de investigación. Este bloque finaliza con las referencias bibliográficas que posibilitan confrontar los autores y estudios citados en la presente investigación.

Para finalizar la tesis, se presenta el bloque E que contiene los principales anexos en papel y, para acabar, un código QR, que conecta con los anexos en línea, permitiendo conocer algunos datos en su fuente original.

BLOQUE A

**DISEÑO GENERAL DE LA  
INVESTIGACIÓN**



## 1. JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO GENERAL

A partir de las preguntas iniciales planteadas en la tesis, y el proceso de revisión de estudios previos sobre el tema, se da a conocer en este apartado una visión general de la investigación, la cual proporciona al lector la información necesaria para entender el contexto y los objetivos desarrollados en ella. Además, se expone el itinerario que muestra los pasos seguidos en el desarrollo de la investigación y una vista general del marco metodológico que se pretende desarrollar.

### 1.1 Justificación y motivaciones

El estudio sobre la docencia compartida parte de la visión en la que la educación se entiende como estrategia de formación y transformación de los sujetos. Es decir: alumnado, profesorado y el resto de la comunidad educativa. Albury (2013) afirma que *“todos nosotros somos aprendices, arquitectos activos de ese camino que es el aprendizaje”* y, como consecuencia, la educación debe ofrecer la oportunidad que tanto el alumnado como el profesorado tengan la capacidad de construir su propio conocimiento.

Pestalozzi citado por Osorio (2010), muestra en términos generales, una idea formal sobre la educación en la que la define como *“... el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades”* (p.153). Dicha visión, indica una educación en la que se puedan generar procesos naturales de crecimiento en el alumnado, noción que se desarrolla cuando el profesorado cuenta con las estrategias pedagógicas y didácticas para conseguirlo.

No obstante, la educación no es solo formación o desarrollo de las capacidades y actitudes del alumnado, sino que, como ciencia que es, está llamada dar respuesta a las necesidades que pueden surgir dentro del aula. Un ejemplo de ello, es la atención de la totalidad del alumnado de la clase en igualdad de condiciones. Así, en esta línea, existen diversos movimientos de innovación que buscan responder de manera más amplia a la diversidad y heterogeneidad que existe hoy en las aulas.

Uno de estos movimientos, que ha sobresalido en las últimas décadas en el mundo anglosajón es la docencia compartida o codocencia (traducción de co-teaching)

como la denominan algunos autores. (Beninghof, 2020; Conderman et al., 2012; Cook y Friend, 1995; Murawski, 2010; Urbina et al., 2017). Diversas investigaciones, han evidenciado la utilidad que ofrece esta metodología en el alumnado, tal como la mejora en el aprendizaje, aumento de la atención de la diversidad, altos niveles de satisfacción, entre otros. (Friend, 2008; Cramer et al., 2010; Oller et al., 2018).

Asimismo, estos estudios exponen entre sus resultados, una serie de mejoras respecto al profesorado, de las que se distinguen el aprendizaje entre pares, el incremento en la coordinación y comunicación de la pareja codocente y, la obtención y mejora de las competencias docentes (Chang, 2014). Cuando se logra una relación simétrica entre los codocentes (Rodríguez, 2014), se constatan beneficios emocionales, pues la pareja se siente más a gusto y en confianza, comparten sus dudas, profundizan en su área de enseñanza al tiempo que, maduran profesionalmente.

No obstante, también se pueden encontrar reticencias al intentar proponer el modelo de docencia compartida, incluso, hay quienes piensan en su inviabilidad. Ello se debe a que, desde la perspectiva profesional docente existen recelos sobre el tema, pues algunos miembros del profesorado consideran que la codocencia puede llegar a ser una intromisión en el aula, en la que el profesorado podría sentirse observado, juzgado y evaluado profesionalmente (Huguet, 2011; Álvarez y Bisquerra, 2012).

Por otra parte, la puesta en marcha del modelo de docencia compartida, requiere además de la voluntad y el entusiasmo del profesorado, un esfuerzo esencial en la logística y organización del centro educativo (Friend, 2007). A lo que se añade, la poca flexibilidad en los horarios, el gasto económico que debería invertir la administración, que algunos casos lo consideran innecesario y, por último, la falta de costumbre de los docentes para trabajar en equipo.

El modelo educativo de Cataluña propone desde hace más de una década, trabajar en la adquisición de competencias y la transversalidad del conocimiento del alumnado. Bajo esta óptica, la docencia compartida se convierte en una propuesta atractiva, viable y competente para la tipología educativa que se quiere poner en marcha.

El profesorado, a menudo, se encuentra con dificultades en el aula de índole metodológica o pedagógica, entre las que sobresale la atención a la diversidad,

debido a que la formación que poseen, sumado a la falta de experiencia, la ratio o el tiempo, hace que se limiten las dedicaciones particulares que se pueden realizar en este aspecto al alumnado. Algunos docentes no cuentan con las adecuadas estrategias didácticas y pedagógicas que les permita abordar la heterogeneidad, y, sobre todo, la diversidad que hoy por hoy se encuentra en las aulas.

Desde esta perspectiva, después de haber realizado el Máster en Psicopedagogía, y habiendo hecho el trabajo final sobre la eficacia de la figura del psicopedagogo como apoyo al profesorado en general, comencé a intentar profundizar sobre el modelo de Docencia Compartida, llegando a la conclusión que, es una metodología poco conocida y explorada en España. Asimismo, he tenido en cuenta la experiencia como docente durante 6 años en Colombia, aspecto que me ha permitido poder realizar comparaciones y replantear algunas de las actuaciones que se llevan a cabo actualmente en las clases.

También, he participado como profesor de apoyo y refuerzo, situación que me ha llevado a cuestionar las formas de intervención que se realizan en el aula en relación con la diversidad. En algunas ocasiones, el vínculo que se generaba como docente de apoyo servía para ayudar a avanzar al alumno, pero otras veces, se convertía en una dificultad para seguir, ya sea por mi poco dominio de la temática planteada en la asignatura, o que la asistencia que se realizaba única y exclusivamente a un alumno carecía de empatía.

Como resultado de todo ello, surgió la posibilidad de investigar sobre la docencia compartida, como una forma de poner en práctica la educación inclusiva en los centros, y a su vez, una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el profesorado, aunque diferenciado dentro de la clase, no en rango sino en la particularidad, puedan ejercer como miembro de una pareja, la docencia compartida en la misma aula, clase, grupo y tiempo, brindando así, una mayor atención a todo el alumnado, y no sólo a aquellos que necesitan mayor dedicación.

## **1.2 Planteamiento del problema**

El profesorado necesita formarse de manera permanente para dar respuesta rápida a las diversas circunstancias que se detectan en el aula, como son los problemas de aprendizaje, la falta de habilidades sociales, los diferentes niveles de asimilación, y principalmente la diversidad, que muchas veces está vinculada a la desigualdad

social (Arnaiz ,2003). Por su parte, la administración educativa posee programas de formación externa y autoformación dentro de los centros educativos con la finalidad de poder abastecer a los claustros de recursos para afrontar el día a día en las aulas (Bacharach et al., 2008). No obstante, algunas de estas formaciones se alejan de la cotidianidad de la clase y se convierten en simples clases con conceptos teóricos, que con el tiempo desmotivan y producen desinterés en el profesorado.

En este escenario, se considera fundamental que la administración movilice más recursos para invertir en horas de formación reales y eficientes, que se puedan traducir en una transferencia permanente al aula, e incentivar a los centros educativos que deseen innovar en programas que atiendan todo tipo de necesidades educativas tanto en el alumnado como en el profesorado.

En esa misma línea, algunos centros educativos deciden afrontar las dificultades que se encuentran en los grupos en general de forma autónoma. En consecuencia, introducen una pareja de maestros o maestras en el aula, considerando esto una operación matemática simple, en la que se suman dos horas de atención y enseñanza por el hecho de tener una pareja docente realizando este proceso.

Sin embargo, existen algunos matices en esta idea desde la gestión y planificación educativa, porque dos docentes juntos sin preparación, planificación, coordinación y acoplamiento, se puede traducir en un docente de apoyo sin proactividad, que únicamente observa o está al servicio del docente titular. Por lo tanto, aquellas horas son un desaprovechamiento de recursos y algunas veces un obstáculo para el buen desarrollo de la enseñanza en el aula. Es por eso que, para contemplar la docencia compartida como un modelo factible y efectivo, hay que tener presente los siguientes elementos:

En primer lugar, es necesario hablar de la cultura de la colaboración en los centros educativos, fundamento sobre el que se construye y planifica la docencia compartida. Para que esta pueda llevarse a práctica, es preciso dejar de lado el arraigado aislamiento en el que algunas veces se encuentra el profesorado y que no favorece la construcción de la colaboración y participación en los centros educativos (Antúnez, 1999; Armengol, 2001), principalmente cuando se pretende el aprendizaje de técnicas cooperativas entre el alumnado.



En segundo lugar, el estudio se sitúa bajo el enfoque de inclusión propuesto por Ainscow y Miles, en Giné et al., (2016), que se entiende como un proceso que nunca debe acabar, pues su objetivo se centra en una búsqueda continua de respuestas a la diversidad, de las que se aprende y convive con la diferencia, convirtiéndola en un estímulo que promueve el aprendizaje del alumnado. De igual forma, Huguet en Giné et al., (2016), integra a esta perspectiva el trabajo cooperativo entre el profesorado como una estrategia clave de inclusión en el aula.

En tercer lugar, la organización y gestión educativa liderada por los equipos directivos, como marco referencial en el que se encuentra el profesorado, en la que se proponen y construyen metodologías innovadoras para facilitar el ejercicio docente y la adquisición de nuevas competencias en el terreno pedagógico y didáctico (Friend et al., 2010).

Y finalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, que engloba los beneficios pero a su vez, las dificultades en las que se pueden encontrar tanto los equipos directivos como los y las codocentes en el momento de poner en práctica la docencia compartida en las aulas (Salazar y Castro, 2018; Durán et al., 2019).

En consideración a todo lo anterior, es esencial proponer de qué forma se debe adaptar la docencia compartida para que sea viable en los centros educativos de primaria dentro del sistema educativo catalán. Bajo esta mirada, se puede afirmar que la presente investigación intenta responder a la siguiente pregunta: ***¿En qué aspectos incide la aplicación de un modelo de docencia compartida en el alumnado, el profesorado y el centro educativo?***

Para concretar, se proponen las siguientes preguntas específicas de investigación, las cuales responden a diversos ámbitos que engloban la planificación, el ejercicio y la evaluación de la docencia compartida. A saber:

- *¿Cómo afecta al centro educativo la aplicación de la docencia compartida?*
- *¿Qué elementos deben tenerse en cuenta en el momento de emplear la docencia compartida?*
- *¿Cuál es el efecto que tiene la aplicación de la docencia compartida en el alumnado y el profesorado?*
- *¿En qué aspectos se observan cambios en el alumnado al aplicar la docencia compartida?*

- *¿Qué características debe tener el profesorado que participa en la docencia compartida?*
- *¿Cuáles son los beneficios y dificultades que tiene la aplicación de la docencia compartida en el alumnado y profesorado respectivamente?*

### **1.3 Objetivos**

El presente estudio propone como objetivo general:

- Establecer la eficacia de la docencia compartida en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De este objetivo general se derivan otros específicos que se enuncian a continuación y que responden de forma particular a las preguntas propuestas en el apartado anterior:

- a) Descubrir los elementos que intervienen, condicionan y dificultan la aplicación de la docencia compartida.
- b) Caracterizar el perfil del profesorado codocente.
- c) Conocer el impacto que genera la docencia compartida en el alumnado.
- d) Identificar los beneficios que se producen en el centro educativo y en el profesorado al aplicar la docencia compartida.

Además, hay que contemplar también dos objetivos, que, sin ser propiamente objetivos de investigación, ha sido necesario desarrollarlos para poder realizar el proceso posterior.

- e) Diseñar y aplicar un programa de docencia compartida en centros educativos de primaria.
- f) Formar al profesorado que aplicará la docencia compartida en el aula.

### **1.4 Metodología y fases de la investigación**

Autores como Hernández et al., (2014), definen la investigación como un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno. Para iniciar dichos procesos, el investigador necesita validar la teoría propuesta mediante la elección de un camino al que le denomina metodología, el cual conlleva unas fases de investigación y realizar pasos en cada una de ellas.

Una vez que estos pasos son efectuados, el resultado proporciona al indagador la comprobación de su hipótesis y la confirmación del estudio o hipótesis (Bisquerra, 2019). En esta línea, Gil et al., (2017) identifican los tres paradigmas que han influido en los estudios sociales y educativos, en el que remarcan el modelo de investigación positivista, ya que este aclara, examina, comprueba y predice los hechos mediante el método hipotético-deductivo, y de esta forma, propone un nuevo conocimiento que guía la praxis (Quintanal et al., 2019).

El presente estudio se posiciona en dicho paradigma porque, tanto las preguntas de investigación como los objetivos se centran en indagar, analizar y explicar los elementos que intervienen en la preparación, aplicación y evaluación de un programa de docencia compartida.

Entre los diferentes enfoques de investigación, esta investigación tiene una preferencia marcadamente cuantitativa, pues utiliza instrumentos que son propios de dicho enfoque, tales como el pretest y postest, el cuestionario, y la lista de control (Bisquerra, 2019; Navarro et al., 2017), debido a que estas herramientas son útiles para la confirmación de los cambios generados al finalizar todo el proceso de docencia compartida, permitiendo hacer contrastes en los hallazgos.

No obstante, es necesario explicar que la investigación tiene también trazas del paradigma interpretativo-simbólico, pues algunos instrumentos como la entrevista o de forma parcial como el cuestionario, requieren una exégesis más minuciosa de los datos, en consecuencia, este estudio es de carácter mixto combinando instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo. La decisión por la metodología mixta se debe a la complejidad del fenómeno a estudiar, pues se requiere de la creación de un escenario propicio que ofrezca la posibilidad de observar y medir en el mismo momento, todos los elementos que intervienen, facilitan y obstaculizan la aplicación de la docencia compartida.

La temporalización de la investigación cuenta con tres fases. Cada una de ellas tiene una serie de acciones ajustadas al tiempo y a la complejidad de la misma, de forma tal que, facilita la visualización de los diferentes pasos a seguir en el estudio, tal y como se puede observar en la Tabla. 1.1. En ella, se desglosa las diferentes fases de forma bimensual. Las fases tienen a su vez, la contextualización, que muestra

una concreción más detallada de las diversas actuaciones y su ubicación en los años de investigación empleados.

En la primera fase, se hace una exploración inicial de la literatura sobre la docencia compartida, entendiendo que los estudios previos y publicaciones que se realicen en el mismo momento de la investigación, generan un punto de partida esencial para la contextualización y definición de los primeros conceptos como marco referencial para el proceso a realizar.

La segunda fase, se muestra la propuesta metodológica, en la que se definen los lineamientos que enmarcan la investigación y el plan de formación docente que se realiza como una condición previa a la aplicación del modelo de docencia compartida. En ese momento, también se elabora por parte de cada grupo de codocentes, las diferentes pruebas de contenidos que se administran antes y después de la puesta en marcha del modelo. De manera simultánea a la formación, las parejas docentes comienzan la aplicación del modelo en sus respectivos centros, poniendo en la práctica las diferentes técnicas de docencia compartida impartidas en la formación docente.

En la tercera fase, se exponen los apartados que hacen referencia a la recolección de los datos, en el que se realiza su explotación y la transcripción de las entrevistas. A continuación, se efectúa el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos, aportando como base, las correspondientes pruebas estadísticas en el ámbito cuantitativo, y posteriormente, se comunican los resultados cada uno de los instrumentos administrados. Para acabar, en los dos últimos subapartados se presenta la discusión de los resultados con los autores y las correspondientes conclusiones, así como las limitaciones y propuesta de continuidad del estudio.

Para finalizar este bloque, en la Figura 1.1, se facilita la síntesis del diseño general de la investigación que ayuda a conocer en forma de esquema, las líneas generales que integran la tesis, esto es, el contexto general que inicia con el marco teórico, seguido del marco metodológico que muestra el camino escogido y cómo se desarrolla el trabajo de campo y, por último, los resultados esperados en la investigación.

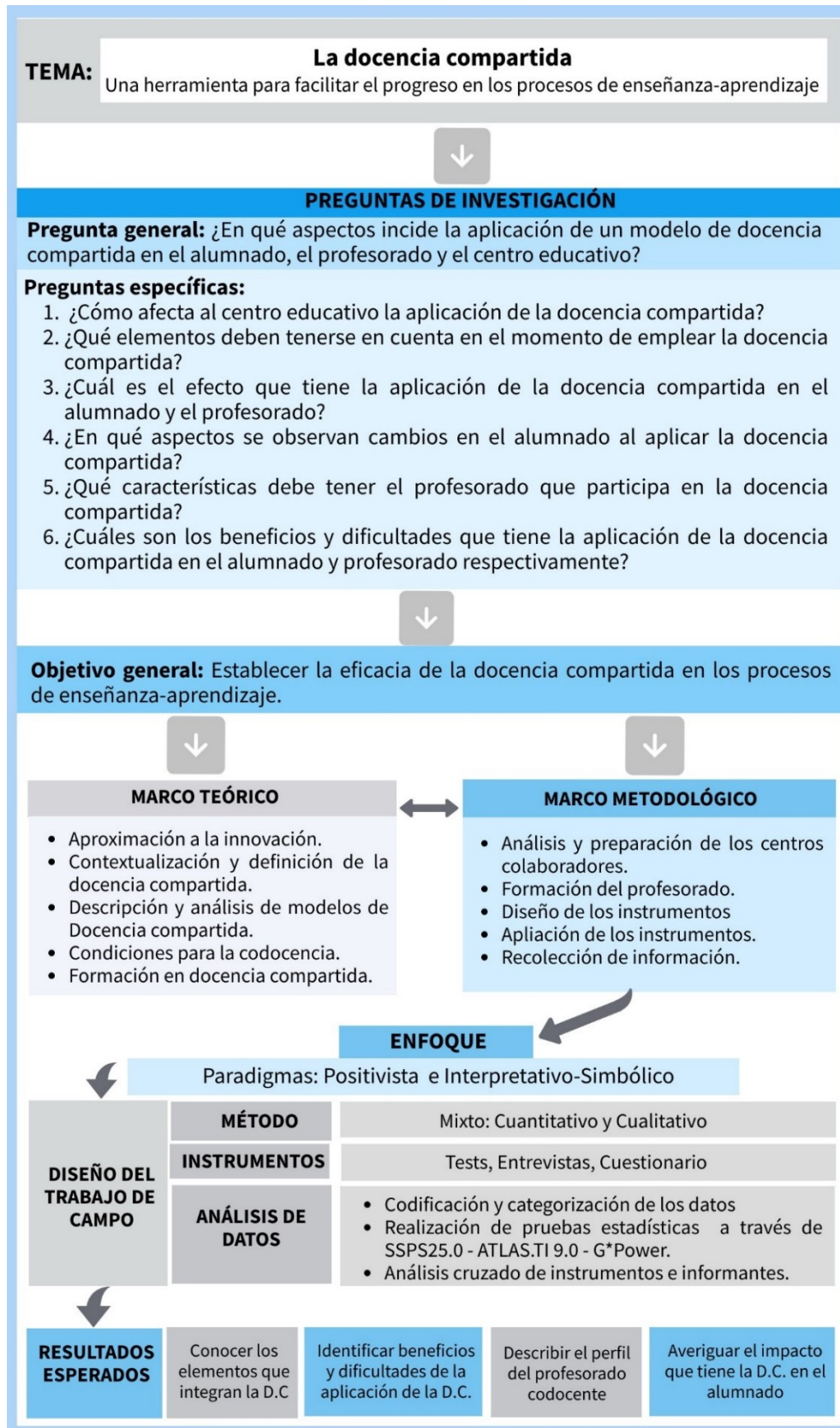
**Tabla 1.1**

*Relación de las fases y la temporalización de la investigación*

AÑOS DE DOCTORADO		2017-2018					2018-2019					2019-2020					2020-2021					2021-2022																		
FASE I	CONTEXTUALIZACIÓN	S	N	E	M	M	J	S	N	E	M	M	J	S	N	E	M	M	J	S	N	E	M	M	J	S	N	E	M	M	J	S	N	E	M	M	J			
Indagación de estudios previos y elaboración del diseño general.	1. Revisión de la literatura.																																							
	2. Elección de la metodología y diseño de los instrumentos a utilizar para la recolección de datos.																																							
<b>FASE II</b>	<b>APLICACIÓN</b>																																							
Propuesta metodológica y aplicación del modelo de docencia compartida.	1. Elaboración y propuesta de un modelo de la docencia compartida.																																							
	2. Formación a los docentes en el nuevo modelo de docencia compartida e implementación del modelo.																																							
	3. Aplicación del modelo de docencia compartida por parte de los docentes formados.																																							
	4. Aplicación de las pruebas de contenido en los dos grupos base escogidos en cada centro educativo: el experimental y el de control. (pretest)																																							
<b>FASE III</b>	<b>EVALUACIÓN</b>																																							
Análisis de resultados y comunicación de conclusiones.	1. Aplicación pruebas de contenido en los dos grupos base escogidos en cada centro educativo: el experimental y el de control. (postest)																																							
	2. Realización de entrevistas y cuestionario del alumnado.																																							
	3. Explotación de los datos y transcripción de entrevistas.																																							
	4. Análisis de los diferentes resultados, las pruebas estadísticas y la elaboración de las conclusiones de la investigación.																																							
	5. Limitaciones y propuestas de continuidad.																																							

**Figura 1.1**

*Síntesis del diseño general de la investigación*



BLOQUE B

**MARCO TEÓRICO**





## 2. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

En primera instancia, antes de hablar de docencia compartida, es indispensable reflexionar sobre el concepto de innovación educativa, pues, aunque no es un modelo reciente, lo cierto es que la adaptación y aplicación particular que se ha realizado en el sistema educativo español, hace que la codocencia se convierta en un programa de innovación educativa. En este capítulo, se definirán ciertos conceptos claves que ayudan a situar el modelo dentro del discurso educativo, permitiendo ver sus bases, sus escenarios, formas de aplicación y posibles efectos.

Buscando definir la innovación desde el punto de vista etimológico, es fácil apreciar que el concepto es término compuesto, pues al dividir la palabra, se halla primero la preposición *in* (Vox, 2016), cuya traducción más general del latín es: *lugar en donde...* Por otro lado, la palabra *novare*, tiene dos acepciones: una corresponde al adjetivo *novus* que significa igual que español, situación de novedad o cambio y otra en el verbo *novare*, cuya traducción es renovar.

De igual manera, en las interpretaciones científicas que hace la biología del término innovación, lo relaciona con un nuevo brote que realiza la planta y que ayuda a ver nuevas hojas, pero manteniendo el tallo original. A través de estas interpretaciones, se puede leer que la innovación es la situación y el lugar donde se realiza el cambio, una renovación e incluso una revolución, pero sobre todo a la inserción a algo nuevo (Barraza, 2005).

La idea de innovar a veces se vincula con un cambio total en el sistema o de aquello que se pretende innovar, pero lo cierto es que, el cambio es sólo una parte de la innovación. En realidad, la innovación viene de la inquietud de mejorar ciertas situaciones estructurales que no funcionan (De la Torre et al., 1998), sean en el ámbito político, social, educativo o familiar.

En lo que aquí compete, la innovación está dada por las dinámicas educativas, en las que aparecen necesidades que tienen una respuesta mínima o negativa y que deben resolverse de alguna manera, para mejorar cualquier aspecto del aula o del aprendizaje del alumnado.

Otra idea que se relaciona de forma continua con la innovación, es una visión de progreso asociada a las habilidades tecnológicas en el aula, bien sea por parte del alumnado o por parte del profesorado. Aunque no es el caso de esta investigación, se hace necesario mencionarlo, porque no todas las ideas innovadoras se deben relacionar con el avance tecnológico o con la adquisición las TICs (Barraza, 2013), pues también, dentro de otros ámbitos como el pedagógico o didáctico se pueden dar cambios importantes que ayuden a mejorar el aprendizaje del alumnado.

Cuando las prácticas docentes son rutinarias, pasivas, quietas o unidireccionales (Ministerio de Educación de España, 2011), como por ejemplo, del profesorado hacia el alumnado únicamente, la respuesta ante las dificultades y necesidades por parte del profesorado es mínima, ya que la relación creada no genera espacios de diálogo, crítica o debate, por lo tanto, algunas veces el profesorado no se da cuenta de los problemas que hay en la clase o que tiene de forma individual el alumnado.

Por el contrario, se ha demostrado que prácticas educativas innovadoras (Ríos 2004), ayudan al alumnado a mejorar en la responsabilidad, autoestima, autonomía, entre otras cosas. Esta innovación o renovación (Escudero, 2014) es significativa, en cuanto que, permite que la forma del aprendizaje del alumnado y la manera como los docentes enseñan se renueve para bien de toda la comunidad educativa, pues el alumnado que está a día de hoy en la aulas, ha nacido en una era tecnológica y con acceso a la información de forma fácil a través del internet, lo que hace que de alguna manera, el sistema educativo tenga la tarea de adaptarse e innovar para dar respuesta a esta época.

Pensar que una innovación nace desde la nada es algo idílico, pues normalmente han existido referentes tanto metodológicos como prácticos desde los cuales se puede iniciar una innovación (Sancerni y Lis, 2013), sin embargo, se debe decir que, aunque existan algunos componentes para llevarla a cabo, dicha innovación puede partir de un cambio en cualquiera de los referentes o procesos que la conforman.

En cuanto a la docencia compartida, aunque el modelo se ha aplicado desde hace algunas décadas en los Estados Unidos (Friend, 1996; Villa et al., 2013); y en Cataluña (Huguet, 2006), la manera como se pretende enfocar el presente estudio

en escuelas de primaria, las debidas adaptaciones que se realizan a nivel local para poder aplicarlo y el enfoque propuesto, son a día de hoy, innovadoras.

## **2.1 Elementos de una innovación educativa**

La innovación es un proceso que tiene una intención concreta y controlada, con el objetivo de mejorar un sistema (Tejada, 1998). Esta idea, conforme al presente estudio, permite que se puedan replantear temas alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, como son: la preparación, la aplicación, el seguimiento y la evaluación, pues todo ello está sometido de forma permanente a una revisión por parte de la comunidad educativa, con el propósito de dar una respuesta adecuada al alumnado que se atiende en las aulas.

El proceso de innovación educativa, aunque no se le considera complejo, requiere del esfuerzo de quienes desean llevarlo a cabo, y al mismo tiempo, necesita de ciertos elementos considerados esenciales para los responsables de los grupos de investigación e innovaciones, pues son el garante de su óptimo desarrollo y consecución.

En la revisión de la literatura, se han encontrado diferentes visiones acerca de la innovación educativa, sin embargo, para mostrar el posicionamiento del presente estudio, se han elaborado unas tablas informativas, a modo de compendio, en las que se han tenido en cuenta algunos de los elementos presentados por (Ortega et al., 2012), a la par, se han añadido aportaciones realizadas por otros autores, ya que sus enfoques facilitan el contraste de términos y conceptos que nutre el proceso de transformación educativa.

Aunque los autores consultados (Ortega et al., 2007; Salinas, et al., 2008, Rimari, 2003; Sánchez, 2005; Barraza, 2007; Barranza, 2013; Blanco y Messina, 2000; Tejada, 1998), citan muchos más de los que aparecen en la Tabla 2.1, en lo que respecta a la aplicación del modelo de docencia compartida, estos han servido de orientación y referencia para la iniciación del modelo educativo, por considerarlos los más significativos para esta investigación.

**Tabla 2.1**

*Elementos de la innovación educativa I*

Elemento	Descripción
<b>Novedad</b>	<p>Una innovación debe plantearse desde la necesidad de mejorar aquello que no funciona, no hace falta que sea una invención, pero si una modificación o cambio de los elementos que la integran. (Ortega et al., 2007; Salinas, et al., 2008)</p> <p>Los precedentes sirven como base para plantear nuevas alternativas o creaciones que el ámbito educativo no ha tenido precedentes o al menos no en el contexto en el que se aplica.</p>
<b>Intencionalidad</b>	<p>La innovación tiene un carácter intencional, es un cambio que deliberadamente se propone lograr una mejora. (Ortega et al., 2007; (Rimari, 2003); (Sánchez, 2005)</p> <p>Los objetivos de la innovación deben estar claros, aunque no inamovibles, ya que el contexto puede ir cambiando en razón a los factores que lo integran. En esta parte, la planeación juega un papel importante, porque marca la concreción de la intencionalidad.</p>
<b>Interiorización</b>	<p>La innovación implica una aceptación y apropiación del cambio por parte de las personas que han de llevarlo a cabo. Es necesario que los agentes que participan en la innovación lo hagan de forma voluntaria, de tal manera que la sientan suya y puedan aportar sus opiniones y críticas en el momento de la implementación. (Ortega et al., 2007; Barraza, 2007; Barranza, 2013).</p> <p>Los resultados parten de la posibilidad que los agentes innovadores puedan ir modificando sus actuaciones sobre la marcha, y eso solo se logra interiorizando la innovación de la que hacen parte.</p>

Fuente: Adaptación de Ortega et al., (2007)

Como se ha podido observa en la Tabla 2.1, los tres primeros elementos marcan el inicio de la innovación, incluso mucha antes de su iniciación. Es conveniente resaltar que la intencionalidad de las personas o grupos líderes, es un elemento clave para el éxito de la innovación, ya que, aunque se pueden modificar algunos de los condicionantes emergentes, se debe mantener la finalidad, que en definitiva es generar cambios y actualizaciones en un sistema educativo o contexto (Margalef y Arenas, 2006). Asimismo, los 3 elementos citados en la Tabla 2.1, son de carácter interno, pues no se concretan de forma visual y concreta, sino que son

características que deben ser pensadas, planificadas o incluidas en el momento de iniciar la innovación.

**Tabla 2.2**

*Elementos de la innovación educativa II*

Elemento	Descripción
<b>Creatividad</b>	<p>La creatividad se refleja en la capacidad para identificar mejoras, fijar metas y diseñar estrategias que aprovechen los recursos disponibles para lograrlas.</p> <p>Este elemento requiere que quienes quieran hacer una innovación deban tener la capacidad de observar los problemas e intentar mejorarlos, no sólo creando e inventando cosas nuevas, sino que in situ, puedan explotar los elementos externos y físicos que tengan, así como sus propias capacidades y aptitudes. (Ortega et al., 2007); (Salinas, et al., 2008).</p>
<b>Sistematización y/o Planificación</b>	<p>La innovación es una acción planeada y sistemática que involucra procesos de evaluación y reflexión crítica acerca de la práctica y la innovación misma. (Ortega et al., 2007; Barraza, 2007; Rimari, 2003).</p> <p>Planificar y sistematizar la innovación permite a los agentes de cambio prever las situaciones problemáticas que se puedan presentar y poder buscar alternativas más favorables para su implementación.</p>
<b>Pertinencia</b>	<p>La innovación es pertinente al contexto socioeducativo en el cual se realiza la innovación. Es decir, que la aplicación de una innovación debe responder a algo que sea una falencia del sistema, una problemática en concreto o una necesidad importante. (Ortega et al., 2007; Barraza, 2007; Rimari, 2003).</p> <p>Para que una innovación funcione, debe adaptarse al contexto en el cual se va implementar, ya que, los agentes de cambio o los beneficiarios pueden ser diferentes y los resultados pueden variar notablemente de un contexto a otro.</p>

Fuente: Adaptación de Ortega et al., (2007)

Según los autores citados en la Tabla 2.2., en una innovación, aunque se trazan los objetivos que se desean conseguir, no siempre estos se logran en su totalidad, pues pueden existir factores ausentes en el momento de la planificación, que se manifiesten en la puesta en marcha, y que obliguen a modificar algunos de los propósitos de la transformación.

En consecuencia, por así decirlo, una innovación no es algo estático, sino que es un proyecto dinámico y flexible que puede irse modificando y cambiando, pero sin perder de vista el propósito original, ya que, este orienta toda la innovación de forma transversal.

**Tabla 2.3**

*Elementos de la innovación educativa III*

Elemento	Descripción
<b>Orientada a los resultados</b>	<p>La innovación no es un fin en sí misma, sino un medio para lograr mejor los fines de la educación. La innovación ha de servir para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo. (Ortega et al., 2007; Tejada, 1998)</p> <p>En cuanto a la calidad, se trata de evaluar, con un sistema de indicadores auténticos, válidos y confiables, los resultados de la innovación. La equidad no se limita a la igualdad de oportunidades, incluye también la atención que se debe prestar a la diversidad en el cumplimiento de las funciones sustantivas de los sistemas educativos.</p>
<b>Permanencia</b>	<p>Se ha mantenido durante el tiempo necesario para convertirse en la nueva normalidad. La complejidad de la innovación implica cambios en distintos niveles que requieren de tiempos diversos para que ocurran y se consoliden. (Ortega et al., 2007; Barraza, 2007; Blanco y Messina, 2000).</p> <p>Para que estos cambios se constituyan en la nueva normalidad, deben irse interiorizando en las personas e institucionalizándose en el sistema. Existe una relación no lineal entre la consolidación de los cambios y el tiempo transcurrido. Sin embargo, la institucionalización de una innovación no constituye una garantía de su permanencia porque los procesos no son irreversibles.</p>
<b>Previsión</b>	<p>En una innovación educativa se vislumbra claramente cuáles son las características de la situación que se quiere lograr. Sin embargo, hay que considerar que las innovaciones educativas, como resultado de un proceso interactivo en el que pueden surgir imprevistos, suelen seguir caminos diferentes en la práctica. (Ortega et al., 2007; (Rimari, 2003).</p> <p>Cuando los objetivos son claros, se pueden definir problemas nuevos en el trayecto y resolverlos para seguir, de manera flexible, tratando de lograr el cambio deseado, pero con la disposición de modificar los términos de la innovación cuando los cambios en el contexto así lo exigen.</p>

Fuente: Adaptación de Ortega et al., (2007)

En la Tabla 2.3., se pueden apreciar los tres últimos elementos, que están incorporados a la fase final en los resultados y evaluación de la innovación. De este modo, aunque quienes realizan el cambio deben tener siempre claros los objetivos que se pretenden conseguir, también se debe incluir la posibilidad de escuchar las valoraciones realizadas durante y en la finalización del proceso, teniendo presente tanto al profesorado aplicador como al alumnado, pues ambos grupos forman parte del engranaje de la innovación.

La paciencia, considerada una virtud para los griegos, debe siempre acompañar la idea de innovación (Villa, 2015), puesto que se necesita de tiempo para que los cambios aplicados hagan su efectos en los miembros de los claustros. De tal manera que, en la misma institución, la transformación que suscita la innovación, se pueda convertir en algo habitual y normal. En algunos casos, estos cambios necesitan de entre 5 a 10 años para que se vuelvan parte de la cotidianidad.

## **2.2 Fases de la innovación educativa**

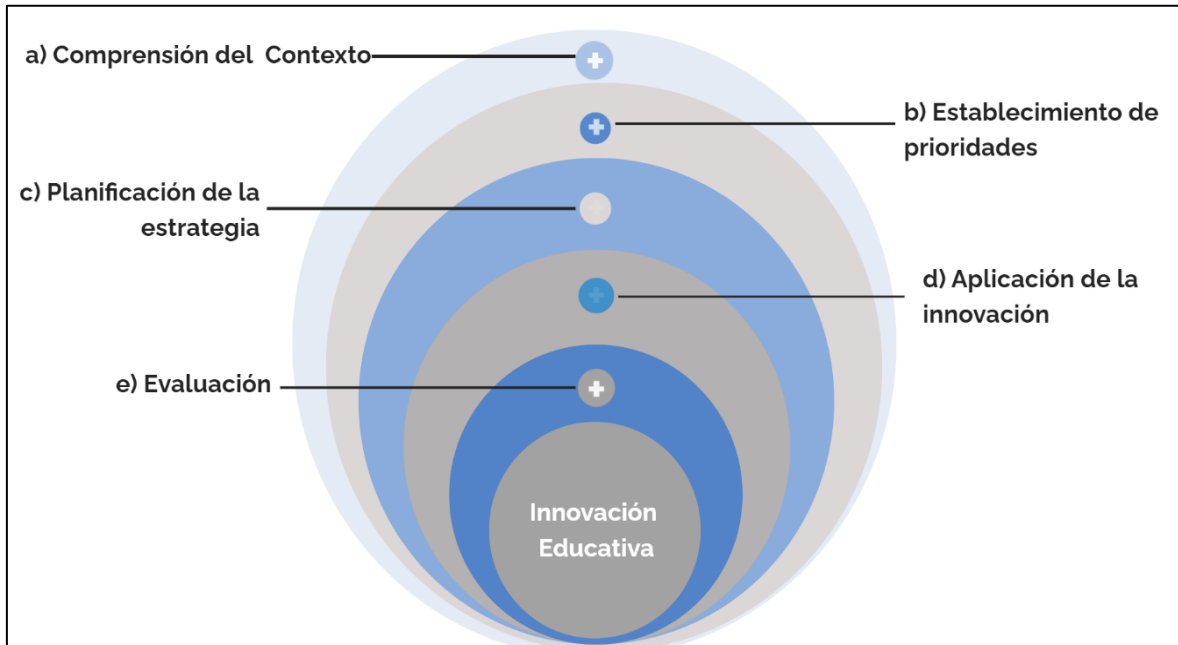
Siguiendo con lo anterior, la innovación es el resultado de un proceso gradual, en el que el profesorado o la administración educativa presenta una situación, que puede ser problemática, o en la que existe una carencia, razón por la cual se requiere una respuesta (Tejada, 1995). Para ello, se precisa que antes de emprender un proyecto de innovación educativa, se deben tener presente una serie de condiciones de tipo logístico, administrativo, pedagógico, entre otras.

Además de lo mencionado anteriormente, una innovación antes de convertirse en un modelo, método o estrategia, recorre una serie de pasos a los que se le denominan fases (Barraza, 2013). Estas, se originan cuando se visualiza y estudia el contexto en el que se desea aplicar la innovación, finalizando con una evaluación y consolidación del proceso innovador.

Para la elaboración del modelo de docencia compartida, se ha tenido en cuenta las fases previas que debe tener dicha innovación. En la Figura 2.1, se presentan solamente aquellas fases consideradas significativas para la aplicación del modelo de esta investigación.

**Figura 2.1**

*Fases de la innovación Educativa*



Fuente: Adaptado de Ortega et al. (2012)

**a) Comprensión del contexto**

Uno de los factores fundamentales al momento de innovar es el contexto en el que se pretende realizar el cambio y/o renovación. Los miembros del grupo de innovación deben descifrar el contexto para adentrarse en él y conocerlo, de tal forma, que se pueda comprender tanto a los protagonistas, como los factores que lo integran. De este modo, al momento de ejecutar la innovación, se pueden cubrir las necesidades más urgentes que tiene dicho contexto (Gil et al., 2018; Rosales, 2012; Sánchez, 2006).

Para llevar a cabo esta contextualización, previamente se debe tener en cuenta cuatro niveles de contextos, expuestos en el estudio sobre innovación educativa realizado por el Ministerio de Educación de España (2011):

*“Se definen cuatro niveles contextuales: el aula, el centro, la administración educativa y el marco sociopolítico, ideológico y axiológico. En todos estos contextos se pueden dar innovaciones, de manera simultánea o sucesiva, de forma dependiente o independiente, y de forma interrelacionada” (p. 26).*



Tal como se puede observar en los cuatro niveles del texto expuesto, el contexto se comprende desde un criterio inductivo, pues se parte de lo más básico como es el aula de clase donde se debe observar el tipo de alumnado, su origen y características propias, seguido por el centro educativo, que presenta elementos intrínsecos como son las familias que lo integran, el nivel socioeconómico de las mismas, y las líneas de actuación del equipo directivo (Armengol, 2000) enmarcadas el plan anual de centro.

La administración juega un papel primordial en el momento de emprender una innovación educativa (Cisneros, 1993), puesto que se necesita de su apoyo permanente, no solo desde un aspecto económico, sino también formativo, ya que gran parte de las innovaciones educativas precisan de una formación previa de los miembros del claustro, junto con un posterior seguimiento y control, que proporcione su consolidación en el futuro.

Por último, el aspecto más amplio corresponde al marco ideológico que incluye la política, los valores, la parte social y cultural del centro. Este elemento responde al conocimiento del lugar y la ubicación del centro, pues la innovación debe adaptarse no solo al tipo de alumnado sino también al centro educativo en el que se pretende poner en funcionamiento.

#### **b) Establecimiento de prioridades**

Una vez que se ha conocido el contexto, es fundamental definir las necesidades del centro educativo, entendiéndolas como las carencias o problemas que se pueden encontrar en cualquiera de los cuatro niveles citados previamente y que dificultan o ralentizan algún aspecto de su funcionamiento. Estas necesidades se organizan en un orden de importancia de acuerdo al grado de atención requerido. La finalidad es priorizar en aquellas situaciones que precisan de una asistencia más mediática para brindar una respuesta integral que tenga un impacto en la comunidad educativa. (Barraza, 2013; Ministerio de Educación de España, 2011; Rivas, 2017).

Al realizar el mapeo de las necesidades, se pueden fijar los objetivos y las metas que se pretenden conseguir, a largo, mediano y corto plazo, siempre teniendo presente que, el afianzamiento de una innovación educativa requiere al menos de una generación para su consolidación y regularización en el funcionamiento del centro (Escudero, 1993).

### **c) Planificación de la estrategia**

La planificación es una fase de la programación de actividades que no es estática, sino que debe estar en continuo movimiento, pues la estrategia y el diseño planteados pueden ir variando o tomando otro enfoque en la medida en que se vaya realizando la innovación (Ortega et al., 2007), por tal razón, en cuanto a la innovación educativa, los docentes innovadores deben ser flexibles a la hora de aplicar y evaluar de las estrategias de cambio, ya que de esta forma, se puede dar una respuesta más asertiva a la prioridad planteada.

En esta fase, se organizan las acciones a realizar, el lugar y los responsables de cada una de ellas, sobre todo es necesario colocar al lado de cada una de dichas acciones la prioridad a la que se intenta dar respuesta y el objetivo planteado para lograrlo, de forma tal que se pueda ver toda la articulación del esquema de planeación (UNESCO, 2016).

Uno de los modelos utilizados dentro de la innovación educativa para la planeación es el de resolución de problemas (Barraza, 2005). Este se centra en el usuario como el inicio de la innovación, tiene como finalidad satisfacer su necesidad más inmediata y trabaja con los recursos internos y externos que tiene el centro. Es interesante poder trabajar desde este modelo, porque facilita su aplicación por parte de los docentes, sintetizando todo en tres pasos: Problema (situación de partida), instrumento (planificación de esquema y actividades) y evaluación (verificación del cambio).

Sin embargo, también se debe considerar en la planificación, los elementos de innovación trabajados en los apartados anteriores, pues estos, deben delinear todas las actividades de programación para que sea una innovación y no un plan de mejora del centro educativo. Finalmente, cabe resaltar que, se debe contar con los recursos materiales y humanos con los que dispone el centro educativo, porque forman una parte esencial en el desarrollo de la estrategia de cambio.

### **d) Aplicación de la innovación**

Es la fase de mayor movimiento dentro de la innovación, porque se ponen en práctica las diferentes acciones planteadas en la planeación. En esta fase debe tenerse en cuenta a los docentes como agentes de desarrollo de la estrategia de

innovación, los cuales deben ser formados con antelación a la aplicación del instrumento (Blanco y Messina, 2000).

La reflexión permanente dentro de esta fase, propicia un buen desarrollo de la estrategia, porque se detiene en diferentes momentos de la implementación y se van evaluando los resultados, de tal modo que se puedan hacer las modificaciones pertinentes a la estrategia (UNESCO, 2016), garantizando así, un mejor impacto de la innovación.

Los agentes de innovación deben tener la capacidad de observación, porque el registro de actividades y los cambios generados, facilitan la revisión continua de la innovación y ayuda a realizar las diferentes adaptaciones que garanticen su efectividad.

### **e) Evaluación**

Por último, la evaluación es una parte fundamental dentro de las fases de la innovación, ya que proporciona la oportunidad de revisión y un cambio de sentido si este fuese necesario. Es un momento que tiene que estar presente desde la planificación hasta el final de la ejecución, dado que debe entenderse como una radiografía de la innovación, es decir, que permite observar los aspectos que deben ajustarse u optimizarse en el proceso y aquellos que son beneficiosos, por lo tanto, no debería aplicarse únicamente al final del proceso, sino que es una tarea permanente y circular, de forma que puedan hacerse las adaptaciones en cualquier etapa de la innovación ( Ministerio de Educación de España, 2011; Barraza, 2013).

Algunas innovaciones son evaluadas por el mismo grupo impulsor de la innovación, otras son valoradas por agentes externos, ayudando de esta forma a dar una visión más objetiva de la transformación. Se evalúa el proceso completo a partir de los objetivos expuestos, para ello, es esencial establecer unos indicadores de evaluación que faciliten la visualización de las acciones emprendidas y su impacto una vez estas son aplicadas (Ortega et al., 2007).

## **2.3 Características del profesorado innovador**

La figura del profesorado o grupo impulsor que inicia y pone en funcionamiento la innovación es primordial, ya que, en ellos y ellas recae gran parte de su éxito, por esta razón, aunque existen diferentes perfiles de docentes en los centros

educativos, no siempre reúnen los rasgos característicos del profesorado innovador. Los miembros de los claustros, según las habilidades profesionales y la propia personalidad, se pueden adaptar más fácilmente a un proyecto de innovación que otros, por ende, es fundamental hablar de algunas características básicas, que deben tener en cuenta tanto la administración educativa, como la dirección de los centros (Ríos, 2004) como un requisito previo al emprender una innovación educativa.

Por un lado, las características que debe poseer el docente que innova, propician y preparan el terreno para que dicha innovación pueda surgir como una iniciativa propia del centro educativo, de esta forma, el grado de aceptación por parte del claustro es mayor, al tiempo que se evita el rechazo, la aversión e incluso una fuerte oposición por parte del profesorado.

Por otra parte, si la innovación viene como una proposición de un agente externo - el gobierno o la administración de servicios educativos- o se impone por parte del equipo directivo del centro (Barraza, 2005), la innovación podría llegar a ejecutarse con el tiempo, pero su aplicación y consolidación puede hacerse un tanto pesada para el profesorado y el alumnado que participan en ella, es por eso que, se debe incentivar a los docentes para que se formen continuamente y así, tengan más herramientas que les facilite emprender una innovación.

En lo referente a las características propias que debe tener el profesorado innovador, la bibliografía consultada (Arancibia et al., 2018; Almirall y Huguet, 2017; Krichesky y Murillo, 2018; Sánchez, 2006; Day, 2005; Ríos, 2004; Lavié, 2004; García, 2002; Tejada, 1995; Cisneros, 1993) propone de forma directa o indirecta, que quienes tengan la intención de innovar, deben disponer de ciertas aptitudes docentes que se concretan tanto en el ámbito personal y como en el profesional.

Así pues, antes de profundizar en dichas características, es interesante hacer una puntualización respecto a la presente investigación. Considerando que, aunque existe una gran parte del profesorado con capacidad de innovar, emprender proyectos educativos y llevarlos a término, no por ello, deben ser considerados candidatos competentes para poner en marcha la docencia compartida, pues se requiere una serie de cualidades específicas de tipo personal y profesional, que

aseguren como mínimo, una base en el trabajo compartido entre los codocentes, y por consiguiente, en el éxito del modelo.

Así pues, en este estudio, solo se recogen y analizan las características que se consideran relevantes para la práctica de la docencia compartida, en otros términos, los rasgos innovadores que se mencionan en este apartado están vinculados de forma notoria con el perfil que debe tener el o la codocente.

Al revisar la literatura, a modo de resumen, se puede decir que las principales características que debe tener el docente innovador son las que se enuncian a continuación:

- ❖ **Necesidad de formación e indagación:** el profesorado innovador, se autoevalúa continuamente frente a la manera en que realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje; esta auto reflexión sobre la práctica (Tejada, 1998) lo lleva a plantearse nuevas situaciones que respondan a mejorar o satisfacer las necesidades que presenta el sistema educativo o el propio alumnado (García, 2002).

De esta misma forma lo plantea Ríos (2009): *“La génesis de la innovación se encuentra en un intento por satisfacer una necesidad percibida en la labor”* (p.159). Este deseo de formación y de ofrecer una respuesta más concreta al alumnado, sobre todo con dificultades, es lo que mueve el inicio de una innovación educativa, puesto que, a través de la formación adquiere más herramientas y técnicas que facilitan la evaluación y mejora de los procesos educativos.

- ❖ **La cooperación:** Se entiende como la capacidad de trabajo conjunto, en la que el profesorado no es considerado como un ente aislado que trabaja de individualmente, sino que, comparte con otros compañeros sus estrategias, metodologías y herramientas para beneficio de los alumnos (Krichesky y Murillo, 2018).

Esta característica se hace más notoria en la etapa de primaria, donde los maestros colaboran juntos en la programación e intentan ir al mismo ritmo en clases paralelas (A-B-C). Por su parte, en secundaria el trabajo es más individual debido a la asignación del profesorado por especialidades, además,

existen pocos espacios asociados a la formación y aprendizaje de herramientas colaborativas (Day, 2005). No obstante, a día de hoy, el profesorado de secundaria avanza en el trabajo cooperativo a través de los proyectos transversales, en donde, quienes participan ponen en común sus conocimientos, programan, ejecutan y evalúan de forma conjunta a todo el alumnado.

En la cooperación existe un objetivo y un método que se decide de forma conjunta, facilitando la implicación por parte del profesorado a la hora de llevarlo a la práctica, y que trae como consecuencia un compromiso adquirido de forma natural (Carcelén, 2017), no impuesto. Aunque se debe decir que, a pesar de existir una cultura que apunta hacia el trabajo más individual entre docentes, lo cierto es que, cada vez más se trabaja de forma cooperativa dentro del profesorado (Lavié, 2004), porque se le asocia al avance e incluso según algunos estudios a la mejora escolar del alumnado (Krichesky y Murillo, 2018).

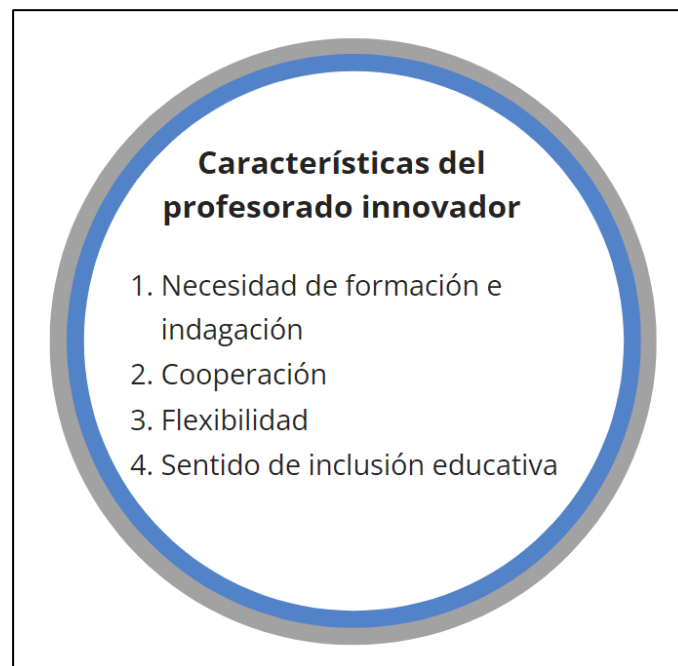
- ❖ **La flexibilidad:** Se traduce desde el aspecto humano en la capacidad de adaptación y transformación ante las diversas situaciones del aula, por lo que es considerada una característica fundamental para el profesorado innovador, pues una persona flexible, realiza autocrítica de su trabajo y se adapta más fácilmente a los cambios, al tiempo que, puede ver los aspectos de mejora en el campo personal y profesional, facilitando las modificaciones pertinentes en cualquier proyecto innovador emprendido (Cisneros, 1993; Carcelén, 2017). Asimismo, el profesorado innovador busca la actualización y mejora, y se compromete con sus ideales en la labor docente lo que enriquece al grupo innovador (Tejada, 1995).
- ❖ **Sentido de inclusión:** En los últimos años ha habido un avance con a relación a la educación inclusiva ( Arancibia, et al., 2018), pues las investigaciones y la legislación vigente, están haciendo un esfuerzo por garantizar que los alumnos con NEAE, tengan su atención dentro de los centros educativos ordinarios en igualdad de condiciones que los demás alumnos. Por su parte, dichas investigaciones apuntan a proponer metodologías y modelos que aseguren la asistencia de la diversidad en el aula, (Almirall y Huguet, 2017).

Las innovaciones educativas, de igual forma, deben proponer que el profesorado que participa en ella, disponga de una actitud inclusiva, porque difícilmente se entiende a día de hoy, un cambio en el sistema educativo en la que no se contemple la diversidad y la totalidad del alumnado. El profesorado debe comprender que la innovación debe estar al servicio de la pluralidad en las aulas y, por tanto, dar respuesta a las necesidades educativas más urgentes.

En la figura 2.2 se pueden observar a modo de resumen, según la literatura específica, cuáles deben ser las características que debe tener el profesorado innovador, algunas de ellas, seguramente coincidirán con las del profesorado codocente.

### **Figura 2.2**

#### *Características del profesorado innovador*



Hay que remarcar que las aptitudes docentes dentro de una innovación educativa no siempre coinciden con la aplicación de un modelo de docencia compartida, por consiguiente, es deber de los miembros del claustro y de la dirección del centro, analizar las cualidades del profesorado y visualizar el perfil imprescindible para ejercer como pareja docente. Aquí, analizar el grado de concordancia, y, por ende, el soporte necesario a nivel humano y profesional para poner en marcha el modelo.

## 2.4 Características de los centros innovadores

En concordancia con los apartados anteriores, es pertinente hablar de las características que tienen los centros innovadores. En la teoría todo centro educativo es potencialmente innovador, sin embargo, únicamente llegan a la práctica y a la consolidación de las innovaciones aquellos centros que son afines en una serie de elementos.

Hernando (2016) afirma que, las transformaciones educativas comienzan con una persona, seguido de un grupo impulsor, después la escuela y finalmente un movimiento, de este mismo modo, resalta los siguientes componentes como ejes vertebrales de la innovación que tienen en común las escuelas innovadoras y que coincide con otros autores:

- a) *El diseño, metodología y evaluación del currículum.* En donde la educación es vivencial, competencial e integral a través del trabajo cooperativo y participativo que incluye proyectos transversales y el uso de las TIC. Además, muestran evidencias del aprendizaje del alumnado mediante diversas herramientas evaluativas (Rosales, 2012; Álvarez, 2016).
- b) *El rol del alumnado y profesorado.* Ambos grupos se nutren de forma continua por medio del diálogo. El alumnado tiene voz para opinar sobre su formación y el profesorado diseña material y experiencias vivenciales de aprendizaje con la ayuda del alumnado. Asimismo, el profesorado tiene un sentido de pertenencia con la organización, lo que conlleva a emprender acciones de cambio (Murillo y Altopiedi, 2010).
- c) *La planificación.* Optimizan los horarios, ofreciendo espacios sin carga lectiva en el que el alumnado decide y se compromete en dedicar ese tiempo en su propio aprendizaje. Se procura brindar espacios de tiempo al profesorado para que puedan trabajar juntos, coordinarse en programaciones y en aprendizaje pedagógico mutuo (Rivas, 2017). Se pretende llevar los procesos de enseñanza-aprendizaje a una atención más personalizada que favorezca la diversidad en el aula (Trujillo et al., 2020).
- d) *El uso de los espacios.* Crean espacios a modo de laboratorio para que el profesorado pueda planificar y diseñar de forma colaborativa prácticas



pedagógicas. Se da a conocer las muestras del aprendizaje en diversos espacios físicos y en línea, para que toda la comunidad educativa tenga acceso a ellas. Se pluralizan los espacios de participación y creatividad. (Sosa, 2015).

## **2.5 Aspectos a tener en cuenta en la aplicación de la innovación educativa**

Es necesario destacar que, los aspectos mencionados en los apartados anteriores deben considerarse como características y/o condiciones que favorecen la puesta en práctica de una innovación educativa, no obstante, no son los únicos elementos indispensables, pues la maquinaria de la innovación se compone de diferentes engranajes que conectan unos con otros y propician su óptimo funcionamiento.

Si bien es cierto que, a día de hoy, cada vez más el profesorado es consciente que el sistema educativo se debe adaptar a las nuevas generaciones y responder a sus necesidades más urgentes, por tanto, existe un ambiente hacia el cambio que facilita la posibilidad de innovación (Escudero, 1988), también se debe decir que se requiere la apertura en los centros educativos que facilite y promueva la realización de nuevas experiencias, pero especialmente que sea evaluado, ya que lo aquello que no tiene seguimiento y valoración pierde su trascendencia con el tiempo.

En cuanto a la docencia compartida y su vínculo con la innovación, hay diversos centros que ya realizan la incursión de parejas de docentes en las aulas, pero no por ello se le puede considerar una innovación, pues en algunos casos se desconocen las técnicas y el profesorado no dispone del tiempo necesario para coordinarse y preparar las secciones.

La propuesta de docencia compartida de este estudio, se considera innovadora porque incluye a todos los agentes de la comunidad educativa y realiza un cambio estructural en el centro que incluye, una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje que proporciona beneficios al alumnado, al profesorado, al centro educativo, una formación inicial y elementos de seguimiento que apoyan la planificación y seguimiento del trabajo diario en el aula.

Por último, para la consecución de sus objetivos, una innovación en docencia compartida requiere del esfuerzo del profesorado implicado, y una pérdida del miedo a ser evaluados, ya que es de suprema importancia realizar una medición del impacto tanto a corto como a largo plazo de los logros o fallos que puede tener

la innovación y por consiguiente realizar los debidos ajustes que faciliten las correcciones y garanticen un establecimiento en el tiempo.

## 2.6 A modo de síntesis

Cuando se habla de innovación se hace alusión al término compuesto por la preposición *in* y *novus*, que en latín significa el lugar donde se hace el cambio, la transformación o renovación. Para que este cambio se pueda dar es preciso contar con un conjunto de elementos que la integran, los cuales se pueden agrupar en tres bloques para una mejor comprensión.

El primer bloque habla de componentes de novedad, intencionalidad e interiorización, en los que se busca observar el planteamiento de la mejora y quiénes la podrán realizar.

El segundo bloque, presenta los elementos creatividad, sistematización o planificación y pertinencia, estos tres sientan las bases de la innovación y la proveen a los agentes del cambio de un camino a seguir, en el que se pueden realizar ajustes ya que una innovación no es inamovible, sino que más bien es dinámica, se adapta a las limitaciones que puedan surgir en el camino.

El tercer bloque expone la permanencia, la previsión y la orientación a los resultados. Esta parte es clave para la continuidad y duración de la innovación, pues el seguimiento y la revisión de los resultados aportan luz sobre la intencionalidad primera, facilitando la adecuación e incorporación de los cambios necesarios en el proceso.

Además de todo lo anterior, una innovación debe pasar por diferentes pasos o fases que la van consolidando en el tiempo, a saber, la comprensión del contexto, el establecimiento de prioridades, la planificación de la estrategia, la aplicación y la evaluación. Estas etapas ayudan a garantizar el afianzamiento y estabilidad del cambio. Así y todo, para que todos estos pasos puedan realizarse y que a su vez se incorporen los elementos ya mencionados, es primordial que haya un grupo impulsor de docentes que pongan en marcha la innovación y la mantengan en el tiempo.

El profesorado impulsor debe incluir entre sus características la necesidad de formación e indagación, cooperación, flexibilidad e inclusividad, pues todas ellas proveen la innovación de un estímulo esencial para la consecución de los objetivos propuestos en la innovación. Finalmente, de modo similar al profesorado, los centros educativos innovares también cuentan con particularidades propias como son el diseño, metodología y evaluación del currículum, los roles del alumnado y profesorado, la planificación y el uso de los espacios, estas características propician y hacen viable el éxito de la innovación.



### 3. LA DOCENCIA COMPARTIDA

Gran parte del profesorado ha experimentado en diferentes momentos de su docencia el hecho de sentirse solos en el aula, ello se debe a que desde sus inicios la escuela contemporánea ha estado marcada por el modelo tradicional, en el que se considera al profesorado en su reino, es decir, como si tuviera un título nobiliario y que se administra como un feudo al que se le llama aula. Esto ha ocasionado que, el profesorado tenga no únicamente una preparación académica para trabajar en soledad, sino que, además debe solventar las dificultades que puedan surgir en la clase desde su propio aislamiento (Armengol, 2000).

Sin embargo, esta situación se agudiza en el profesorado de secundaria, por la estructura misma del currículo y la organización de la etapa, en la que cada docente tiene su especialización en las materias a impartir y se encuentra más habituado a prácticas docentes solitarias e individuales.

Por su parte, el profesorado de primaria por la propia estructura organizativa de la escuela, efectúa prácticas colaborativas y trabajo en equipo, como las reuniones de grupos paralelos, en donde se programan y planifican actividades por niveles, haciendo que metodologías como la docencia compartida tengan una mejor cabida y aceptación en este nivel de enseñanza.

Continuando con esta línea, Fernández Enguita (2020) afirma que el informe TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) de la OCDE habla de la agudeza de la soledad del aula que existe entre el profesorado español. Esta situación transcurre prácticamente desde el inicio de los estudios específicos para ejercer la docencia y se mantiene durante toda la práctica docente, afirmando de acuerdo con los datos de TALIS en su informe del (2018), que cuatro de cada diez docentes jamás han enseñado conjuntamente en el aula con otros, tampoco han realizado observaciones a algún otro docente y dos de cada diez de ningún modo en actividades de trabajo colaborativo (Martínez-Orbegozo, 2019).

Parece perfectamente factible entonces, que exista resistencia al trabajo en equipo y a la colaboración entre el profesorado, principalmente en secundaria, pues se tiene como base la especialidad de la asignatura, la cual es vista a modo de una isla o

trinchera, en la que el profesorado aplica e imparte un currículum sin tener en cuenta muchas veces la transversalidad del conocimiento (Carbonell, 2001; Lavié, 2004).

La educación es uno de los pocos ámbitos profesionales donde hay aislamiento y la falta de costumbre de supervisión (Jackson, 1998), ya que, el profesorado suele realizar las tareas docentes tales como planificación, preparación, enseñanza y evaluación del alumnado en solitario (Malpica, 2007; Martínez-Treviño, 2007).

No obstante, en los últimos años, se han ido haciendo progresos hacia la apertura de las aulas y la observación del profesorado en clase, a modo de aprendizaje y retroalimentación mutua entre ellos y ellas, favoreciendo cada vez más prácticas colaborativas que se profundizan en forma de experiencia docente (Marcel et al., 2007; Martínez-Orbegozo, 2019).

Sin ir más lejos, durante el curso 2020/2021, la red competencias básicas (2021) de Cataluña propuso a diversos centros educativos que la integran, llevar a cabo experiencias voluntarias de observación docente, lo que conlleva a romper los temores del profesorado a ser examinados y es un comienzo para suscitar este tipo de prácticas dentro de la cotidianidad, a más de ser una oportunidad de mejora y cambio en las aulas, pues el profesorado aprende unos de otros desde el registro y posterior análisis de las competencias docentes.(Martínez-Orbegozo, 2020).

### **3.1 Historia y evolución de la docencia compartida**

El concepto de docencia compartida o codocencia, tal y como se conocen hoy en día, tiene sus inicios en los Estados Unidos de Norteamérica a partir de la famosa ley IDEA de 1975 (Individuals with Disabilities Education Act, 2004). Esta, promulgaba la inclusión de los niños de educación especial, principalmente aquellos que tenían algún tipo de discapacidad física, en el aula ordinaria, y de esta forma los integraba en la educación general regular con el objetivo de satisfacer sus necesidades académicas y sociales no cubiertas (Friend et al., 2010; Van Garderen, et al., 2012).

Y aun cuando, Miller y Trump (1973), ya comenzaban a definir en la teoría la docencia compartida como una disposición de dos maestros que planifican, enseñan y evalúan en una o más áreas, lo cierto es que, se efectuó de forma práctica unos años más tarde. Cabe decir que, estas experiencias se realizan tanto en la educación privada

como en la pública (Obando-Castillo, 2016), e incluso se convierte en una forma de introducir los nuevos estándares curriculares (Villa et al., 2013).

La primera experiencia de la que se tiene registro pertenece a una escuela estadounidense, en la que el departamento de inglés realizó un ejercicio de enseñanza conjunta, por medio de una pareja de docentes, a un grupo de alumnado ordinario que había aumentado el número de integrantes. Dicha actividad, brindó la posibilidad de enseñar a la totalidad del alumnado, al mismo tiempo que se pudo trabajar en grupos pequeños, realizando diversas actividades de profundización y evaluación. (Friend et al., 2010).

Después de analizar los resultados obtenidos en ella, el profesorado se dio cuenta que aumentaba la eficacia y eficiencia del aprendizaje en el alumnado, y aunque se ampliaba la ratio por clase 2/25, en vez de 1/25, se garantizaba una mayor atención y seguimiento por su parte (Friend, 2007; Friend et al., 2010). Las primeras experiencias se efectuaron en educación primaria, pero con el tiempo se fue extendiendo a secundaria e incluso a la etapa universitaria tal como hay registros en el presente.

Esta metodología de enseñanza, se origina en la educación especial, en la que una pareja de maestros, el titular o generalista y el de educación especial, atienden al alumnado que posee dificultades de movilidad y/o aprendizaje. (Cook y Friend, 1995).

En sus inicios, la D.C era conocida como enseñanza en equipo, enseñanza colaborativa o cooperativa (Liu, 2008), no obstante, el término se fue consolidando y tomando cuerpo con el paso del tiempo, especialmente en los Estados Unidos e Inglaterra, cuando se propuso nuevas formas de organización de los centros educativos hacia los años 80 y se sirvió de esta oportunidad para llevar a cabo incursiones en las aulas, hasta que finalmente se le llamaría docencia compartida o codocencia (Co-teaching).

La técnica de enseñanza compartida permitía al profesorado titular realizar la clase con normalidad, mientras que el profesorado especialista, atendía al alumnado con más dificultades en otra aula, lo que proporcionaba al titular una clase que tenía un funcionamiento ordinario con el alumnado restante. Más adelante, este profesorado comenzó a compartir responsabilidades y planificar conjuntamente, aunque cada uno realizaba la enseñanza de las temáticas por separado.

Poco a poco, se encauzará el modelo y se irán efectuando diversas variaciones, hasta llegar a dos o más miembros del profesorado, que inviertan los papeles de enseñanza y explicación, permitiéndole verlos como iguales al momento de impartir la clase (Cushman, 2004). Por consiguiente, se diferenciará de lo que sería el profesorado asistente o de apoyo en clase, ya que, en este caso se asiste al titular realizando tareas como repartir el material, corregir algún ejercicio, y controlar a aquellos que tienen mayor dificultad en el aprendizaje, o que no pueden concentrarse por mucho tiempo en la clase, su labor es más de atención y no de cooperación.

Teniendo en cuenta lo anterior, la docencia compartida propone un enfoque integral, en el que confluyen la cooperación, la colaboración y la contribución de la pareja o grupo de codocentes, pues facilita tener dinámicas diferentes entre el profesorado, posibilita la participación del alumnado; los y las codocentes son personas activas que cooperan y trabajan juntos para conseguir un objetivo común. Todo esto consigue un mejor aprendizaje, al mismo tiempo que la escuela se convierte en un medio de inclusión para todo el alumnado que posee necesidades educativas especiales. (Pujolàs, 2012).

### **3.2 Técnicas comparables con la docencia compartida**

En las últimas décadas se ha intentado ofrecer un mejor servicio al alumnado a través de nuevas metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente, a aquellos que se encuentran en situación especial, ya sea porque tienen alguna necesidad educativa específica o porque su comportamiento en el aula hace que se requiera de una asistencia concreta por parte del personal profesional educativo.

Esta manera de pensar, ha posibilitado la aparición de asociaciones y colaboraciones entre el profesorado que en algunas ocasiones se confunde con el concepto de docencia compartida que se ofrece en este estudio, por tal razón, es preciso aclarar algunas prácticas y técnicas que pueden confundirse con la metodología de docencia compartida.

En primer lugar, se encuentra **la colaboración entre el profesorado**, entendida como interrelación entre parte de un grupo o una pareja docente. En la enseñanza, con frecuencia el profesorado se relaciona con otro desde la distancia del aula para aclarar dudas o pedir consejo sobre una circunstancia que se pueda estar generando



en la clase (Cook y Friend, 2004; Martínez-Orbegozo, 2020; Parilla, 2004). La colaboración se centra en la relación entre las personas y no en una labor concreta.

Además, Bauwens y Hourcade (1995) hacen una interesante distinción entre lo que se considera una colaboración indirecta, un profesorado que planifica, prepara y discuten acuerdos propios de la enseñanza, más no realizan la enseñanza conjunta, sino que cada uno está en su aula con su grupo y la colaboración directa que se entiende como parejas o más profesorado que efectúan una enseñanza común al alumnado. Desde otro enfoque, Friend (2000) comenta que llamar colaboración educativa a cualquier práctica que incluye la presencia de más de una persona, menoscaba la comprensión real del concepto y fomenta en la comunidad educativa la creencia que cuanto a colaboración ya está todo hecho.

Con relación a lo anterior, es necesario decir que la docencia compartida incluye la colaboración, pero no dirige únicamente sus objetivos hacia ese fin, sino que su procedimiento incluye una amplia gama de interacciones.

En segundo lugar, se ubica el **trabajo en equipo**, pues cada vez es más común encontrar en el profesorado grupos o parejas que se reúnen para tomar decisiones sobre el currículo, planificar el trabajo, orientar casos del alumnado con dificultades o cualquier otra situación pedagógica u organizativa que pueda presentarse en el aula (INEE, 2009). Y aunque en algunas ocasiones pueden compartir la enseñanza de una materia en un grupo determinado, esto no debe considerarse docencia compartida, porque se puede encontrar que esta actividad se efectúe de forma irregular y en un escenario de disparidad entre la pareja docente, o incluso, no se utilizan técnicas que son propias del modelo.

En tercer lugar, las **prácticas inclusivas** en el aula, que suelen interpretarse como docencia compartida, porque los centros educativos aprovechan las horas restantes en los horarios docentes para incorporar profesorado de apoyo en las asignaturas y grupos que lo precisan. También existe dentro del colectivo docente la idea que el desdoblamiento por niveles o flexible se puede considerar docencia compartida, ya que dos docentes dividen el grupo y realizan la enseñanza adaptada al grupo que cada quien tiene, con todo, la educación inclusiva envuelve un conjunto de prácticas que pueden incluir la docencia o no, por ende, cabe aclarar que la docencia

compartida recoge todo un grupo de prácticas inclusivas, más no son su único ámbito de aplicación.

Y, en cuarto lugar, el **profesorado de apoyo**, considerado algunas veces como un refuerzo que realiza una tarea esencial en lo que concierne a prácticas inclusivas. El alumnado se separa durante el tiempo de la clase o parte de ella, para recibir una atención personalizada o en grupos pequeños, especialmente en las materias que se valore como necesario (Moya, 2012), esta función la realiza generalmente la etapa de primaria el profesorado de pedagogía terapéutica, en secundaria el profesorado de orientación educativa (Barroso y Arenas, 2016) y algunas veces el técnico en educación (Vila et al., 2010).

Ahora bien, tanto las funciones como el alcance de esta enseñanza no se encuentran clarificados, de tal forma que el profesorado de apoyo lleva a cabo acciones que le determine el profesorado titular de la materia, e incluso en algunas ocasiones no se considera necesaria su presencia en el aula, situación que perjudica la visión que se debe tener del profesorado asistente en el aula. Aun así, esta idea de enseñanza no se acopla al modelo que intenta demostrar esta investigación, por lo que se le considera aproximado en algunas de sus características, pero no iguales.

Es preciso distinguir que, el profesorado a menudo tiene una idea errónea sobre el concepto de docencia compartida, ya que se suele confundir con alguna de las prácticas colaborativas de las que se ha hecho mención. Esto se debe a que alguna de ellas forma parte de los elementos propios de la D.C, o incluso son técnicas utilizadas directamente por las parejas docentes, pese a ello, a día de hoy, la mayoría de estudios hacen una separación entre lo que se considera metodologías colaborativas docentes y la docencia compartida como un modelo propio.

Para ilustrar mejor esta diferenciación, en la Tabla 3.1, se pueden apreciar un resumen de las características de cada una de estas metodologías, estableciendo una comparación que favorece su comprensión.

### **Tabla 3.1**

#### *Comparativa entre las metodologías colaborativas*

Metodología	Colaboración docente	Trabajo en equipo	Prácticas inclusivas	Profesorado de apoyo
Características	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realiza en grupo o entre pares de docentes.</li> <li>• Es una ayuda para aclarar dudas sobre temas o situaciones en el aula que necesitan consulta.</li> <li>• Habitualmente se realiza fuera del aula, aunque puede haber alguna actividad dentro de ella.</li> <li>• Es una herramienta interesante para iniciarse en prácticas colaborativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En general se entiende por reuniones donde se planifica sobre el currículum, se orientan casos y se realizan recomendaciones.</li> <li>• Puede haber alguna incursión en el aula, donde una pareja docente se pone de acuerdo para llevar a cabo una actividad puntual.</li> <li>• Las reuniones de coordinación en paralelo son consideradas parte de esta práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobresale la atención del alumnado fuera del aula, pues profesorado de apoyo asiste al alumnado con NEAE en materias específicas.</li> <li>• Grupos de desdoblamiento o flexibles, donde dos docentes realizan una división del grupo en dos y enseñan según el nivel de aprendizaje que tenga la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corresponde a horas de profesorado que entra a reforzar la actividad docente en el aula.</li> <li>• Hay poca comunicación entre la pareja docente y generalmente no hay planificación previa, por lo que quien entra está a la espera de las indicaciones del docente titular.</li> <li>• Regularmente se hace fuera del aula.</li> </ul>

### 3.3 Definiciones de docencia compartida y otros conceptos similares

Los equipos directivos y los claustros consideran que tener una pareja en el aula es algo complejo, ya que se precisa no solamente de cierta distribución del profesorado que integra una o varias parejas docentes, sino que también, debe tener en cuenta elementos logísticos, pedagógicos y organizativos que hacen viable esta metodología en el aula (Villa et al., 2013).

Asimismo, se deben considerar las características personales y profesionales de los codocentes, pues este factor contribuye al establecimiento adecuado de la pareja y garantiza en mayor medida el éxito de la relación entre codocentes.

Friend y Cook (2014) señalan que *“para apoyar un ambiente de compañerismo entre los profesores, el apoyo, el respeto, la comunicación y cooperación son características que cada maestro debe poseer”*, por consiguiente, los equipos

directivos han de prever que la parejas docentes deben tener un mínimo de entendimiento y estar en conformidad de manera voluntaria con la pareja propuesta, de no ser así, podría generarse el efecto contrario, es decir, una pareja que trabaja en desacuerdo, al efectuar el modelo, el alumnado puede percibir la falta de comunicación, coordinación y la poca gestión de la diversidad en el aula, produciendo un detrimento de la metodología.

Con regularidad, se observan formas de asociación en las que la colaboración o cooperación entre el profesorado son definidas como docencia compartida (Cardona, 2006), tal como se ha explicado en el apartado anterior. Aun cuando en sus inicios se planteó a modo de trabajo en equipo a través del profesorado titular y de educación especial (Karten y Murawski, 2020), lo cierto es que hoy en día, se entiende que hay diferencias notables en aquello que se considera la colaboración/ cooperación docente y la docencia compartida (Stainback y Stainback, 1999).

De esa misma forma (Cardona,2006) habla de la enseñanza colaborativa, en la que incluye a la docencia compartida. Hace una reflexión en la que define la enseñanza compartida como un modelo en el que los docentes tienen definidos unos roles como iguales y comparten todo el proceso de enseñanza, sobre todo si no son de la misma especialidad y así evitar que pueda quedar alguno de ellos relegado o simplemente como ayudante del otro. Esta definición está integrada en la educación inclusiva.

En una categoría similar, se puede ver por ejemplo, de forma frecuente una pareja de docentes en el aula que están en diferentes niveles de jerarquía, como sucede en algunas de las modalidades del programa AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera), en el que el profesorado de una asignatura enseña el contenido curricular por medio de una lengua extranjera, este a su vez, tiene un docente de apoyo en la lengua vehicular que se ofrece, generalmente de inglés (Julián, 2013).

Si bien es cierto que algunos consideran esto como una práctica directa de la docencia compartida, es importante matizar que el énfasis del programa AICLE, se dirige hacia el estudio de contenidos y no en la inclusión y la atención de todo el alumnado. Y aunque, esta modalidad de enseñanza utilice como puente la metodología y las técnicas de la docencia compartida (Escobar Urmeneta, 2020; Valdés, 2016), lo cual fomenta la adquisición de la competencia colaborativa docente

tan necesaria en este tipo de prácticas (López Hernández, 2019), sin embargo, su intencionalidad está centrada en la alcanzar en el alumnado competencias lingüísticas que un docente solo en la clase ordinaria difícilmente conseguiría.

Del mismo modo, ha habido incursiones por medio del GRAI (grupo de investigación de aprendizaje entre iguales) de la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona) (Duran, 2019), en el que se han realizado estudios del aprendizaje entre el profesorado como una forma de desarrollo del ámbito profesional docente.

Un ejemplo de ello, ha sido un estudio que tenía como objetivo, introducir el alumnado de diversidad en la clase general, en este caso el de una SIEI (Soporte -ayuda-intensivo para la escolarización inclusiva, llamadas antiguamente USEE).

La idea fue dar herramientas al profesorado titular de la materia para que pudieran tener todo el alumnado integrado en un aula ordinaria y a partir de esta práctica, incluir en esa misma clase el profesorado de orientación educativa, situación que ha impulsó la realización de un a formación en docencia compartida a los docentes que participan de este ejercicio pedagógico. (Mas et al., 2018).

Con todo y lo anterior, tanto las prácticas educativas como estos últimos estudios, se centran exclusivamente en algún aspecto de la docencia compartida, y no la presentan con una visión global e integral que incluya todos los elementos que ofrece la presente investigación, ya que algunos se focalizan en la parte lingüística del alumnado y otros en el aprendizaje entre iguales que se origina en el ejercicio docente, sin tener en consideración los elementos facilitadores, logísticos y obstaculizadores que presenta la aplicación de un modelo de docencia compartida.

Existen diversas definiciones del concepto de docencia compartida, de entre las cuales aquí se presentan aquellas que destacan y coinciden en aspectos que en esta investigación se valoran como esenciales. De esta forma, Martínez-Orbegozo (2020), define la codocencia como una práctica de instrucción compartida llevada a cabo por dos o más profesores en una misma aula, durante una parte o la totalidad de la jornada lectiva, en la que son responsables conjuntamente del grupo estudiantes.

En esta misma línea, Beninghof (2020) propone que la 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 general.

En lo que corresponde a la definición de este estudio, se apoya en los conceptos similares que ofrecen Cook y Friend (1995); Conderman y Hedin (2012) y Vila et al., (2013), los cuales proponen la docencia compartida como un modelo de intervención en el aula, en el que participan dos o más miembros del profesorado, realizando la planificación, instrucción (término utilizado en el mundo anglosajón) y evaluación de forma conjunta en un grupo de clase, en un mismo tiempo y espacio físico.

Es necesario aclarar 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 finalidad igualitaria del modelo. En cambio, para los otros autores, la diferencia de categoría entre los codocentes no es un obstáculo, sino al contrario, se convierte en una riqueza en el ejercicio de la docencia compartida.

Para concluir este apartado de definiciones, las autoras Cook y Friend (1995) desarrollan un concepto más claro sobre la docencia compartida, proponiéndola como un modelo de intervención en el aula, en el que participan dos o más profesores, los cuales realizan la planificación, enseñanza y evaluación de forma conjunta, de un grupo de alumnado.

Esta enseñanza compartida se puede efectuar bien sea en el aula ordinaria o también puede ser una mezcla de diferentes aulas en un mismo espacio físico. Además de lo anterior, establecen una serie de estrategias y técnicas que permiten realizar de forma más clara las técnicas de una clase impartida por dos profesores a la vez.

### **3.4 La docencia compartida como modelo de educación inclusiva**

Cuando se habla de inclusión, es complejo intentar precisarla como un concepto totalmente concreto, pues se le relaciona con la educación especial y con ejercicios pedagógicos que involucran a todo el alumnado, a pesar de ello, el autor Climent Giné (2016), en el apartado acerca de qué se entiende por inclusión, lo resume como una práctica que involucra la infancia y la juventud, que se focaliza en la presencia, participación, y el éxito de los resultados valorados. Además, es un proceso que nunca se acaba y que implica combatir cualquier forma de exclusión.

En esta misma dirección, Luque y Luque (2015) sugieren que la educación inclusiva es aquella que suprime de sus prácticas la discriminación y la marginación de cualquier forma y en contraparte, ofrece acciones que brinden el mismo número de

oportunidades a todo el alumnado, pero, teniendo en consideración las particularidades que cada uno pueda presentar.

Por otro lado, Booth y Ainscow (2002) proponen en su *índex for inclusion* que cuando se haga alusión a la inclusión, se hable primero de barreras en el aprendizaje y se evite el término integración del alumnado con NEE. Ahora bien, hace ya algún tiempo, se han ido promoviendo metodologías que tienen la intención de atender la amplia variedad de necesidades a las que debe hacer frente el profesorado en las aulas.

Entre las distintas metodologías existentes, se mencionan a continuación aquellas que se consideran van en la línea del presente estudio, a saber, las adaptaciones curriculares, el DUA (diseño universal de aprendizaje), el profesorado de apoyo, el trabajo por proyectos, los grupos cooperativos, la colaboración docente, y finalmente la docencia compartida tal como se puede apreciar en la Figura 3.1.

### Figura 3.1

*Medidas inclusivas de atención a la diversidad en el aula*



*Fuente: Adaptación de Cardona, 2006; Biedma y Moya, 2015 y el Decreto 150 del departamento de Educación de Cataluña, 2017.*

Las medidas mencionadas, tienen la finalidad de concretar el tipo de ayuda que se pretende ofrecer al alumnado con dificultades, todas ellas trabajan la diversidad, pero

cada una enfatiza en alguna característica particular de atención a la pluralidad en el aula. Cabe señalar que, aunque la docencia compartida nace en un contexto de inclusión educativa, tal como se indicó anteriormente, en la actualidad, se distingue que la D.C integra una amplia gama de componentes, entre los que se halla la inclusión educativa, por tal motivo, ha ido transformándose y consolidándose en una de las metodologías más atractivas de educación inclusiva (Miquel et al., 2014).

La docencia compartida contiene características que la hacen coincidir con otras estrategias de inclusión, por ejemplo, la reducción de la estigmatización del alumnado con NEE, una mayor comprensión y respeto por el alumnado por parte del resto de la clase y grupos mucho más heterogéneos, (Cook, 2004).

Además, algunos estudios (Pujolàs, 2015; González-Rojas y Triana-Fierro, 2018), han demostrado que el profesorado tiene ciertos temores para atender la diversidad dentro del aula, ya que considera que debería tener la preparación adecuada (especial) para ayudar correctamente en las necesidades del alumnado o simplemente considera que no lo considera parte de su responsabilidad. En este sentido, Huguet en Giné et al., (2016) afirma que el profesorado se siente inseguro ante el alumnado con NEAE y relega el sentido común como forma de atención, el cual seguramente los llevaría a intervenir ante diversas situaciones particulares en el aula de forma adecuada, con la justificación de no tener el saber específico para ello.

En otro orden de ideas, el trabajo en colaboración docente debe desempeñar una labor que propicie compartir estrategias, modos de actuación y los temores ante la diversidad, de tal forma, que el profesorado al estar juntos en el aula, observe y conozca diferentes maneras de trabajar y pueda sentirse en mayor confianza para gestionar el aula respecto a casos de alumnado con NEAE (Huguet, 2006; Huguet, 2011; Miquel et al., 2014).

Partiendo de este principio de colaboración, se presenta la docencia compartida como una metodología que promueve la inclusión en el aula, porque facilita el ejercicio de la colaboración y cooperación docente, brindando al profesorado herramientas que le posibiliten poder atender y ocuparse del alumnado con dificultades, no únicamente en aspectos académicos, sino también en el comportamiento.

Además, se pueden establecer aulas más heterogéneas, en las que se disminuye la estigmatización al alumnado con NEE, se particulariza el aprendizaje y en las que el



alumnado se siente más a gusto, porque al trabajar en grupos reducidos se crea un ambiente de confianza que favorece la participación (Beninghof, 2020). De igual manera, estudios como los de Cramer et al., (2010) afirman que alumnado con discapacidad obtuvo un mejor aprendizaje y el resto de integrantes de la clase, se observó una modificación en su percepción con respecto a las personas con discapacidad.

Otros estudios como el de Ghedin (2013) apuntan a colocar gran parte de la responsabilidad de la atención a la diversidad en el profesorado, aunque le compete a la administración educativa ofrecer al profesorado formación y tiempo para conocer estrategias que faciliten la asistencia al gran abanico de situaciones de diversidad que se pueden presentar en el aula. No obstante, la docencia compartida brinda desde el punto de vista de la inclusividad, la posibilidad de corresponsabilidad, apoyo y aprendizaje entre codocentes, y esto se traduce a su vez, en una mejor atención más personalizada a todo el alumnado dentro de la clase.

### **3.5 A modo de síntesis**

La docencia compartida tiene su origen en la publicación de la ley estadounidense IDEA (1975), que solicitaba a los centros educativos la atención del alumnado con NEAE, especialmente con discapacidad motriz, la atención en el aula ordinaria con el resto del alumnado.

En un principio, la maestra de educación especial era la encargada de realizar esta asistencia en el aula, pero, no existía una coordinación ni planificación con el maestro generalista (tutor), sobre el tipo de apoyo que se debía ofrecer al alumnado. Con el tiempo, este recurso adquiere forma y ambos docentes comienzan a planificar, coordinarse y enseñar de forma conjunta en el aula, sin necesidad que el alumnado de diversidad sea extraído de la clase ordinaria. A esta manera de enseñar (metodología) se le denominó docencia compartida o codocencia.

Conviene decir que, también existen técnicas dentro de la atención a la diversidad que pueden ser comparables con la docencia compartida, estas son: la colaboración docente; el trabajo en equipo; las prácticas inclusivas y el profesorado de apoyo, sin embargo, aunque tiene el mismo propósito, que es la integración de todo el alumnado, hay diferencias notables entre estas y la codocencia propiamente dicha, tal y como se puede verificar en comparativa que se realiza en la Tabla 3.1.

En la revisión de la literatura específica, se han encontrado diversas definiciones similares a la docencia, por ejemplo, la enseñanza colaborativa o la asociación entre docentes, pero, aun cuando estas definiciones tienen cierto parecido a la docencia compartida, no abarcan todo lo que esta implica.

En esta línea, el presente estudio se basa en la siguiente definición: *la docencia compartida como un modelo de intervención en el aula, en el que participan dos o más miembros del profesorado, realizando la planificación, enseñanza y evaluación de forma conjunta en un grupo de clase, en un mismo tiempo y espacio físico*, que ofrecen Cook y Friend (1995); Conderman y Hedin (2012) y Vila et al., (2013).

Para cerrar, es importante destacar que, la docencia compartida goza de gran reconocimiento entre las medidas conocidas de atención a la diversidad, así se puede comprobar en la Figura 3.1, porque nace dentro de un contexto de inclusión y no se limita a una atención individual, como sí ocurre con las otras técnicas de asistencia a la diversidad mencionadas, sino que, tiene el objetivo de la atención de todo el alumnado en igualdad de condiciones en un mismo espacio de enseñanza, no obstante, conviene aclarar que la metodología de docencia compartida además de su carácter inclusivo, tiene otros beneficios que se desarrollan en los siguientes capítulos.

## 4. MODELOS DE DOCENCIA COMPARTIDA

Los modelos se entienden como formas de trabajo en el ámbito de la educación. Como la descripción de un fenómeno, paradigma, una guía de acción o también una idealización de la realidad. (Caracheo, 2002). Además de todo ello, presentan una serie de características generales, que se van repitiendo con alguna variante en cada uno ellos, por esta razón, a modo introductorio en este apartado primero se presenta los aspectos generales de los modelos de docencia compartida estudiados, y en base a ellos, poder analizarlos y comentarlos.

En la revisión de la literatura, se ha encontrado que cada autora, le da un enfoque diferente a su modelo, algunas buscan realizar una docencia compartida con un énfasis en la atención a la diversidad (Cook y Friend, 2010; Huguet, 2006); otros, en cambio, presentan su enfoque más desde la parte organizacional del centro, teniendo en cuenta la gestión y la planificación previa como parte esencial del modelo (Villa et al., 2013).

### 4.1. Características de los modelos de docencia compartida

En los modelos estudiados, en mayor o menor grado, se mantienen una línea de transversalidad en cada uno de ellos. Coinciden en aspectos relevantes que engloban los modelos de atención educativa que se presentan a día de hoy. Por este motivo, se considera fundamental que se puedan conocer estos elementos y de esta forma, identificarlos posteriormente en cada uno de los modelos examinados.

#### ◆ La cooperación

El termino cooperar, implica una unión, un trabajo conjunto, en el cual puede haber diferentes elementos afectivos, con la finalidad de conseguir un objetivo común. Esto hace que el concepto de cooperación quede adherido a la docencia compartida, ya que se hace necesaria en términos de confianza y ambiente, los cuales hacen propicios el ejercicio docente (Stainback y Stainback, 1999). En esta misma línea, Thousand et al., (2006) establecen una serie de elementos que hacen más factible la cooperación entre docentes, teniendo como base la teoría de trabajo cooperativo que proponen Johnson y Johnson (1999), entre los que destacan:

- **Cara a Cara:** El profesorado debe tener un momento de encuentro, de reunión, en el que haya la oportunidad de exponer las dudas, no sólo metodológicas, sino también sobre la unidad didáctica que pretenden realizar. Al mismo tiempo que, se plantean las posibles dificultades y fortalezas de la sesión que se está planificando. Es un momento de suma importancia, ya que posibilita la retroalimentación y la preparación de las sesiones en el aula.
- **Interdependencia positiva:** Se entiende dentro del lenguaje cooperativo como la necesidad de vinculación que, en este caso, corresponde a uno de los codocentes, que considera que para alcanzar los objetivos propuestos necesita del otro miembro de la pareja docente. Este elemento permite proponer una meta en común, y trabajar en la misma línea para conseguir el mismo objetivo.
- **Habilidades Interpersonales:** Son las destrezas que posee el profesorado y que ayudan en la gestión de la clase. Algunas de ellas son muy importantes, como lo es la confianza mutua, el liderazgo, la interacción social y la resolución de conflictos, que en una pareja codocente, se deben colocar al servicio de la enseñanza.

Además, dentro de todas estas características propias del trabajo cooperativo, cabe resaltar cuatro elementos más, que, según el mismo grupo de autores, son clave a la hora de poner en práctica la docencia compartida:

1. *La necesidad de estar dos o más miembros del profesorado*, según la situación lo requiera, dentro del aula para atender a todo el alumnado, incluyendo a los que tienen más dificultades.
2. *La monitorización del alumnado*, es decir, mientras un docente instruye de manera general a toda la clase, el segundo se centra en observar y ayudar a aquellos que tienen dificultades, este elemento resalta que son los dos profesores los que participan de la enseñanza.
3. *La inclusividad dentro del aula*, teniendo en cuenta que las aulas son heterogéneas, el hecho de existir dos profesores, facilita que todo el alumnado incluidos aquellos que tienen necesidades educativas especiales, puedan ser atendidos en su aula ordinaria junto con sus compañeros.

4. *El espacio físico que debe darse en lo posible en una única aula*, aunque los niveles de porcentaje de ruido puedan aumentar, generando molestias en el alumnado y profesores, sólo en algunos casos, se puede planificar estar en aulas separadas, sobre todo cuando el número de alumnos es grande, pero esta forma tiene el inconveniente de perder la riqueza de la enseñanza conjunta, en donde las dudas de unos a veces son complementadas por las de otros y viceversa.

En la práctica se puede encontrar docentes, que dicen aplicar el modelo de docencia compartida, aquí cabe señalar la distinción entre el modelo de docencia compartida y algunas prácticas cooperativas o de trabajo en equipo, ya que el modelo en sí, plantea toda una serie de pasos que van desde la planificación hasta la evaluación, pasando por la utilidad de compartir las dudas, dificultades y beneficios que esta pueda tener al momento de aplicarla.

#### ◆ **La Confianza**

Cuando dos o más miembros del profesorado comienzan a trabajar juntos, es muy importante poder hacerlo desde el marco de la confianza, entendida esta como, una espera positiva ante el otro con relación a acciones futuras, en las que se espera que actúe bien o al menos de acuerdo a lo que se cree.

Es posible que, al principio de la docencia compartida, la pareja docente se sienta fiscalizada el uno por el otro y de ahí que, algunos sean reacios a trabajar con otro maestro en el aula, esto solo puede ser superado en la medida en que se trabaja en equipo, se conoce a la pareja y se entra en un ambiente de confianza que favorece la dinámica de la enseñanza conjunta. Únicamente el conocerse genera confianza, pero para ello, se requiere de ambas partes una aceptación por la diferencia y la diversidad de pensamiento (Huguet, 2006).

La confianza trae implícita la aprobación de las acciones del otro con relación a la clase o al alumnado, en las que puede haber discrepancia en la forma, pero no en el fondo (Gately y Gately, 2001), pues se supone que para poder comenzar a trabajar la docencia compartida la pareja docente se conoce previamente o al menos han escogido estar juntos de forma voluntaria.

La dirección del centro debe crear espacios en los que los docentes puedan conocerse y establecer relaciones de confianza mutua, puesto que de ello depende el éxito de la docencia compartida. Además, se recomienda que haya también confianza no

únicamente entre la pareja docente, sino también en el modelo de docencia compartida, pues esto ayuda al alumnado a sentirse en un espacio seguro donde poder expresar opiniones e inquietudes (Sweeney, 2021).

Esta confianza es clave en el momento de preparar las sesiones de clase, ya que permite identificar los puntos fuertes de cada uno y, por consiguiente, su forma y momento de intervención dentro de la sesión, estableciendo una buena cohesión dentro de la pareja docente e incluso permite adelantarse a las acciones del otro de forma positiva durante su intervención con el alumnado. (Thousand et al., 2006)

#### ♦ **La Comunicación y la colaboración**

Partiendo de la confianza como la base de la docencia compartida, se puede decir que la comunicación y la colaboración son el medio, el camino por el cual se llega a su realización. La comunicación posibilita el intercambio de opiniones y favorece la revisión continua de la docencia (Huguet, 2006). Solo cuando la comunicación se aplica sin la intención de menoscabar las actuaciones del otro docente, sino al contrario, con el objetivo de realzar sus habilidades y corregir sus dificultades, se garantiza una relación proactiva dentro de la pareja docente (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2012).

Es necesario que ambos compartan sus opiniones y observaciones sobre cada uno de ellos y ella y sobre el alumnado, ya que esto hace que trabajar juntos sea enriquecedor, incluso cuando pueda darse la discusión y discrepancia de opinión, esto permite tener diferentes visiones de un hecho y por lo tanto poder actuar de forma más objetiva y dinámica (Bacharach et al., 2010).

Cuando se habla sobre un alumno, desde la opinión de dos o más docentes, se acerca más a la realidad de su situación y/o comportamiento, por ende, la comunicación es clave a la hora de desempeñar la docencia compartida. Además, cuando el profesorado hace la debida valoración de la clase y se retroalimenta en los aspectos positivos y aquellos en los que se debe mejorar, se establece una dinámica de mejora continua, no solo en lo que se refiere al alumnado, sino también en lo que corresponde a la profesión docente (Chang, 2014).

## ◆ La Coordinación

Dentro de los modelos de docencia compartida existen diversas técnicas. Todas ellas tienen una necesidad importante de coordinación en menor o mayor grado, pues dependiendo del número de docentes y de alumnos dentro del aula, los tiempos tanto de coordinación como de intervención cambian. Es por eso que, uno de los puntos relevantes a tener en cuenta en el momento de aplicar la docencia compartida, consiste en una buena coordinación docente (Texas Education Agency, 2019).

Para que exista una coordinación se requiere además del conocimiento entre ambos docentes, que la dirección del centro educativo permita al menos una hora de encuentro semanal en la que se puedan valorar y planear las intervenciones a realizar en el aula. El proceso de coordinación es gradual, al principio se puede que sea más dispendioso y no se dé inmediatamente, pero en la medida que se avanza los docentes se conocen más y se priorizan las actuaciones en el aula y, por ende, la coordinación se vuelve más eficaz. (Thousand et al., 2006).

La coordinación requiere de tiempo para consolidarse, puesto que los resultados de la docencia compartida no son inmediatos, por esta razón, la paciencia y la constancia también juegan un papel importante a la hora de aplicar la docencia compartida.

Esta coordinación permite la repartición de las cargas, no sólo en lo que se refiera a las actuaciones, intervenciones y evaluaciones, sino que también favorece el desempeño docente porque se comparten las dudas e inquietudes, a la vez que se aprende del otro. Adicionalmente, la coordinación facilita la percepción de seguridad del profesorado frente al alumnado, ofreciendo una mejor calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje (González y Asensio, 2006).

### 4.2. Modelo de Lynne Cook y Marilyn Friend

Las autoras son consideradas precursoras en la propuesta de un modelo concreto de docencia compartida, sin embargo, Friend ha sido más reconocida en la literatura sobre el tema, gracias a su participación en diversos estudios sobre codocencia. Su énfasis, se basa en la atención al alumnado con NEAE, por lo tanto, en él, se hace referencia del profesor titular o generalista (primaria) y un profesor de apoyo, que puede ser un docente del área de orientación educativa (educación especial, o el área de psicopedagogía) o también la persona técnica en educación o integración social

(Friend et al., 2010; Fitzell, 2010; Rodriguez, 2014; Rodríguez y Cornejo, 2014; Texas Education Agency, 2019).

La fuerza de este modelo se basa en la posibilidad de hacer las aulas heterogéneas y que el alumnado con dificultades no sea apartado del aula ordinaria, sino que reciba igual atención y oportunidades que el resto de la clase. Además de colaborar con diferentes universidades en la implantación de este modelo, Friend ha investigado a fondo todos los resultados que conciernen a su aplicación (Friend, 2008, 2014), comunicando junto con diferentes colegas (Friend et al., 2010) los resultados positivos de las diversas aplicaciones hechas por otros en el tema de la docencia compartida.

El modelo presenta 6 formas diferentes de trabajar la docencia compartida; se pide al profesorado utilizar lo que ella denomina en el mundo anglosajón como enfoque, pero, para las culturas de lengua latina donde se desarrolla el presente estudio, el término *técnica* tiene una mejor correspondencia con el significado, pues lo que cambia es la forma y no el fondo de la docencia compartida, así que de aquí en adelante se hablará de técnicas para hacer referencia a las diferentes disposiciones del grupo clase y el profesorado.

Estas técnicas, son el producto de horas de observación e investigación por parte de Friend (Triana y Armengol, 2022), que en resumen, da a conocer 6 técnicas. Cada una de ellas, puede adaptarse a diferentes espacios, alumnado y profesorado, dependiendo de las unidades didácticas que se pretenden abordar, de las características y número del alumnado, de las condiciones logísticas de las que dispone el centro educativo y finalmente, de las características de la pareja o grupo docente, ofreciendo un abanico de posibilidades de aplicación para el profesorado. (Friend, 2008; Fitzell, 2010).

Las seis técnicas son: a) *Profesor titular y profesor asistente*; b) *Uno enseña y otro observa*, c) *Enseñanza por secciones*; d) *Enseñanza paralela*; e) *Enseñanza alternativa y por último*, f) *Enseñanza en equipo*. (Cook y Friend, 1995; Friend y Cook, 2014; Murawski, 2010)

#### **a) Profesor titular y profesor asistente**

En esta modalidad, lo fundamental es que el profesorado que realiza la enseñanza de la clase, puede dedicarse plenamente a ello, mientras que el profesor asistente apoya

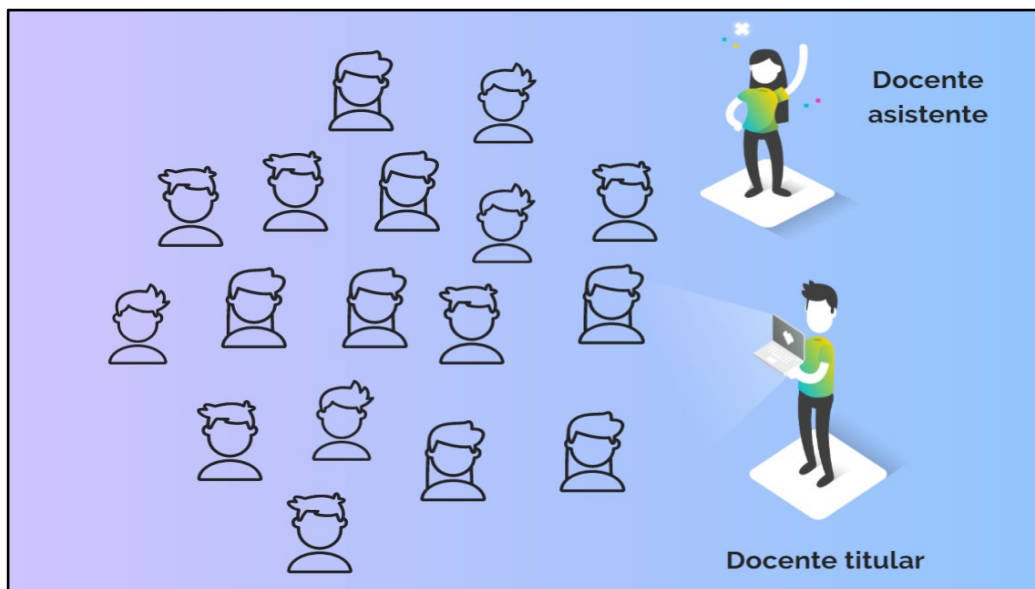


su labor observando las dificultades que pueda tener el alumnado, que pueden ser abordadas más adelante desde la explicación a toda la clase en general.

Es una técnica que puede funcionar bien en clases donde haya alumnado disruptivo, porque permite al docente que imparte la explicación poder desarrollar la sesión de clase con normalidad, mientras el otro docente atiende las posibles situaciones que puedan surgir en la clase. Su posición no debe ser estática, sino que debe moverse por toda el aula, de tal manera que genere confianza y el alumnado pueda tenerle como un referente de aclaración o refuerzo. (Fitzell, 2010).

#### Figura 4.1

*Técnica de codocencia N.º 1. Profesor titular y profesor asistente*



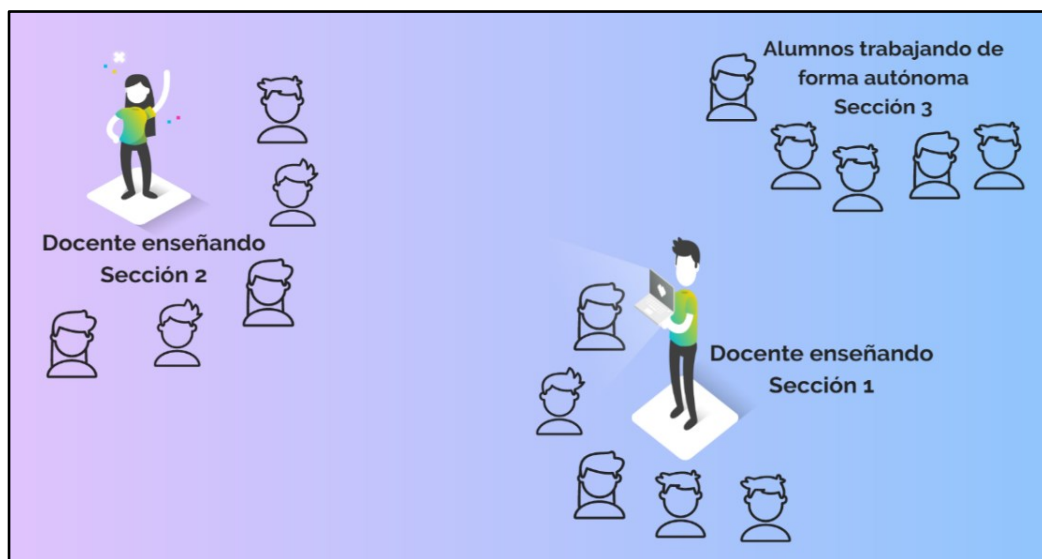
Una dificultad que ofrece esta técnica, es la falta de autoridad o de referencia que puede experimentar el profesorado asistente. El alumnado puede tener la sensación que el profesorado titular es el que conoce la materia y el profesorado que asiste está para reforzar, por esta razón, se recomienda que los roles dentro de la clase se vayan alternando de manera continua. Además, es importante resaltar, que no solo debe ser uno de los docentes quien controle la atención y la convivencia del alumnado, sino que deben ser ambos. Esto también se aplica en el momento de imponer la autoridad o sancionar, porque de esta forma se evita la figura del policía malo y policía bueno, y el alumnado visualiza al profesorado como iguales.

## b) Enseñanza por secciones

El profesorado divide el tema en secciones que están ubicadas en diferentes lugares del aula. Después, se parte el grupo en dos, un grupo primero escucha a un docente y luego se alternan con el otro profesor. Una propuesta interesante sería poder invitar a otro docente en otra sección o un alumno de otra clase, que pueda explicar algún punto del tema. La planificación debe ser conjunta y se deben complementar las actividades.

**Figura 4.2**

*Técnica de codocencia N.º 2. Enseñanza por secciones*



Esta técnica puede ser muy útil cuando alguno de los miembros de la pareja docente no tiene mucha experiencia, porque facilita el manejo de grupo, se pueden resolver mejor las dudas al ser un grupo pequeño. De igual modo, se puede profundizar y ejemplificar más rápidamente las dificultades surgidas durante la explicación. Una forma provechosa de aplicar este modelo es hacerlo en forma de etapas, en que el alumnado debe realizar una actividad rápida para poder pasar a la siguiente.

La técnica de secciones se sugiere para grupos poco dinámicos, donde hay una baja motivación o hace falta cohesión de grupo. Además, puede haber secciones donde no haga falta el docente, en donde haya por ejemplo una caja en la cual deban resolver un ejercicio o un enigma, lo que facilita poder trabajar con grupos más pequeños aún. (Fitzell, 2010).

Si existe una sección de trabajo autónomo, es decir, sin la presencia del profesorado, conviene que haya en cada grupo una distribución heterogénea, de forma tal que el

alumnado que comprende mejor la unidad propuesta pueda ayudar y asistir al alumnado que tiene más dificultades.

Es prudente advertir que, en esta técnica, la coordinación y el manejo del tiempo debe ser óptimo, puesto que dependen cada docente del trabajo del otro, de lo contrario puede convertirse en una clase descontrolada, alterando el orden y por ende el objetivo de la misma.

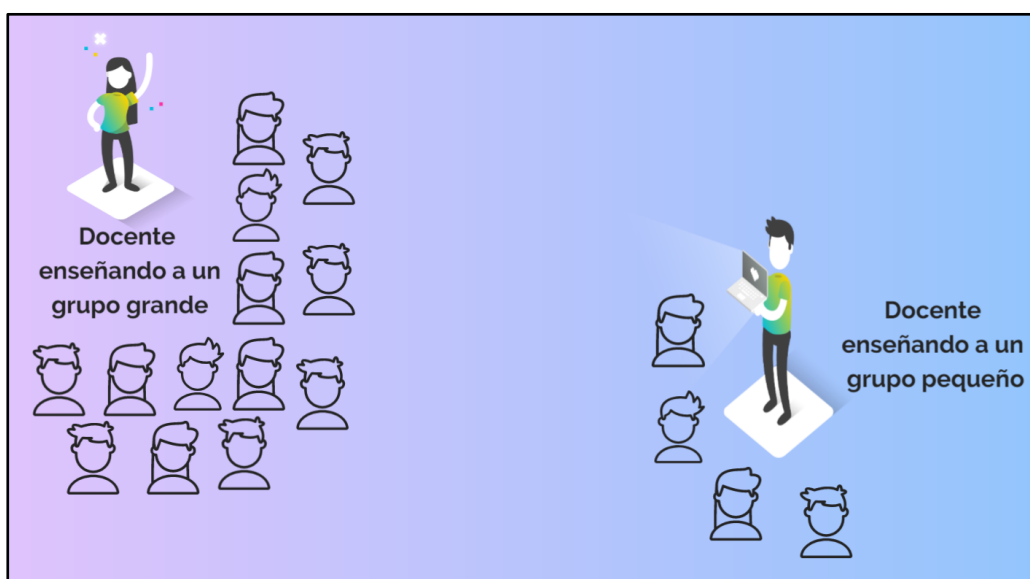
### c) Enseñanza paralela

Es una técnica que, posibilita la igualdad de oportunidades de participación y resolución de dudas. La pareja codocente planifica de manera conjunta, pero cada uno realiza la correspondiente explicación y/o actividad por separado, en diferentes aulas y con igual número de alumnos. Se puede profundizar en un tema, después los docentes agrupan nuevamente todo el alumnado, se realiza el vaciado de la temática, se genera una retroalimentación y se despejan dudas e incomprensiones del tema.

Las formas de agrupación dependen de la observación y el criterio de la pareja codocente, pues pueden considerar agruparlos por dificultades de aprendizaje, por otro tipo de dinámicas que existan dentro del grupo. Para un óptimo funcionamiento de esta técnica, es necesario que ambos mantengan el ritmo de la clase, porque así se evitan ir dispares en la temática, además, al estar en grupo reducido, se apoya en otros alumnos, por ejemplo, contestar una pregunta o dar una explicación.

### Figura 4.3

*Técnica de codocencia N.º 3. Enseñanza paralela*



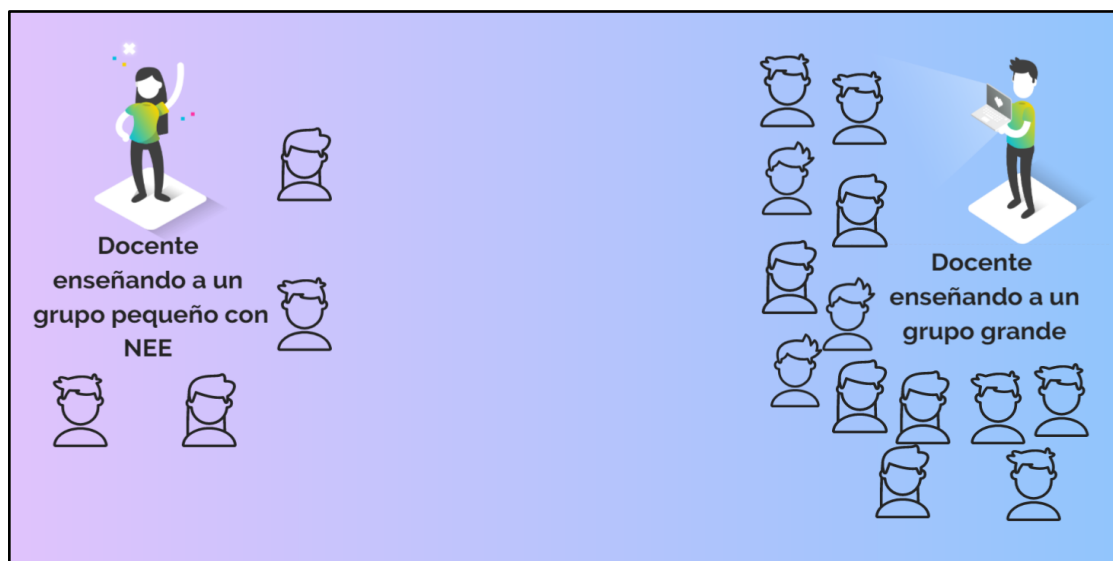
Esta técnica tiene su énfasis en el trabajo colaborativo del alumnado, ya que una vez realizada la instrucción se busca que realicen actividades de profundización por grupos. La enseñanza compartida se realiza después de la segunda parte, en la que se recomienda a la pareja docente hacer un intercambio y trabajar con el grupo que estaba con el otro docente, porque de esta forma hay más riqueza de conocimientos y aprendizaje por parte del alumnado, al existir dos visiones diferentes de la explicación de la misma unidad didáctica.

#### d) Enseñanza alternativa

En este tipo de enseñanza un profesor trabaja en un grupo reducido y el otro en un grupo grande. Una de las variantes de esta técnica es tener un grupo de refuerzo dentro de la misma clase, con alumnos de NEAE, que puedan en su misma clase comprender el tema a su propio ritmo.

**Figura 4.4**

*Técnica de codocencia N.º 4. Enseñanza alternativa*



Las autoras Cook y Friend insisten en evitar que en cualquiera de las técnicas el alumnado deba salir del espacio físico de la clase, ya que de este modo se sienten más integrados y se evita la estigmatización por parte del resto de la clase. Únicamente plantean la posibilidad de ubicación en otros espacios cuando los niveles de ruido de la clase son demasiado elevados y esto puede impedir la adecuada dinamización de la enseñanza. Esta técnica, también es recomendable cuando existen grupos de alumnado con un nivel académico más bajo o más alto que el resto de la

clase. De esta forma se intenta dar respuesta a todo el alumnado, con el grado de comprensión y de trabajo que les corresponde. En la planeación conjunta se aportan ideas que uno de los docentes puede aportar a otro.

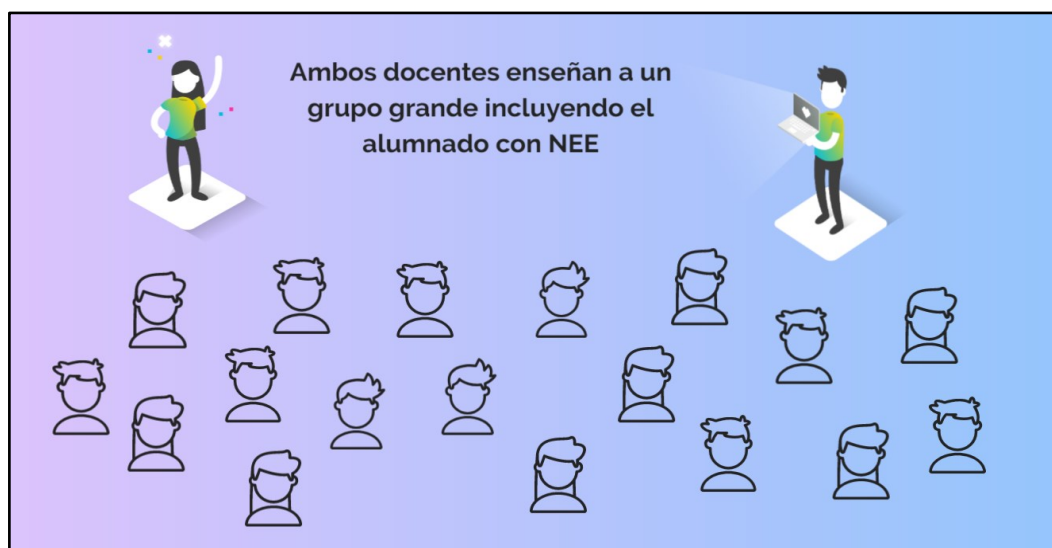
Es clave salir del esquema que únicamente la persona que ejerce la orientación educativa (secundaria) o la educación especial (primaria) es quien debe trabajar con el alumnado NEAE, esto se debe a que históricamente ha sido así, sin embargo, se debe trabajar por conseguir que todo el profesorado tenga las herramientas suficientes para poder atender todos los casos de diversidad en el aula. Una forma que ayuda al aprendizaje por parte del profesorado es la alternancia de los grupos dentro de esta técnica, pues de esta manera ambas personas aprenden otro tipo de manejo y el alumnado se nutre de diversas visiones.

### e) Enseñanza en equipo

Es uno de los modelos más complejo y beneficioso a la vez, ya que favorece avanzar en las diferentes temáticas del currículum, pero requiere de una rigurosa coordinación por parte de los docentes a la hora de ejecutarlo. Es por eso, que las autoras lo recomiendan para parejas codocentes que tienen un conocimiento previo dentro del aula, es decir, para parejas recién conformadas no es una técnica aconsejable, ya que requiere de confianza y acoplamiento de la pareja docente.

### Figura 4.5

*Técnica de codocencia N.º 5. Enseñanza en equipo*



Los docentes planifican conjuntamente la unidad temática, repartiendo diferentes roles o actividades a intervenir en la clase. Ambos deben estar preparados en la actividad

o explicación y cualquiera de ellos puede intervenir durante la sesión de clase. Una dificultad de esta técnica es que los docentes deben conocerse y tener afinidad, porque el trabajo en conjunto requiere de una buena preparación, de un lenguaje corporal, a través del cual los docentes se puedan comunicar sin hacerlo explícito al alumnado. Friend (2008) habla de “*un cerebro en dos cuerpos*” y Cushman (2004) habla de “*matrimonio*” a la hora de ejecutar la enseñanza, pues el profesorado se conoce y trabaja bajo el criterio de confianza, lo que facilita el buen desempeño dentro del aula.

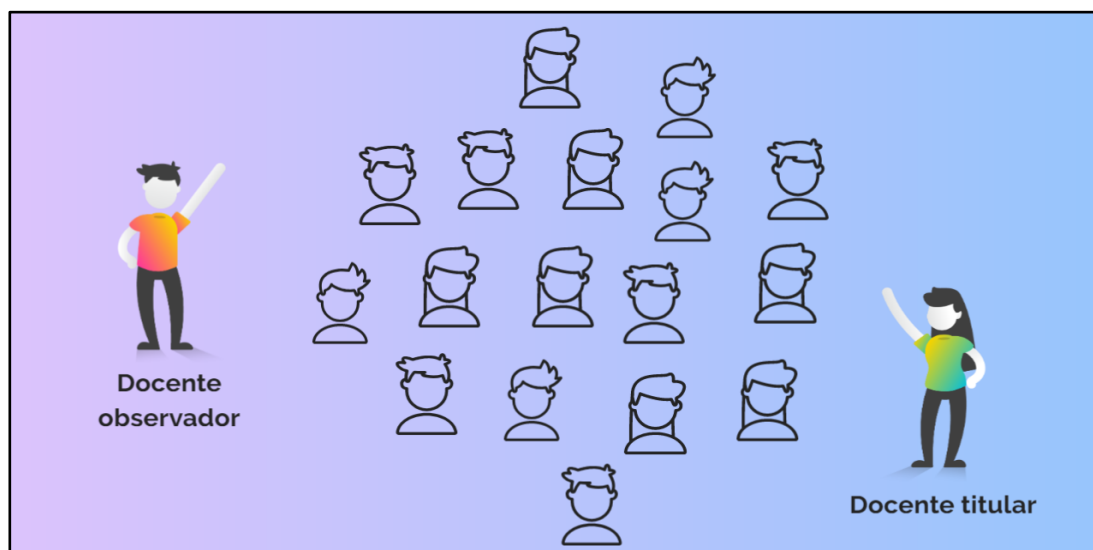
Esta técnica es propicia para grupos en que la pareja docente es competente en un tema y desee generar un debate, ya que, por medio de unas simples preguntas, pueden generar controversia, a la vez que ambos controlan el tema y el alumnado. Por último, es primordial que exista tiempo para planificar y, sobre todo, no debe parecer que uno tiene más conocimiento o autoridad que el otro, sino que deben ser complemento mutuo.

#### f) Un profesor enseña y otro observa

El funcionamiento de esta técnica consiste en un profesor ejecuta la clase con total normalidad, mientras el otro observa desde un ángulo fijo todos los elementos de la clase, atención, dificultades, comportamiento del alumnado, posibles ejemplos a clarificar, entre otros. Este tipo de técnica permite que en la planificación se puedan mejorar las dificultades observadas.

**Figura 4.6**

*Técnica de codocencia N.º 6. Docente titular y docente observador*



Esta forma se puede utilizar cuando se requiere información sobre un alumno o una clase en concreto. Se aconseja este tipo de colocación cuando la pareja codocente es novata, y aún no se conocen mutuamente en su forma de enseñanza. Pues a través de ella, se pueden identificar pareceres, metodología y movimientos propios de cada uno durante la sesión de clase. Una posible desventaja de esta técnica, es que el docente que observa no es un referente de enseñanza para la clase, ya que no interviene en ella, por ende, no se debe utilizar muy seguida, sino en momentos puntuales y para situaciones específicas.

Partiendo de las técnicas anteriores, y de la visión de las autoras, en la docencia compartida no es suficiente con colocar dos profesores en un aula, es fundamental e imprescindible poder definir las funciones y roles, sobre todo al principio y cuando ninguno de las dos personas tiene claridad sobre el grupo. Asimismo, se debe tener en cuenta que no es un docente que realiza su sesión de clase y la otra persona le acompaña, sino que, son ambos los que planifican, enseñan y evalúan al alumnado.

### **4.3. Modelo de Teresa Huguet**

En el ámbito educativo español y más local, en Cataluña, se encuentra la figura de Teresa Huguet Comelles, que dedicó gran parte de su trabajo profesional en el campo de la inclusión educativa y las formas de atención del alumnado con necesidades especiales de atención educativa (NEAE), principalmente en los Equipos de Atención Psicopedagógica (EAP) y en la formación permanente del profesorado en el área de la inclusión. Adicionalmente, participó en proyectos de buenas prácticas en escuelas, donde instruyó al profesorado y se aplicó las primeras prácticas de docencia compartida.

En cuanto a su modelo, se puede decir que se basa principalmente en la atención que realiza el profesional de orientación educativa al alumnado con dificultades de aprendizaje. Así, expone de diversas formas, las acciones que debe tener el profesor de apoyo durante la clase, con una descripción de las funciones y de qué manera se deben realizar durante la docencia compartida.

La técnica que plantea Huguet es la realización de la docencia compartida en una única aula, no existen variantes de espacio y forma, ya que su modelo se focaliza en aulas heterogéneas, pero con la atención debida de los casos de NEAE que lo

requieran, por ende, la función del docente de apoyo, normalmente un psicopedagogo, está supeditada al trabajo del docente principal.

Si bien es bastante distinto del modelo anterior, lo cierto es que como técnica específica es valiosa e importante, ya que cada paso está definido al detalle, con recomendaciones e importancia de la acción.

Los planteamientos de esta técnica, se dirigen sobre todo en el profesorado de apoyo, soporte o asistencia. Sin embargo, en momentos concretos se menciona al profesorado titular, cuando la explicación lo requiere, en un nivel mucho más avanzado de aplicación.

Los diferentes cuadros que se enseñan a continuación, son un resumen y adaptación del orden que presenta inicialmente Huguet. Aquí se encuentran agrupados según el grado de dificultad y por tal razón, se han ubicado en 4 momentos, que van desde la implementación inicial hasta un nivel más de expertos, en el que se supone, existe ya una cohesión entre el profesorado y de este modo, pueden aplicarlo según lo marca el modelo.

Para facilitar la lectura, las tablas que se presentan a continuación, contienen cuatro columnas, en las que se definen los siguientes elementos:

- *Tipo de apoyo*: descripción técnica de la acción a realizar en la docencia compartida.
- *Intervenciones de los maestros*: momentos concretos y formas en las que se debe realizar la o las intervenciones durante la clase.
- *Oportunidad de la medida*: recomendaciones con algunos ejemplos, en que sería viable este tipo de intervención.
- *Coordinación*: planificación que marca los objetivos que se pretenden conseguir.

#### **a) Fase inicial**

Este primer momento, es ideal para parejas docentes que aún no han realizado la docencia compartida, ya que la descripción detallada permite poder realizar un primer acercamiento. Es necesario que esta parte sea acordada entre codocentes y primordial, que los roles se comiencen a definir previamente a la sesión de clase.



Se aconseja que en todas las fases que los docentes haya un momento propicio después de la sesión, para reunirse y valorar el funcionamiento de la sesión. Así se puede visualizar en la Tabla. 4.1.

**Tabla 4.1**

*Tipos de apoyo en el aula I. Adaptación. (Huguet, 2006)*

Tipo de apoyo	Intervenciones de los maestros	Oportunidad de la medida	Implicación para la coordinación
1. Se agrupa temporalmente un alumnado dentro del aula.	Apoyo y profesor trabajan con un pequeño grupo dentro del aula.  Adaptación del tipo y grado de la ayuda o actividades adaptadas para trabajar los mismos contenidos.	Es interesante para momentos o para actividades en las que alumnos necesitan más ayudas. (Matemáticas, por ejemplo).  Preferiblemente grupos heterogéneos y con flexibilidad en formación de grupos. Se conoce mucho mejor al alumnado.	Coordinación para acordar el contenido de las adaptaciones de la actividad al grupo. Acuerdos de preparación de adaptaciones compartir objetivos de las actividades. Al acabar sesión se realiza la valoración.
2. El maestro se va moviendo por el aula y brinda asistencia a todo el alumnado.	Apoyo y profesor se van desplazando por el aula y trabajando con el alumnado y los grupos cuando lo necesitan.	Requiere una comunicación y relación fluida entre la pareja docente.  Más fácil cuando no hay alumnos muy dependientes  Se debe prever el alumnado que necesita más observación y apoyo.	Compartir objetivos de las actividades. Coordinación y conocimiento del alumnado del grupo.  Compartir criterios de evaluación.

### **b) Fase intermedia**

Llegados a esta parte, la exigencia va aumentando, de tal manera que el profesorado de apoyo adquiere un papel mucho más relevante dentro de la clase. Se mantiene la distinción entre el profesorado titular y profesorado de apoyo, pero, ya este último, puede comenzar a realizar acciones con todo el alumnado.

En cuanto a las intervenciones específicas, el profesorado de apoyo tiene una guía que le facilita la aclaración sobre la forma en que debe acercarse al alumnado, en caso que este lo requiera, tal como se observa en la Tabla 4.2.

**Tabla 4.2**

*Tipos de apoyo en el aula II. Adaptación. (Huguet, 2006)*

Tipo de apoyo	Intervenciones de los maestros	Oportunidad de la medida	Implicación para la coordinación
1. Trabajo en grupos heterogéneos; trabajo cooperativo.	El alumnado está distribuido en grupos heterogéneos. El profesorado de apoyo se encarga de algún grupo y el maestro curricular de otros.	Para fomentar la inclusión y la cooperación entre alumnos.  Para hacer ciertas actividades en grupo: proyectos o trabajos concretos de grupo.	Compartir objetivos de las actividades y los criterios de intervención a prever el tipo de tareas que puede hacer el alumnado con dificultades.  Valoración conjunta.
2. Ayudar al alumnado y sentarse a su lado.	El profesor de apoyo va ayudando al alumno a hacer las actividades de clase. Algunas las adapta, y le motiva para que esté concentrado en lo que debe hacer.	Más orientado para alumnado con discapacidades importantes y alto grado de dependencia que requieren acompañamiento. También cuando hay auxiliares o cuidadoras con estos alumnos.	Casi no necesita coordinación. Se debe conocer el contenido de las sesiones y haber pactado con el profesorado titular que conduce las clases, el tipo de intervenciones y la organización del espacio. Los dos deben comentar y valorar al principio y final de la clase.

**c) Fase avanzada**

La pareja docente que se conoce mutuamente o que han trabajado algún tiempo juntos, posee un grado de empatía y cohesión que le permite ubicarse en esta fase.

Es importante resaltar que Huguet habla de apoyo que no cree dependencia, porque esto puede ser perjudicial para el alumnado. Se corre el riesgo de sentirse incapaz de realizar las actividades sin la ayuda del profesor asistente, por lo tanto, este proceso ha de conducir al alumnado NEAE a generar independencia de actuación frente al profesorado de apoyo.

En la Tabla 4.3. se muestra la estructura de la fase avanzada. En esta fase, hay una relación un poco más madura entre la pareja codocente, y, el profesorado de apoyo tiene ya cierta experiencia que ayuda en la gestión de todo el alumnado, y no únicamente el de diversidad.

**Tabla 4.3***Tipos de apoyo en el aula III. Adaptación. (Huguet, 2006)*

Tipo de apoyo	Intervenciones de los maestros	Oportunidad de la medida	Implicación para la coordinación
1. El maestro de apoyo prepara material para hacer en clase.	El profesorado de apoyo prepara material para cuando el profesorado titular o tutor está solo en el aula con todo el grupo.	Adecuado cuando el profesorado titular o tutor necesita ayuda para adaptar las actividades. Es una ventaja si se efectúa de forma compartida.	Es primordial compartir el sentido y los objetivos de las actividades.  Necesario que el profesorado de apoyo conozca las actividades y los materiales de aula.  Importante hacer reuniones de valoración y de seguimiento.
2. Ayudar a un alumno aumentando progresivamente la distancia.	Profesorado de apoyo: ayuda al alumnado en momentos más puntuales, se acerca y se aleja. Ayuda ocasional al resto de alumnado de la clase.  Que el alumnado trabaje cuando el profesorado de apoyo no esté a su lado.  Profesorado titular: planifica y conduce la clase.	Para favorecer la autonomía del alumnado NEAE.  Óptima si puede ayudar al resto de alumnado.	Poca necesidad de coordinación.  Conocer el contenido de las sesiones.  Comentarios al acabar sesión y valoración.

**d) Fase experta**

Se aconseja para centros educativos donde existe ya la docencia compartida, porque el profesorado que voluntariamente ha accedido a aplicar este modelo, tiene las herramientas, infraestructura y tiempo requerido para emplear todas técnicas que se ha descrito anteriormente y las que se proponen a continuación.

En la Tabla 4.4., se representa el consentimiento y la cohesión como elementos indispensables dentro de este modelo. Ambos docentes, tanto de apoyo como titular, se deben conocer recíprocamente, aprender el uno del otro y, sobre todo, y no por ello menos importante, corregirse entre ellos. El diálogo constante y la valoración del trabajo que se realiza en clase es el quid de la cuestión, ya que esto ofrece una mayor probabilidad de éxito o en caso contrario, el fracaso de la docencia compartida.

**Tabla 4.4**

*Tipos de apoyo en el aula IV. Adaptación. (Huguet, 2006)*

Tipo de apoyo	Intervenciones de los maestros	Oportunidad de la medida	Implicación para la coordinación
<p>1. La pareja docente conduce la actividad y realiza la sesión de forma conjunta.</p>	<p>Un docente introduce la actividad, pero ambos intervienen para hacer aportaciones, sugerencias y comentarios para enriquecerla.</p> <p>Se anima al alumnado a participar activamente al tratarse de un modelo participativo y abierto.</p> <p>La pareja docente participa activamente y en igualdad de condiciones.</p>	<p>Positivo para el alumnado. Que se enriquece la actividad y adicionalmente hay nuevas aportaciones. Es Necesaria la avenencia entre la pareja docente.</p> <p>Es idóneo para actividades de debate, temas sociales que implican la intervención constante del alumnado y el profesorado.</p> <p>El alumnado ve modelos abiertos de relación y trabajo.</p>	<p>Se deben preparar las actividades conjuntamente, conocer a profundidad los contenidos y acordar el tipo de intervenciones (reflexiones, dudas, dar iniciativas).</p> <p>Se precisa de relaciones fluidas. Es posible que se necesite mayor tiempo de coordinación, lo que facilita la complicidad y confianza entre la pareja docente.</p>
<p>El profesorado de apoyo conduce la actividad o sesión de clase.</p>	<p>El profesorado de apoyo realiza la actividad y el profesorado titular o tutor hace el apoyo a los que más lo necesitan o al grupo en general.</p>	<p>Favorece al profesorado principal, ya que puede observar y estar más cerca del alumnado que posee mayores dificultades.</p> <p>Permite que pruebe diversas clases de ayuda que favorezcan su aprendizaje.</p> <p>Cada uno de los miembros de la pareja docente es visto como igual. Hay paridad.</p>	<p>Es precisa compartir el sentido y los objetivos de las actividades.</p> <p>Se requiere una mayor coordinación que se supone en este nivel ya es habitual, adicionalmente, como en todos los demás tipos de apoyo se debe coordinar y compartir los criterios de intervención y evaluación.</p>

Todas las habilidades mencionadas son necesarias a la hora de ejecutar la colaboración, ya que cada una de ellas aporta desde un propio carácter y personalidad a lo que se necesita para brindar una óptima atención a todo el alumnado.

Es fundamental que el profesorado tenga un sentido de pertenencia hacia su alumnado, es decir, que tanto el profesorado titular como el de apoyo tengan

repartidas las responsabilidades en las sesiones de clase. Asimismo, se debe evitar delegar la atención de alumnado, cualquiera que sea su situación, del uno al otro. Al contrario, la responsabilidad conjunta es un medio que favorece el propósito de pertenencia hacia el alumnado, esto facilita las sesiones de clase y reparte las cargas, haciendo que se genere un ambiente más inclusivo y que todo el alumnado se sientan a gusto con la clase, especialmente los que requieren una mayor atención.

#### **4.4. Modelo de Richard A. Villa, Jacqueline S. Thousand y Ann I. Nevin**

Richard Villa, es un experto reconocido internacionalmente en el desarrollo de sistemas de apoyo para la enseñanza del alumnado en el aula general, además es administrador educativo, por lo que sus trabajos se focalizan en la gestión y organización educativa. Por su parte, Jacqueline Thousand es profesora emérita de la Universidad Estatal de California en San Marcos. Ha introducido la codocencia como método de trabajo en la parte práctica de los programas de preparación de maestros. Defensora de la educación inclusiva, la docencia compartida y las estrategias de cambio organizacional, la enseñanza diferenciada y el diseño universal, el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo colaborativo y la creatividad.

Finalmente, Ann I. Nevin, profesora emérita de la Universidad Estatal de Arizona. Es reconocida por su conocimiento y dedicación para proporcionar estrategias significativas, orientadas a la práctica y basadas en la investigación, con el propósito que el profesorado integre en el aula ordinaria a los estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje. Su defensa, investigación y enseñanza, se basa en ayudar a los estudiantes con discapacidades a tener éxito en entornos escolares normalizados.

El quipo de los tres, se ha dedicado a realizar formaciones e investigaciones sobre la codocencia en diferentes centros educativos, proponiendo un modelo propio, que se puede encontrar en diversos libros y artículos científicos.

El modelo presenta una visión de tipo organizacional, fruto del trabajo profesional de las personas autoras. En él, aunque reitera el énfasis en la atención a la diversidad y la mirada hacia la educación inclusiva, igual que los modelos anteriores, aquí se establece algunas diferencias con relación a los modelos ya mencionados anteriormente. Para su funcionamiento, el grupo de autores ofrecen diferentes puntos

de vista que, de acuerdo con las características y necesidades del centro educativo y/o alumnado, se pueden ir aplicando de una forma gradual y progresiva.

#### **4.4.1 Técnicas de codocencia**

Las técnicas que emplea este modelo, se basan en el propuesto por Cook y Friend (1995), ahora bien, aunque en diversos momentos utilizan nombres similares en las técnicas, al momento de definirlos el significado y la visión de la docencia compartida es diferente. Así, definen cuatro técnicas: *a) Apoyo en la docencia compartida, b) Enseñanza paralela, c) Enseñanza complementaria y d) Enseñanza en equipo.*

##### **a) Apoyo de docencia compartida**

La docencia compartida se define como la combinación dentro del aula del profesorado especialista y profesorado generalista o un profesorado de apoyo. De hecho, como bien su nombre indica, este enfoque ofrece una organización en la que ambos se mezclan para ofrecer una mejor atención del alumnado (Villa et al., 2013).

Uno de los docentes se convierte en apoyo del otro, pero no son responsables en igualdad de condiciones, sino que, dentro de la clase existe el profesorado de referencia para el alumnado que ellos denominan el docente especialista. Proponen como estrategia de acoplamiento que, ambos docentes intercambien roles en la instrucción en diferentes momentos de la clase y así, acrecentar la confianza del alumnado en el profesorado de apoyo.

En resumen, esta técnica se parece a la de profesorado asistente y profesorado titular que propuso Cook y Friend (1995), sin embargo, este modelo presenta cada técnica como progresiva dentro del centro educativo, es decir, se deben ir subiendo pequeños escalones que faciliten el acople de la pareja codocente, hasta que finalmente puedan ejercer la docencia por pares en igualdad delante de la clase.

##### **b) Enseñanza paralela**

De la misma forma que algunos de los modelos anteriores, este enfoque se expone como más beneficioso en cuanto a la atención del alumnado con NEAE. Se pueden aplicar diferentes formas dentro del aula, como es la enseñanza por estaciones (2), que permite a ambos docentes tener un papel más activo en la corresponsabilidad de la clase.

Cuando los docentes rotan dentro del aula, se generan nuevas dinámicas de relación, porque es más fácil resaltar la individualidad y resolver las dudas de forma rápida. A su vez, el alumnado se convierte en figuras más activas, ayudando a los compañeros y siendo dinamizadores de su propio aprendizaje.

Es importante tener en cuenta que, dentro de esta técnica se pueden dar estigmatizaciones en el alumnado con relación a las diferentes agrupaciones, ya que algunas veces la pareja docente agrupa el alumnado según el nivel de aprendizaje, lo que puede propiciar la señalización por parte del resto de alumnado, por tal razón, se debe intentar siempre que la organización lo permita la agrupación heterogénea.

Por último, el profesorado debe vigilar aspectos como la preparación, la repartición de roles, los niveles de ruido en la clase y demás antes de la enseñanza, porque en la aplicación esto repercute en mejores resultados.

### **c) Enseñanza complementaria**

Esta modalidad está pensada para aumentar o ampliar el conocimiento del alumnado. En ella, ambos docentes trabajan de forma conjunta, se ayudan y refuerzan en aquello que cada uno es más hábil. Cada uno proporciona a la clase aquello en lo que es más experto y en lo cual se siente cómodo, en tanto que el otro, refuerza cualquiera de las otras partes.

Aunque se pueden dividir la explicación del tema y el trabajo dentro de la clase, los dos participan de igual forma en ello, bien sea que uno explique y el otro escriba en la pizarra o, al contrario. Es necesario para este tipo de enfoque un conocimiento previo de la pareja con la que se realizará la docencia compartida, ya que, se necesita una buena cohesión para entender al otro y saber en qué momento se puede interrumpir e intervenir durante la instrucción.

También puede presentarse la clase de forma conversacional, pero se debe evitar que sea un diálogo entre docentes. Tanto docentes como alumnos, deben participar con preguntas o respuestas a las diferentes cuestiones que puedan surgir, pues esto garantiza el dinamismo de la clase.

Se entiende que, según esta técnica, un codocente trabaja con el grupo grande de la clase bajo un concepto o estrategia de aprendizaje, mientras que el otro codocente puede tener las siguientes funciones:

1. Proporcionar orientación adicional al alumnado que posee necesidades educativas especiales.
2. Enseñar al alumnado a aplicar o generalizar la habilidad a un entorno comunitario relevante.
3. Dirigir un grupo de alumnos con una práctica guiada sobre cómo aplicar la estrategia de aprendizaje al contenido que se está tratando.
4. Establecer estrategias de desarrollo de habilidades en el alumnado que lo necesite.

**d) Docencia compartida en equipo.**

Al hablar de docencia compartida muchas veces se piensa en solo dos docentes, pero también existen algunas modalidades en las que pueden intervenir más docentes o alumnado, según la técnica que se pueda utilizar.

La docencia en equipo plantea que según la dinámica de la clase pueden intervenir dos o más docentes. Se distribuyen los momentos y las intervenciones, de manera que, de una forma organizada todo el profesorado que participa interviene en la sesión de clase. No solo se reparten momentos, sino que también se distribuyen responsabilidades, ya que esto permite que el alumnado vea a todos en igualdad de condiciones y autoridad.

Para aplicar esta técnica, es importante que los docentes que integran el equipo se conozcan con anterioridad, si es posible que exista un espacio previo a la explicación en el que se puedan dar dinámicas de cohesión entre la pareja o grupo docente, porque esto, garantiza un mejor entendimiento entre el profesorado y, por lo tanto, una buena aplicación del mismo.

Si el equipo no se conoce entre sí, se debe tener paciencia tanto de parte de la dirección del centro como de los mismos docentes, ya que el proceso de confianza y conocimiento mutuo no es rápido y, en consecuencia, el acoplamiento en el aula puede tardar más de lo previsto.

Esta clase de técnica, por el número de profesorado, requiere de un mayor tiempo de preparación, algo a tener en cuenta por parte de la dirección del centro, quienes deben prever a la hora de realizar la distribución de la carga horaria.



#### 4.4.2 La codocencia con otros agentes colaboradores

Este modelo marca una diferencia con los mencionados anteriormente, porque presenta la opción de trabajar la docencia compartida con otros agentes educativos, es decir, técnicos en educación, asistentes educativos, ayudantes del profesor y el auxiliar del maestro (Villa et al., 2013). En el lenguaje norteamericano se les denomina paraprofesionales, y se encargan de realizar un acompañamiento de apoyo y ayuda en el aula.

Su aparición en la educación se remonta a los años 50, en el que se intenta que con la ayuda que puedan brindar en el aula, los maestros tengan más tiempo para planificar sus clases. Al principio su función consistía en realizar trabajos de tipo logístico (fotocopias, materiales de clase, etc.) y de gestión de los alumnos en diferentes momentos ajenos a la clase ordinaria (comedor escolar, descanso, extraescolares, etc.). Después de esto, hacia los años 70 salió una legislación federal en EEUU, en la que se pedía que los alumnos con discapacidad física debían ser atendidos dentro del aula ordinaria (Nevin et al., 2008).

Hoy en día, la ayuda que ofrecen los paraprofesionales en el aula, se puede clasificar en: *pedagógica*, para alumnos que tienen dificultades de aprendizaje (NEAE); *conductual*, para los alumnos que les cuesta seguir de forma ordinaria la clase debido a su comportamiento que puede afectar el ritmo de la clase; y *físico y médico*, para alumnos que poseen algún tipo de discapacidad física que implica el movimiento.

Ahora bien, estos agentes según los autores del modelo, al no ser profesionales, su rol y papel dentro de la clase no puede colocarse en el mismo nivel de acción que el docente titular, sino que, según sea su grado de asistencia en el aula puede adaptarse alguna de las técnicas que se utilizan para la docencia compartida, de tal modo que, su ayuda sirva para poder aplicar algunas de las técnicas que plantea este modelo.

A diferencia de los modelos de Cook y Friend (1995) y de Huguet (2006), este modelo intenta explotar todas las vías posibles para una posible codocencia, por este motivo, proponen la opción de valerse del alumnado para desarrollar espacios de docencia compartida.

Han realizado diversas experiencias, en la que alumnado ejerce como codocente, partiendo del aprendizaje entre iguales y presentando los cinco elementos del proceso

cooperativo: cara a cara, interdependencia positiva, habilidades interpersonales, monitoreo y responsabilidad, esto facilita la calidad de la relación y a menudo produce mejores resultados.

Se basan en los resultados de las investigaciones de Johnson y Johnson (1999) que declaran que el alumnado cuando trabaja como codocente, forma una relación de interdependencia que les ayuda aprender mutuamente, asimismo, Kourea et al., (2007) afirman que el alumnado participa en un sistema de cotutoría, se generan más oportunidades para responder y practicar contenidos que en una clase convencional.

Por otra parte, esta visión del alumnado como codocente, se aleja del modelo que se propone dentro de esta investigación, pues se considera que alguna parte del alumnado está preparado para enseñar a sus pares algunas actividades y en momentos específicos, no obstante, no debe considerarse como algo permanente, sino como una vía alterna o de exploración que pueda estimular al alumnado para el aprendizaje y la enseñanza mutua, siempre bajo la dinamización y supervisión del profesorado de la asignatura.

#### **4.4.3 Formas de aplicación de las diferentes técnicas**

Los autores, no sólo ofrecen unas técnicas, sino que, a su vez presentan diversas perspectivas que se pueden utilizar en cada una de ellas, indiferentemente de la técnica escogida. Sus aplicaciones dependen de diversos elementos, como son el número de docentes y de alumnos; el espacio físico o las características personales y profesionales de los docentes que ejercen la docencia compartida (Villa et al., 2013).

A continuación, se resumen estas técnicas:

- *Rotación de docentes:* Los codocentes rotan entre los dos o más grupos diferentes de alumnos, con cada profesor enseñando un componente diferente de la lección. Esta figura es similar a la enseñanza de la estación o centros de aprendizaje, excepto que aquí los maestros rotan de grupo en grupo en lugar de los grupos de alumnos que giran de estación en estación.
- *Monitoreo cooperativo de grupos:* En una misma aula se establecen grupos cooperativos y en el aula están dos docentes que asumen la responsabilidad de monitorear y proporcionar retroalimentación y asistencia a un número dado de grupos cooperativos de alumnos.

- *Experimento o monitoreo de laboratorio*: Es igual que el anterior, pero en el laboratorio, cada profesor asiste a un número dado de grupos de laboratorio, proveyendo una instrucción guiada a aquellos grupos que requieren apoyo adicional.
- *Aprendizaje de estilo focal*: Un codocente trabaja con un grupo de alumnos que usan principalmente estrategias visuales, mientras que otro trabaja con un grupo usando principalmente estrategias auditivas, y otro puede trabajar con un grupo usando estrategias cinestésicas.

Como se puede observar, es un modelo que, si bien toca muchos de los elementos mencionados por Cook y Friend (1995) y Huguet (2006), presenta una visión más de tipo organizacional a nivel de aula, es decir, es una buena guía para los docentes que no tienen claro la forma en que se pueden organizar los grupos y cuáles pueden ser las estrategias más viables que permitan la docencia compartida.

#### **4.5. Beneficios y dificultades de los modelos de docencia compartida analizados**

A partir de la revisión de la literatura, se realiza una comparativa en la que se establecen las virtudes de los modelos analizados y, asimismo, se analizan las dificultades encontradas en ellos, de manera que, tanto el profesorado, como los mismos centros educativos que tengan intención de aplicarlos, puedan conocer y valorar las facilidades y/o dificultades que cada uno tiene. En la Tabla 4.5, se pueden apreciar a modo de resumen, cada uno de los modelos que se han estudiado en el presente capítulo.

**Tabla 4.5**

*Síntesis de los Modelos de docencia compartida a analizar*

Cook y Friend (1995)	Huguet (2006)	Villa, Thousand y Nevin (2013)
<p>El modelo se centra en atender las necesidades especiales del alumnado. Utiliza diferentes técnicas de abordaje de las sesiones de enseñanza, que, según las características del grupo clase, se pueden escoger de entre las seis colocaciones y movimientos propuestos. Este modelo fue el pionero en lo que respecta a la estructuración de la docencia compartida tal y como se conoce en la actualidad.</p>	<p>Este modelo se focaliza en la instrucción de la relación que debe tener el docente de apoyo respecto al alumnado al que asiste en el aula. Adicionalmente, configura el tipo de vínculo que el profesorado asistente debe tener con el profesorado titular. Expone los diferentes movimientos posibles para dicho profesorado e ilustra cómo éste debe aproximarse al alumnado NEAE. Está planteado para la educación primaria.</p>	<p>Este modelo de codocencia trabaja algunos de las técnicas utilizadas por (Friend, 1995), agrega algún movimiento más y focaliza su aplicación en la parte de organización y gestión de la docencia compartida por parte de las direcciones de los centros educativos. Tiene una perspectiva de tipo administrativo y, por consiguiente, está más dirigido a indicar a los equipos directivos que quieran poner en marcha el modelo.</p>

Dentro de los modelos analizados, conveniente conocer y distinguir los beneficios y las dificultades que encuentran en cada uno de ellos, por esta razón se propone poder revisar algunos factores que pueden ser beneficiosos para el alumnado, no solo en el ámbito académico, sino en otros aspectos que muchas veces se dejan de lado y que son relevantes para su educación integral, ello implica también, identificar los beneficios para el profesorado y para el centro educativo que participa en esta experiencia.

Partiendo de las diversas investigaciones que se han realizado sobre docencia compartida, cabe señalar que son más los beneficios que se pueden extraer que las dificultades. Para la elaboración de los beneficios, se ha tomado como base los siguientes estudios: Almirall y Huguet, 2017; Cramer et al., 2010; Fitzell, 2010; Friend y Bursuck, 2002; Chang, 2014; Huguet, 2011; Triana y Armengol, 2022; Villa et al., 2008; Weiss y Lloyd, 2003, de los cuales se destacan los enunciados a continuación.

**a) Beneficios de los modelos analizados**

Los modelos analizados presentan diferentes enfoques y técnicas; unos se centran en los docentes y la planificación; otros en la atención del alumnado y sus dificultades y

algunos en la gestión y organización del centro educativos, pero todos ellos ofrecen unos beneficios que en resumen se presentan a continuación:

#### 1) Aumento de las opciones de explicación

Se facilita el éxito en la comprensión, debido a que hay diferentes puntos de explicación, y se potencia el aprendizaje, en esto se debe tener en cuenta que el alumnado que está en clase, muchos poseen dificultades de aprendizaje, pero otros, por el contrario, les es más fácil la comprensión, por esta razón la técnica de la docencia compartida facilita una educación en la que todo el alumnado tienen cabida. (Cook y Friend, 1995).

#### 2) Mejora la intensidad y la continuidad en el proceso de aprendizaje

Este ítem permite una mayor participación, debido a que se reduce el número de participantes en el aula. Además, facilita la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Se reduce la movilidad porque no se excluyen alumnos, hay menos desplazamientos y se recupera el tiempo.

A todo esto, se añade que, al estar en la misma aula, el alumnado puede todos recibir las mismas explicaciones, los ejemplos y dudas se desarrollan en un mismo ámbito.

#### 3) Reducción del estigma

Algunas veces, cuando el alumnado sale del aula para recibir el refuerzo escolar, es señalado por los otros como diferentes, ellos y ellas a su vez, se sienten etiquetados como especiales desde la discapacidad ya que el resto de la clase los ven con ciertas dificultades para asumir los conocimientos desde el aula ordinaria. Es entonces cuando la docencia compartida ayuda al alumnado con NEAE a realizar y participar de todas las actividades del aula general.

En las situaciones en la que sea necesario hacer adaptación curricular, es mejor realizar el plan individualizado dentro de la misma aula, ya que el llevarlos fuera hace que se experimenten la diferenciación en el conocimiento.

#### 4) Aumento del apoyo docente

El poder tener apoyo en el aula, permite a los docentes compartir opiniones, opciones y aclarar dificultades al intercambiar los puntos de vista, lo que posibilita intensificar aquellos que se perciben como más débiles de la sesión, y fortalecer los que se consideran fuertes.

## 5) Educación personalizada

Se puede decir que, muchos de los factores provechosos que se encuentran en la docencia compartida, radican en el hecho de poder realizar una atención a todo el alumnado, tanto a los que poseen necesidades educativas especiales, como los que no, porque los docentes pueden moverse dentro del aula con mayor libertad, y con la tranquilidad de poder atender la mayoría de dudas del alumnado, garantizando así una mayor inclusión y una educación más inclusiva. (Benoit y Angelucci, 2011).

El alumnado puede aclarar las dudas en el mismo instante que surjan, pudiéndose recoger información valiosa sobre cómo aprenden y cuáles son las mayores distracciones durante la clase. A su vez, los docentes recogen datos que son provechosos para mejorar la clase y las actividades.

Hay que resaltar que, la coplanificación, es una actividad que varía según el modelo desde el que se aborde la docencia compartida, pues según los niveles o técnicas que se quiera aplicar requiere que se le dedique mucho tiempo y en otros, no requiere que sea rigurosa, debido a que un solo docente realiza la enseñanza del tema.

El profesorado tiene claro su rol dentro de la clase, por lo que ambos participan de forma activa en el proceso de aprendizaje y con ello, se disminuyen los problemas de comportamiento, ya que el alumnado está siempre activo en las sesiones de clase. Estos igualmente, pueden negociar con el alumnado premios con relación a la realización de actividades, participación y bajo volumen del ruido.

Con la docencia compartida se propicia el aprendizaje del alumnado con la introducción de un docente de apoyo de una forma paulatina y con la coordinación, se facilita la atención focalizada en el alumnado con NEAE. Es un modelo que tiene como objetivo claro, la asistencia y el apoyo, y, por lo tanto, la inclusión del alumnado con necesidades específicas dentro del aula ordinaria.

### **b) Dificultades de los modelos analizados**

Para empezar, se debe decir que un modelo, cualquiera de los mencionados anteriormente, no se puede aplicar en todos los casos y circunstancias. Se necesitan ciertas condiciones en ámbito profesional, como en el logístico, que permitan que este pueda tener éxito. La falta de estas condiciones en el momento de realizar la docencia compartida, pueden generar el efecto contrario. A continuación, se exponen

situaciones que pueden darse durante y después de finalizado el proceso. (Ghedin, 2013)

- 1) Roles: Es importante resaltar que, si los roles docentes dentro de la clase no están adecuadamente definidos, se puede pensar que el profesor de apoyo solo está para ayudar y, por lo tanto, no es importante para el desempeño de la clase. Como consecuencia de ello, puede haber problemas de autoridad del profesor asistente con relación al alumnado.
- 2) Dependencia: Cuando uno o un grupo de alumnos reciben ayuda constante dentro de la clase, se corre el riesgo de estar siempre supeditados a la ayuda del asistente de la clase, y, por ende, puede anular su autonomía y falta de motivación para realizar las actividades por sus propios medios.
- 3) Ruido: Este es un problema constante dentro de las aulas ordinarias con un solo docente, pues bien, en la docencia compartida este problema se duplica, por tal razón, debe existir una insistencia sobre el control del volumen de voz del alumnado, ya que la clase puede llegar a ser bastante molesto.
- 4) Coordinación: La falta de coordinación entre la pareja docente puede repercutir en detrimento de la clase, llevando a situaciones conflictivas de disciplina o interrupciones continuas. Una posible falta de acoplamiento entre los codocentes puede generar en un descontrol de la clase, ya que, en muchas de las técnicas, las acciones de un docente son condiciones para determinadas actividades, si estas no se realizan en el tiempo y momento indicadas, desencadenaría conflictos en la ejecución y evaluación de la docencia compartida.
- 5) Estigmatización: La señalización del alumnado con dificultades es un riesgo permanente de los centros, y en la codocencia, se puede caer en el riesgo de etiquetar a los grupos. Un ejemplo puede ser, la enseñanza alternativa, una parte del alumnado puede llegar a pensar que tienen más capacidades que los otros, por eso, se deben variar los grupos tanto en el alumnado, como en el docente que dinamiza la actividad.
- 6) Compromiso: Uno de los factores principales de éxito de la docencia compartida, reside en el deseo voluntario de la pareja docente en aplicar esta metodología.

Su empleo precisa de un mayor tiempo de preparación y de evaluación, así que, si no hay un compromiso por parte de ambos docentes por preparar el material, estar de acuerdo, y ser capaces de evaluarse mutuamente, la docencia compartida puede convertirse en un aula con dos profesores que realizan actividades y simplemente evalúan al alumnado cada uno por su cuenta.

### c) Comparativa de beneficios y dificultades de los modelos analizados

En la aplicación de los modelos, se ha visto que existen diferencias entre cada uno de ellos, puesto que, de acuerdo con el estilo, visión y fundamentos, pueden cambiar tanto los beneficios, así como las dificultades. Cada modelo tiene su propia perspectiva, y depende de cada centro y las necesidades en él presentes, escoger uno u otro.

Así, en las Tablas 4.6 y 4.7, a modo de síntesis, se ofrece una comparativa de los beneficios y dificultades, al tiempo que, se pueden observar los puntos fuertes y débiles de cada uno de los modelos analizados.

**Tabla 4.6**

*Comparativa de beneficios de los modelos analizados*

Modelos	Cook y Friend (1995)	Huguet (2006)	Villa, Thousand y Nevin (2013)
Beneficios	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utiliza técnicas que permite diferentes escenarios posibles.</li> <li>▪ Es flexible y puede combinarse según las necesidades del centro.</li> <li>▪ Su énfasis es la atención a la diversidad.</li> <li>▪ Habla de la ubicación de docentes y alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Está centrado solamente en la atención a la diversidad.</li> <li>▪ Es una buena guía para el docente de apoyo en el aula.</li> <li>▪ Ofrece muchas formas de ubicación por parte del docente de ayuda/asistente.</li> <li>▪ Los docentes son los protagonistas.</li> <li>▪ El alumnado con dificultades es atendido dentro de la clase ordinaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tiene un enfoque pedagógico, pero también organizacional.</li> <li>▪ Propone a los técnicos en educación o al alumnado como posibles co-docentes.</li> <li>▪ Es cautivador el hecho que este modelo se presenta adaptado para las diferentes etapas de la enseñanza.</li> <li>▪ También posee un énfasis en la atención a la diversidad.</li> </ul>



Como se puede observar en la Tabla 4.6, cada modelo ofrece una serie de beneficios que ayudan a la aplicación de la docencia compartida. Cada equipo de docentes, junto con la coordinación y/o dirección del centro, deben tener en cuenta el contexto y los condicionantes en que se intenta poner en marcha la docencia compartida, para así, escoger el modelo que más se adapte a las características propias tanto del alumnado como del centro en el que se quiere aplicar.

Cabe resaltar que el estudio en cuestión, se decanta por el modelo de Friend y Cook (1995), pues es el modelo base del que se nutren la mayoría de estudios, además de su flexibilidad en relación a sus técnicas, pero especialmente, la focalización de la atención a la diversidad hace que tenga una gran preferencia en esta investigación, pues es uno de los factores importantes que integran este estudio.

**Tabla 4.7**

*Comparativa de las dificultades de los modelos analizados*

Modelos	Cook y Friend (1995)	Huguet (2006)	Villa, Thousand y Nevin (2013)
Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Algunas de las técnicas utilizadas requieren gran tiempo de preparación.</li> <li>▪ Se necesita un espacio adecuado y amplio que permita la práctica de las diferentes técnicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El alumnado que no tienen NEAE, no son objeto de intervención directa.</li> <li>▪ Existe una única forma de trabajo que es la intervención a un alumno con NEAE.</li> <li>▪ El docente de apoyo es un referente única y exclusivamente para el alumno que se atiende.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La fase de planeación es mucho más grande que los otros modelos, por lo que necesita mucho tiempo de preparación antes de aplicar el modelo.</li> <li>▪ Requiere de un buen acoplamiento entre docentes.</li> </ul>

Se debe destacar que, tal y como se puede ver en la Tabla 4.7, los modelos no tienen aspectos a mejorar, sino que más bien, unos condicionantes que permiten una aplicación de una forma u otra según lo decida cada equipo, por lo que esto puede traer consigo algunas dificultades. Ahora bien, este hecho, al igual que los beneficios varían según sean las condiciones del centro y de la pareja o grupo docente que emplea la docencia compartida.

Dada las particularidades que tienen cada uno de los modelos, este estudio se adhiere a la propuesta del modelo de Cook y Friend (1995), ya que sienta las bases para los demás modelos, dejando de ser una estrategia o herramienta de intervención en el aula y pasando a ser un modelo propio de actuación e inclusión educativa.

Adicionalmente, es un modelo que pone su foco en la atención a la diversidad en el aula, ofrece diversas posibilidades de aplicación, se centra en la heterogeneidad en el aula, y explica de forma detallada por medio de sus diferentes técnicas, las colocaciones o figuras que pueden tener los docentes dentro del aula, convirtiéndose así en un modelo muy útil apropiado para esta investigación.

#### **4.6 A modo de Síntesis**

Después de haber estudiado y revisado los tres modelos presentados, es indispensable decir que, aunque comparten unos objetivos comunes: *a) la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado. b) La atención y asistencia al todo el alumnado, incluyendo a los que poseen mayor dificultad.* Cada uno de ellos, lo presenta de diferentes formas. El Modelo número uno (Cook y Friend, 1995), no solo es el más antiguo, sino que se muestra como el más flexible, lo que le confiere una mayor confianza y predilección por parte de los docentes, y por ende de esta investigación como ya se ha dicho anteriormente.

En cambio, el modelo número dos (Huguet, 2006) propone una perspectiva más de atención a la diversidad, en la que los docentes que quieran iniciarse en la codocencia, puedan tener un referente, en el capítulo se han agrupado sus diferentes técnicas y movimientos dentro del aula, según el grado de avance e implicación del profesorado.

Por otro lado, el modelo número tres (Villa et al., 2013), ofrece una orientación de tipo organizacional, lo que también lo convierte en un modelo útil para la dirección del centro educativo que desee comenzar a introducir la docencia compartida. Las diversas técnicas de aplicación tienen una perspectiva gradual, que nace del deseo voluntario del profesorado por participar en la docencia compartida.

Un aspecto interesante en este último modelo, es que se considera al alumnado y al paraprofesional (persona técnica en educación) como un potencial codocente, posición que no comparten de forma permanente las autoras de los demás modelos, además del presente estudio.

Finalmente, se analizan los elementos facilitadores y obstaculizadores de los diversos modelos expuestos, permitiendo conocer la viabilidad de cada modelo según el contexto en el que se pretende aplicar, del mismo modo, se expresan las razones de preferencia por el modelo de Cook y Friend, porque se considera un modelo que fundamenta los otros dos y, también el del presente estudio.



## 5. CONDICIONES PARA LA DOCENCIA COMPARTIDA

Para que se pueda hablar de docencia compartida, se necesitan unos componentes y unas condiciones que permitan poder construir este modelo de forma viable. Estas condiciones incluyen, especialmente, al profesorado y a la estructura misma del centro educativo. Por tal motivo, a continuación, se exponen algunos elementos a tener en cuenta tanto en la preparación previa, durante y la posterior a la aplicación de la docencia compartida.

### 5.1. La planificación

Los planes de estudio de los grados del ámbito educativo, con el fin de facilitar la adquisición de esta competencia que debería tener todo docente, contemplan asignaturas que forman a los estudiantes en la programación, planificación, ejercicio de la enseñanza y la recolección de evidencias de aprendizaje en el alumnado. Sin embargo, algunos docentes llegan a las aulas con ideas a veces desdibujadas de la realidad e incluso utópicas, de tal manera, que se necesita poner en práctica una adecuada programación y planificación, que se adapte a las necesidades del centro, al alumnado y a las habilidades profesionales del profesorado que la lleva a cabo.

Entre la literatura consultada, se ha podido percibir la necesidad indispensable de efectuar la planificación con un tiempo de calidad que facilite a posteriori la aplicación de la docencia compartida. La mayoría de autores proponen que este espacio de tiempo esté incluido en los horarios del profesorado (Cook y Friend, 1995; Howard y Potts, 2009; Rodríguez, 2014; Rodríguez y Ossa, 2014; Pratt et al., 2017; Saloviita, y Takala, 2010; Sinclair et al., 2018; Texas Education Agency, 2019; Villa et al., 2013).

Así, Karten y Murawski (2020) afirman que es preciso un espacio donde puedan hacerse preguntas sobre el ambiente en las aulas, el alumnado con más dificultades, o cuáles son situaciones que requieren una atención prioritaria, además de ser, un momento fundamental para establecer niveles de aprendizaje, revisar y establecer los pequeños grupos para trabajar en el aula. De igual forma, Chang (2014) opina que la planificación incluye trabajar juntos para elaborar la

enseñanza, intercambiar ideas y materiales, la coordinación de las funciones y la asignación de tareas y responsabilidades en la sesión a realizar.

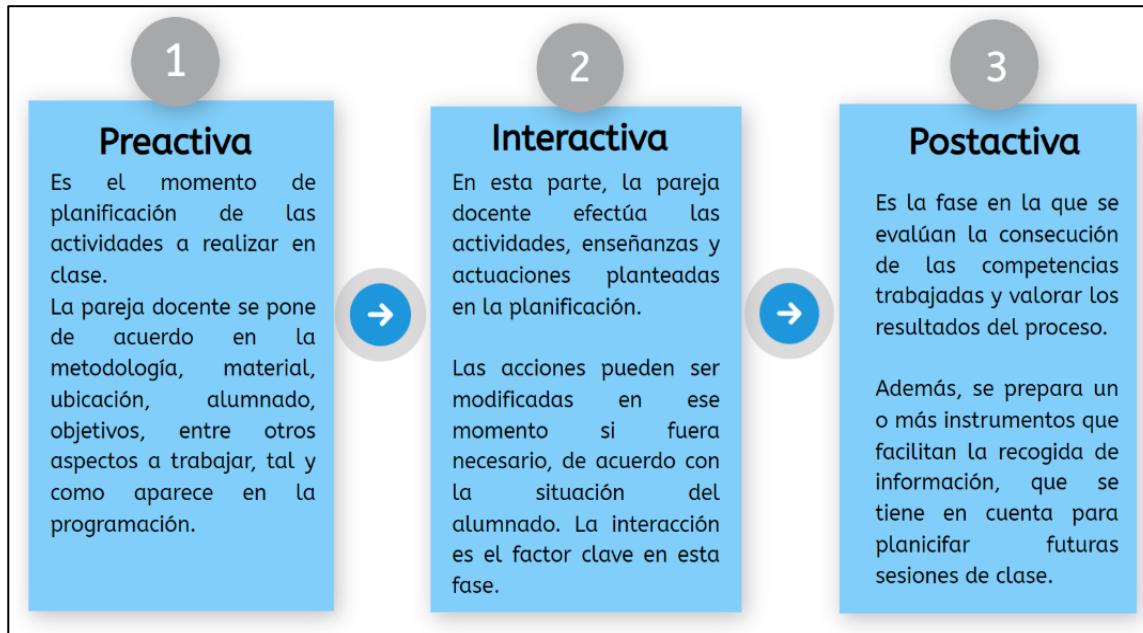
Coderman et al., (2009) opinan que tener tiempo para la planificación es un factor clave para la efectividad de la docencia, porque es una oportunidad para la reflexión del quehacer conjunto que se lleva a cabo en el aula.

Partiendo de la importancia que conceden las personas autoras a la planificación, es esencial que se la pueda visualizar dentro del conjunto de la enseñanza, en este sentido, existen algunos modelos sobre los pasos o fases que debe seguir el profesorado para la planificación de las clases, el más conocido es el de Jackson (1998), que habla de tres fases.

La Figura 5.1. muestra las diferentes fases, con aproximaciones desde el modelo de docencia compartida a cada una de ellas, ayudando a diferenciar los momentos y las acciones a efectuar en estas fases por la pareja docente.

**Figura 5.1**

*Fases de la enseñanza según Jackson (1998) y su aplicación en la docencia*



De manera consciente o inconsciente el profesorado lleva a cabo estas fases, no obstante, en la docencia compartida hay variaciones en cada una, ya que es una pareja docente o grupo los que preparan las sesiones, y, por ende, se hace necesario una óptima coordinación y organización de las sesiones.

Los tres momentos requieren de un tiempo preciso que, debe ser concedido por la dirección del centro educativo, esto garantiza que sea un espacio de diálogo y conocimiento entre la pareja docente, que pueda llevar a la reflexión y al compromiso frente a la labor docente que se ejerce conjuntamente (Sinclair et al., 2018).

Por una parte, Cook y Friend (1995) aconsejan que este momento sea compartido porque se ayudan entre ambos, se reduce el estrés y la frustración y se mejora la dinámica de la clase. Asimismo, para que esta planificación obtenga los resultados esperados, debe estar compuesta de los siguientes elementos:

1. Estructura: debe haber una decisión conjunta sobre la forma como se va llevar a cabo la clase. Es decir, teniendo en cuenta las diferentes técnicas, debe estar por escrito la o las técnicas que se van a usar, pues esto ayuda a la pareja docente a coordinarse de forma más fácil. En algunas experiencias educativas, se ha incluido a profesorado que no participa directamente de la clase o incluso padres de familia, ya que sus aportaciones son una manera diferente de ver la realidad, y hacen más rica la dinámica de la clase.
2. Descripción de la sesión: en este punto se hace necesario comenzar a plantear unos objetivos y metas, tanto a corto como a largo plazo. Todo esto es fundamental dentro de la planificación porque dejan entrever aquello que se pretende conseguir de forma conjunta. Los codocentes deben acoplarse entre ellos antes de comenzar una primera sesión, ya que, poseen diferentes formas de ver la clase y el alumnado, así que, antes de iniciar deben ponerse de acuerdo en aspectos como la disciplina, los tiempos de entrega de una actividad, las intervenciones, la logística y los recursos, etc.,
3. Metas y objetivos: las metas llevan en sí mismas objetivos cortos que se deben cumplir, por lo tanto, los logros que se esperan conseguir en la docencia compartida deben ser realistas. Se tiene que partir de la realidad de que las aulas son heterogéneas, es decir, que en ellas hay todo tipo de alumnado, por esta razón, la programación de objetivos y metas, deben plantearse teniendo en cuenta especialmente al alumnado con necesidades educativas especiales.

4. Beneficiarios: al plantear la docencia compartida, es necesario tener en cuenta a qué grupo de alumnado se van a dirigir las intervenciones directas y quién será el o la responsable de la actividad con ese grupo

Desde la posición anterior, se entiende que el profesorado debe poseer las cualidades del trabajo colaborativo y cooperativo en el aula, y aunque sería lícito pensar que cualquier docente puede trabajar de forma cooperativa, lo cierto es que la realidad es diferente, pues algunos miembros disponen de un gran sentido de la colaboración y apoyo entre colegas, pero en cambio otros, tienen dificultades para el trabajo en equipo, o simplemente no les interesa, por lo que metodologías como la docencia compartida son difíciles de poner en marcha si existe una resistencia para hacerlo.

En la misma línea, Huguet (2006) plantea que la pareja docente deberá ir concertando tanto las actividades que pretende realizar como los roles a desempeñar. Adicionalmente, aporta una hoja de acuerdos de las sesiones, para que el profesorado tutor (primaria) y el profesorado de apoyo acuerden lo que se hará en cada sesión. (Tabla 5.1)

Partiendo de la perspectiva del modelo de Huguet, que propone que la figura del profesorado de apoyo en primaria debe tener una presencia activa en el aula, y, por consiguiente, la pareja docente debe planificar y acordar los aspectos que se mencionan a continuación en relación con el profesorado de apoyo:

- Cuáles son los momentos de intervención en el aula y conocer con antelación, las actividades que se pretenden realizar en la clase.
- Prever espacios de trabajo y los tipos de agrupamientos en el alumnado, para evitar la improvisación en el momento de la sesión.
- El nivel de asistencia del profesorado, que lo marcan los objetivos propuestos.
- Tener presente el alumnado NEAE, creando actividades que trabajen la diversidad presente en el aula.
- Valorar la sesión para fortalecer los aspectos positivos y modificar los negativos.



En la Tabla 5.1, se puede ver los aspectos que según la autora se deben coordinar durante la planificación.

**Tabla 5.1**

*Hoja de acuerdos para las sesiones con apoyo (Huguet, 2006. Pág. 101)*

Curso: ..... Clase: ..... Tutor o tutora: .....		
Profesorado de apoyo: .....		
Cuando se realiza (días y horas): .....		
Total de sesiones y tiempos: .....		
Sesión de:	Día semana:	Hora:
¿Qué se hace en este momento en el aula? Contenidos y tipos de actividades.		
Organización del espacio y agrupamientos de los alumnos		
¿Qué hace el tutor <sup>1</sup> y con qué alumnado?		
¿Qué hace el profesorado de apoyo <sup>1</sup> y con qué alumnado?		
Durante este espacio de tiempo, ¿Quién sigue y ayuda más al alumnado priorizado y qué tipo de intervenciones realiza? <sup>2</sup>		
Alumnado más susceptible de ayuda y seguimiento en este espacio de tiempo.		
Tipo de coordinación entre el profesorado. Lugar y periodicidad. <sup>3</sup>		
Observaciones:		
<p>1. Planifica la actividad, la dirige, se corresponsabiliza, la ejecuta, colabora, observa y evalúa, sigue y ayuda a los alumnos señalados, conduce la actividad y sigue al grupo, lleva el taller de comprensión lectura, planifica la actividad en ciclo y da apoyo al grupo. Observa y evalúa, intercambia los papeles periódicamente...</p> <p>2. Tipo de intervenciones: proporcionarles más ayuda, ayudarles a regularse y a ser autónomos, les adapta la actividad general, promueve la interacción y la ayuda entre compañeros, observa y evalúa.</p> <p>3. Para planificar actividades compartidas, planificar programación global, revisar, evaluar. Una sesión quincenal, cuando se programa, a mediodía, en el mismo momento de clase...</p>		

En la Tabla 5.1, se puede observar que los acuerdos se pueden pactar a través de preguntas y propuestas que requieren una respuesta. Es pertinente aclarar que en este modelo no hay una hora establecida de codocencia como tal, sino que, se busca que los espacios en que el profesorado de apoyo (educación especial) efectúa su apoyo, sean horas para ser aprovechadas como codocencia, por esta

razón, insiste en disponer de un tiempo para la planificación que en la vida ordinaria del centro el profesorado no tiene.

Y, por último, Villa et al. (2013) establecen la necesidad planificar y enseñar de forma efectiva, mediante:

- a) Algunas consideraciones que se deben tener en cuenta. Es fundamental que los codocentes, equipo directivo, familias y alumnado conozcan la justificación y los objetivos de la codocencia. Adicionalmente, se deben encontrar el momento para discutir el cómo, dónde, cuándo y frecuencia con la que se realizarán las sesiones compartidas.
- b) El desafío de encontrar y crear tiempo para las reuniones de planificación. El tiempo es un elemento que se valora mucho en el ámbito educativo, mucho más aún cuando se requiere examinar, rectificar y rediseñar actividades entre dos personas.
- c) El uso de herramientas que garanticen que el tiempo dedicado a planificar sea eficiente. A parte de encontrar el tiempo para realizar la planificación, una vez encontrado, debe utilizarse con eficiencia, es decir, se deben agendar los momentos de la planificación para poder llegar a discutir sobre todos los aspectos que se consideran relevantes, ya que, a menudo el profesorado no está acostumbrado a realizar reuniones eficientes y se discute un tema demasiado, lo que hace que el recurso no sea tan aprovechable.
- d) La necesidad de un formato (plan de sesión) que sea entendible, aplicable y que facilite la comunicación entre la pareja codocente. Para concluir, proponen una plantilla de planificación extraída de Thousand et al. (2006) que valoran adecuada para las sesiones de planificación.

En la Tabla 5.2, se pueden observar los aspectos que se consideran importantes en el momento de planificar la docencia compartida según este modelo.

**Tabla 5.2**

*Plantilla de planificación de codocencia diaria (Villa et al., 2013. Págs. 167-168)*

Fecha: \_\_\_\_\_ Codocentes: \_\_\_\_\_

Áreas de contenido: \_\_\_\_\_

Objetivos de la lección:

Objetivos del lenguaje:

Estándares de contenido abordados:

Subraye las técnicas de codocencia utilizadas:

Apoyo                      Paralela                      Complementario                      Enseñanza en equipo

¿Cuál es el acuerdo de clase? ¿Se utilizarán otros espacios fuera del aula? (Haga un dibujo de la distribución del aula)

¿Qué materiales necesitan los codocentes y el alumnado?

¿Cómo se evalúa el aprendizaje del alumnado?

¿Qué apoyos, ayudas o servicios específicos necesita el alumnado seleccionado?

¿Qué debe hacer cada codocente antes, durante y después de la lección?

Nombre del codocente:			
¿Cuáles son las tareas específicas que debo hacer antes de la lección?			
¿Cuáles son las tareas específicas que debo hacer durante la lección?			
¿Cuáles son las tareas específicas que debo hacer después de la lección?			

¿Dónde, cuándo y cómo los codocentes informan y evalúan los resultados de la lección?

Al igual que la propuesta de Huguet (2006) y Villa et al. (2013) consideran que es función del profesorado buscar los espacios en los cuales puedan hacer la planificación, en ningún momento mencionan la función directiva y la aportación que esta puede hacer en relación con la concesión de momentos de planificación de la docencia compartida.

Estas dos visiones discrepan, al menos en el contexto local en el que se desarrolla el presente estudio, del pensamiento general del profesorado, que valora fuertemente la implicación por parte del equipo directivo en la aplicación de la metodología de docencia compartida en el centro. Entre sus responsabilidades, se encuentra establecer en los horarios anuales, momentos de reunión y agrupación entre el profesorado para coordinarse en el trabajo conjunto.

Por último, la planificación incluye no únicamente las técnicas a realizar, sino una descripción de las actividades, que, junto con los acuerdos y la evaluación, facilitan el proceso de introspección entre el profesorado y haciendo que se puedan corregir aquellos aspectos que lo requieran.

## **5.2 El profesorado**

En lo concerniente al profesorado participante de experiencias de docencia compartida, hay que recalcar que, si bien en los centros educativos existen diversos perfiles docentes, no siempre están predispuestos y preparados para el trabajo colaborativo, como pueden ser los proyectos transversales, las reuniones de tutorías paralelas, o simplemente el trabajo en equipos docentes (Krichesky y Murillo, 2018). Así pues, aunque el profesorado disponga de formación universitaria y experiencia, esto no es una garantía suficiente para que se tengan las cualidades personales y profesionales necesarias que faciliten la participación en la docencia compartida.

En realidad, cuando el profesorado accede presionado a la realización de tareas conjuntas o procesos de innovación en los centros educativos, se genera en la práctica un efecto negativo, porque hay rechazo a la imposición de la dirección o la administración educativa, estas iniciativas deben nacer de una necesidad propia del profesorado para que perdure a largo plazo (Barraza, 2007; Carcelén, 2017; Margalef y Arenas, 2006).

En la revisión de la literatura, se ha podido constatar la falta de definiciones claras sobre el perfil codocente, en algunos casos, se mencionan aptitudes generales como la apertura, la creatividad, el diálogo y el trabajo en equipo (Suárez-Díaz, 2016), otros plantean que se deben poseer características adecuadas para el trabajo colaborativo (Rodríguez, 2014) o habilidades comunicativas (Obando-Castillo, 2016) tan necesarias para una comunicación idónea.

En la misma línea, este estudio se considera interesante la propuesta de extrapolar algunas de las cualidades que se le atribuyen al profesorado innovador, por ejemplo, la necesidad de formación e indagación, la cooperación, la flexibilidad y la inclusividad para el alumnado (Almirall y Huguet, 2017; García, 2002; Krichesky y murillo, 2018; Ríos, 2009; Tejada, 1995), ya que, se entiende que aunque la docencia compartida, a día de hoy, no es considerada como una innovación educativa en general, sin embargo, la gran mayoría de los centros que la ponen en funcionamiento, la valoran como una innovación interna.

En lo referente al estudio en cuestión, entre los objetivos específicos planteados, existe uno referente al perfil del profesorado codocente, cuya intencionalidad es dar a conocer las características personales y profesionales que debe tener el profesorado que quiera participar en la metodología de docencia compartida. Este perfil hace parte de las conclusiones por ser el producto de uno de los instrumentos elaborados, por ello, no está descrito en este apartado.

### **5.2.1 Beneficios y dificultades para el profesorado**

Una vez definido de forma general el profesorado codocente, es oportuno explorar desde el ámbito teórico, los beneficios y dificultades que puede tener el profesorado docente en el momento de poner en práctica la docencia compartida.

En primer lugar, se entiende el término beneficio como “*el provecho o bien que se hace o recibe*” (Real Academia Española, s.f., definición 1 y 2), este, se utiliza como sinónimo de ventaja o utilidad. El presente estudio, hace mención al provecho que puede tener el profesorado cuando está desempeñando la docencia de forma conjunta, haciendo más fácil el ejercicio docente dentro de esta metodología.

En segundo lugar, cuando se habla de dificultad, se hace referencia a “*una oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender algo bien y*

*pronto*". (Real Academia Española, s.f., definición 1) Así, en el estudio en cuestión, se entiende como todas aquellas barreras que hacen que la codocencia sea compleja y en algunos casos inviable, haciendo como consecuencia que desestime su posibilidad de aplicación.

Entre los beneficios que se han podido hallar en diversas experiencias educativas e investigaciones, se presentan a continuación aquellas que se consideran relevantes para esta investigación porque se ajustan a la mayoría de criterios valorados en esta, a saber:

- *La complementación entre la pareja docente ayuda a hacer más eficaces y eficientes las clases compartidas*, además de promover el desarrollo profesional docente, ya que se ayudan mutuamente y se generan espacios de reflexión. (Scruggs et al., 2007).
- *El proceso de retroalimentación que se produce cuando se observa a una persona compañera en el proceso de enseñanza es una oportunidad de crecimiento profesional* (Beninghof, 2020; Kohler-Evans, 2006; Walther-Thomas, 1997).
- *La observación entre pares facilita el proceso de comprensión y el análisis del ejercicio docente*, además de ayudar al profesorado a mejorar su autoestima, confianza y práctica profesional porque analizan y comentan entre la pareja docente su práctica educativa. (Duran et al., 2021).
- *Ofrece oportunidades de diversión a través del ejercicio de la docencia compartida*. (Murphy y Scantlebury, 2010). El aporte que brindan dos personas dentro del aula hace del ejercicio docente más entretenido y variado, porque la creatividad y las ideas se presentan a partir de dos personas.

Todos estos beneficios, y seguramente algunos más que no se han mencionado, proporcionan al profesorado la oportunidad de hacer su práctica docente más enriquecedora, al mismo tiempo que, se sienten acompañados en una labor que normalmente es solitaria, permitiendo compartir dudas e inquietudes que pueden resolverse de forma sencilla con la persona que se comparte el aula.

Desde otra perspectiva, también, en diversos estudios han encontrado barreras que hacen más difícil la docencia compartida. Es primordial que, tanto el equipo directivo

como la pareja docente, tengan en cuenta estas posibles situaciones antes de la puesta en marcha de cualquier práctica educativa conjunta, pues de ello depende el logro de los objetivos propuestos. Estas son:

- *La carencia de formación sobre docencia compartida que tiene el profesorado.* (Mas et al., 2018). De hecho, muchos de las personas autoras consideran un requisito imprescindible sin el cual no se puede hacer codocencia, de hecho, se considera un factor determinante para distinguir entre lo que serían prácticas educativas inclusivas, abordadas en este estudio en el capítulo 3, y la docencia compartida.
- *Falta de tiempo para realizar la planificación de las sesiones* (Duran et al., 2019). El hecho que la pareja docente pueda planificar, hace distinguir la docencia compartida de un desdoblamiento en el aula, claro está, que esto requiere de un tiempo fijado en el horario, que debe ser una condición para poder ejercer la docencia compartida.
- *La sensación de evaluación constante* (Huguet, 2011). La falta de costumbre del profesorado, sobre todo de secundaria, de tener a un profesional de la educación en el aula, hace de la docencia compartida una tarea compleja, ya que, se deben trabajar primero los miedos y egocentrismos, para con generosidad dar la oportunidad de vivenciar experiencias conjuntas.
- *La incompatibilidad entre el profesorado codocente, debido a la obligación de conformar la pareja docente* (Murawski y Dieker, 2008). La voluntariedad en la conformación de grupos o parejas docentes es un aspecto base que debe tener tanto la administración educativa como el mismo profesorado, puesto que, como seres humanos sociales, no se está excepto de incompatibilidades y falta de entendimiento, que trae como resultado un detrimento de las relaciones entre la pareja docente y, por ende, del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.
- *La falta de apoyo del equipo directivo* (Friend, 2008). Es crucial, que la dirección del centro brinde no solamente apoyo, sino también formación, seguimiento y acompañamiento en los primeros pasos de configuración de las parejas docente en el centro educativo, ya que, de esta forma se pueden

trabajar las debilidades que se visualicen y garantizar un mayor éxito de la docencia.

Del mismo modo que los beneficios, en relación con las dificultades, es necesario que se tengan en consideración, especialmente antes de poner en marcha el modelo en cualquier asignatura, dado que puede abocar en un resultado negativo tanto para el profesorado, como para el alumnado y el centro educativo. Por esta razón, en la presente investigación, se ha tenido presente, tanto evitar los obstáculos como potenciar los beneficios en la elaboración de la formación inicial en docencia compartida. De este modo, se intenta sacar el máximo provecho del modelo que pueda generar un impacto positivo en todos los entes que participan en él.

### **5.2.2 La formación profesional y permanente del profesorado**

El profesorado recibe una formación inicial en la universidad para ejercer la docencia de manera individual, cada quien desde parcela trabajando de forma autónoma e independiente (Fernández Enguita, 2020). Es lógico entonces que, el profesorado no se visualice en el aula con uno o más docentes, ya que, no es una situación ordinaria dentro del aula, al contrario, puede llegar a producir incomodidad e incluso rechazo. Afortunadamente, es una situación que se presenta cada vez con menos frecuencia y a día de hoy, comienzan a abrirse las aulas nuevas experiencias y metodologías que incursionan con uno o más docentes en el aula (Duran et al., 2021)

En esta misma línea, actualmente se están creando espacios de prácticas docentes basadas en la observación entre el profesorado que ayudan a sentirse más habituado a la presencia de un o una colega en el aula. (Duran et al., 2020a).

Las personas que investigan en educación, deben ser conscientes de esta realidad, más aún, si se pretende realizar una incursión en el modelo de docencia compartida, pues por pequeña que sea, es esencial formar el profesorado en habilidades comunicativas, cooperativas y de colaboración para que la metodología logre sus objetivos propuestos.

Todo esto requiere, en algunos casos, de un proceso de re-educación del profesorado en la manera de programar, planificar, realizar las clases, desempeñar



el ejercicio docente y evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado. Si el docente no está especializado en el área específica a impartir, se hace necesario una sesión previa (planificación), en la cual se puedan esclarecer las dudas, repartir las responsabilidades, roles y establecer acuerdos sobre la manera como debe desarrollarse la sesión.

Asimismo, hace falta una formación específica en el área de la docencia compartida, es decir, estrategias para compartir la clase, las técnicas de colocación en el aula, los tipos de apoyo, métodos de explicación y enseñanza, la evaluación entre pares, entre otros. Esta visión la comparten la mayoría de las personas autoras (Cook y Friend, 1995; Friend, 2007; Huguet, 2006; Villa et al., 2013) ya que, esta condición es considerada imprescindible, facilitando el conocimiento de técnicas y adentrando, mediante diversas prácticas en el aula, a esta metodología.

Por otro lado, no estaría de más, establecer dentro de los programas de formación de magisterio en educación primaria y en el máster en educación secundaria (España), alguna asignatura que, facilite el aprendizaje de las diferentes técnicas en el campo de la docencia compartida e incluso un máster que especialice al profesorado en esta área.

### **5.3 La gestión del centro educativo para la aplicación de la docencia compartida**

El modelo de docencia compartida se ha desarrollado de manera amplia en los Estados Unidos, tal y como ya se ha comentado en el Capítulo 3. Es preciso señalar entonces que, los autores de origen americano mencionan en todo momento al administrador educativo para referirse al profesional que ejerce la función directiva, por su parte, en el ámbito local (España), la gestión educativa es realizada por un equipo directivo conformado por docentes que, son liberados de algunas horas de docencia directa para efectuar la organización y gestión del centro educativo.

Antúnez (1993) define de forma integral la gestión educativa como: *“el conjunto de acciones de movilización de recursos orientadas a la consecución de unos objetivos planteados a un determinado plazo. El hecho de movilizar recursos (personas, tiempo, dinero, materiales, etc.) implica planificar actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar los procesos y resultados”* (p. 61)

En la misma dirección, Gairín (2000) propone que: *“La gestión abarca, por tanto, actuaciones realizadas bajo presupuestos marcados y, aunque habitualmente se reduce a lo administrativo o a lo económico, puede referirse a diferentes ámbitos de la organización (recursos humanos, materiales o funcionales”*. (p.82).

En este sentido, se puede decir que la gestión y organización de la docencia compartida por parte de los equipos que lideran las organizaciones es una tarea compleja, pues requiere no sólo de la selección del personal apropiado para conformar las parejas docentes, en la que se debe tener en cuenta las características personales y profesionales del profesorado, puesto que la compatibilidad y el entendimiento mutuo son la base del éxito de la codocencia (Scruggs et al., 2007), sino que, al mismo tiempo, se debe pensar en las horas de planificación, aplicación y evaluación, para un buen desempeño de la docencia compartida.

Coderman et al., (2009) presentan un listado de propuestas con las que los equipos directivos pueden ofrecer apoyo a la docencia compartida, a través de:

- Proponer profesorado que pueden tener logros en la codocencia.
- Ofrecer formación a todo el claustro que incluya también libros, artículos, vídeos y oportunidades para el desarrollo profesional.
- Explicar el modelo de docencia compartida a la comunidad educativa.
- Desarrollar una cultura de la colaboración en el claustro.
- Garantizar que las evaluaciones de los grupos con profesorado codocente reflejen las experiencias de docencia compartida.
- Escuchar y brindar apoyo al profesorado codocente cuando se presenta cualquier duda o conflicto.
- Asegurar que el profesorado codocente tenga un tiempo dentro del horario para la planificación de las sesiones.

En consonancia con lo anterior, Karten y Murawski (2020) plantean que la iniciación de la pareja codocente se debe dar por invitación del equipo directivo mediante momentos de reflexión y retroalimentación, ya que esto genera una relación de aceptación y respeto por la otra persona. Asimismo, Friend y Cook (2014) advierten que el personal del equipo directivo tiene el desafío de mantener el rol de colegas

y a la vez, supervisores de la labor docente, situación que a veces es compleja cuando deben realizar una función evaluativa del personal docente.

Uno de los modelos que más elementos ofrecen una visión administrativa que facilita a los equipos directivos la iniciación y aplicación de la docencia compartida es el Villa et al. (2013). Desde este enfoque se recomienda:

- a. *Construir un ambiente de colaboración en la planificación y enseñanza en el centro educativo.* Esto se hace, según las personas autoras proponiendo debates donde se expliquen experiencias de codocencia que ayuden al claustro a comprender las virtudes del modelo. Una forma de hacer evidente los beneficios a las parejas codocentes que han realizado incursiones en las técnicas, para que su reconocimiento como innovadores, haga movilizar al resto del profesorado.

Es indispensable aclarar al claustro que la docencia compartida no es la única forma de brindar apoyo al alumnado NEAE, sino que puede ser una apuesta interesante que incluya recursos humanos y físicos y que, por ende, necesite su organización.

- b. *Reorganizar, programar y ampliar los recursos educativos para la codocencia.* Estos, pueden ser técnicos y materiales o de carácter organizativo. La gestión y optimización de los medios con los que cuenta el centro educativo incide en la satisfacción del profesorado codocente, en consecuencia, se debe: *redefinir roles*, como rotar tareas que se realizan cada año, ayudan a la flexibilidad del profesorado; también, *se pueden asignar recursos humanos*, como dotar a las aulas de profesorado de apoyo que colabore con el alumnado NEAE. Y otra opción puede ser, formar asociaciones externas que brinden algunos medios para apoyar la codocencia en el centro.
- c. *Planificar, diseñar medidas e incentivos que motiven al profesorado a aplicar la docencia compartida.* El equipo de profesorado que lleve a cabo la docencia compartida necesita formación en planificación colaborativa. Uno de los estímulos que ayuda en la introducción del modelo es el tiempo, porque se precisa de momentos para interacción cara a cara de la pareja docente, esto ayuda a la reflexión y a la toma de decisiones. (Weiss y Lloyd,

2003) Otro elemento que ayuda es la planificación, porque sirve de ayuda al profesorado en el momento de realizar la docencia conjunta en el aula, pues necesitan organizar actividades y agrupaciones que aseguren el éxito del modelo.

En ese mismo sentido, el desarrollo profesional es un incentivo central para el profesorado, porque les ayuda a cumplir con ciertos estándares nacionales específicos (en los Estados Unidos) tanto para el profesorado novato como para el veterano.

- d. *Desarrollar habilidades y confianza entre la pareja de codocentes.* Es vital que el quipo o pareja de codocencia compartan sus habilidades personales y profesionales en beneficio del modelo. Adicionalmente, la pareja docente con el tiempo debe adquirir ciertas competencias que ayudarán a satisfacer las necesidades del alumnado, pero todo ello, únicamente es posible si se ofrece la posibilidad de: formación, práctica guiada, retroalimentación y tiempo para planificar.

Finalmente, Huguet (2006) presenta el apartado de gestión recalcando la coordinación y el liderazgo dentro de la función directiva, de esta forma, explica que debe haber una preocupación por la infraestructura, los espacios y recursos que respondan a las necesidades del centro, pero, sobre todo, hace énfasis en la gestión del tiempo, pues es el espacio donde el profesorado puede organizarse y disponer de medios que facilite la atención a la diversidad, que es la base de su modelo de codocencia.

#### **5.4 El espacio físico**

En la definición de docencia compartida que ofrece Cook y Friend (1995), presentada y analizada en el capítulo 3, existe una característica que destaca y es: desempeñar la docencia conjunta en un mismo espacio físico. Aunque parece simple, este elemento hace la diferenciación frente a otras metodologías inclusivas como son los grupos flexibles o profesorado de apoyo que realiza la asistencia al alumnado NEAE fuera del aula ordinaria.

Desde otra perspectiva un poco más directa, Gately y Gately (2001) hablan del aula como el espacio en el que la pareja docente debe aprender a moverse con

naturalidad, de hecho, expresan que, en ocasiones, aunque haya codocentes en la clase, existen muros invisibles que afectan tanto al profesorado como al alumnado, dando la sensación de haber dos clases en un mismo espacio físico, situación que dificulta la enseñanza conjunta y la aclaración de dudas para todo el alumnado. Esto solo puede ser superado poco a poco por la experiencia conjunta, que hace que la pareja entre en una etapa de compromiso y comience a moverse con cierta naturalidad dentro del aula, compartan mejor las lecciones y resuelvan las dudas en colaboración.

También hay que recalcar que algunas de las técnicas de la codocencia pueden presentar inconvenientes con relación al espacio físico, sobre todo, aquellas que implican movimiento o diversos grupos, porque en un aula pequeña o con poco espacio para la movilidad del alumnado. En estos casos, es aconsejable que se utilicen otras técnicas o aulas más grandes, también pueden rotar los codocentes en lugar del alumnado, pues puede haber dificultades en los movimientos o niveles elevados de ruido que impiden el normal desarrollo de la sesión (Karten y Murawski, 2020).

Para concluir, hay que tener presente que lo que distingue la docencia compartida de otro tipo de apoyos en el aula, es justamente el hecho de tener todo el alumnado en un mismo espacio físico trabajando con una pareja docente, por lo tanto, se debe procurar que se mantenga esta condición siempre que sea posible para evitar desdoblamientos y estigmatizaciones del alumnado NEAE al salir del aula ordinaria.

### **5.5 A modo de Síntesis**

La docencia compartida precisa de ciertos elementos, denominados condiciones, que favorecen la puesta en marcha de esta metodología y, brindan al profesorado y a los equipos directivos, una idea previa que les ayude a tener una mejor iniciación que, afiance las parejas de codocentes y establezca las bases del modelo en el centro donde se aplique.

La planificación está vinculada notablemente al espacio para la coordinación en el horario del profesorado, ya que, poseen una relación simbiótica, en la que no puede existir la una sin el otro. Esta se entiende como, el momento en el que la pareja codocente coplanifica las sesiones que realizarán de forma conjunta, pues es un

aspecto indispensable que, garantiza el buen funcionamiento en el aula, facilita la comunicación y la coordinación entre la pareja permitiendo llegar a acuerdos que sin ellos sería complicado de gestionar.

En la revisión sobre los fundamentos de la codocencia, se encontró que los autores manifiestan la importancia de la planificación, que, al mismo tiempo, es la queja más recurrente señalada por el profesorado, pues su ausencia se convierte muchas veces, en un impedimento para el buen ejercicio de la docencia compartida.

Acerca del profesorado, se comenta la necesidad de conocer las características del profesorado que conformarán las futuras parejas codocentes, recomendando perfiles en los que haya una buena predisposición, que puedan trabajar en equipo y que no tengan miedo al cambio. También, se dan a conocer los beneficios que pueden tener los codocentes si aplican esta metodología, como son:

- *La complementación entre la pareja docente ayuda a hacer más eficaces y eficientes las clases compartidas.*
- *El proceso de retroalimentación mutuo.*
- *La observación entre pares facilita el proceso de comprensión y el análisis del ejercicio docente.*
- *Oportunidades de diversión a través del ejercicio de la docencia compartida.*

Asimismo, aparece la formación permanente del profesorado como un aspecto al que se le da poca importancia en el ejercicio docente, por lo que se contempla la formación inicial en docencia compartida como un elemento fundamental para el buen ejercicio de la metodología, pues por medio de ella, se conocen las técnicas, elementos y modelos que ofrecen herramientas al profesorado en la aplicación en el aula.

En cuanto a la gestión y organización de la docencia compartida, se manifiesta que los equipos directivos además de tener la compleja tarea de elegir el profesorado para las parejas codocentes, deben organizar en los horarios las horas de codocencia y de preparación y coordinación de la misma.

El modelo de Villa et al. (2013) que tiene un carácter administrativo, sugiere a los equipos de gestión y organización de los centros:

- a. *Construir un ambiente de colaboración en la planificación y enseñanza en el centro educativo.*
- b. *Reorganizar, programar y ampliar los recursos educativos para la codocencia.*
- c. *Planificar, diseñar medidas e incentivos que motiven al profesorado a aplicar la docencia compartida.*
- d. *Desarrollar habilidades y confianza entre la pareja de codocentes.*

Según Villa et al, si se llevan a cabo estos consejos, se facilita el ejercicio codocente y se evitan complicaciones futuras.

Para cerrar, se aborda el espacio físico, proponiendo, siempre que sea posible, utilizar aulas grandes para la codocencia, y aunque no es un condicionante esencial, sino una sugerencia, esta proporcionar a las parejas codocente gozar de mayor libertad de movimiento en aquellas técnicas que lo requieran.





## 6. PLAN DE FORMACIÓN EN DOCENCIA COMPARTIDA

La formación permanente del personal docente ha sido una preocupación constante en la administración educativa, pues se intenta que, a través de ella, el profesorado reflexione y revise su quehacer docente, al mismo tiempo que, garantiza que gran parte del profesorado se mantenga actualizado en nuevas metodologías pedagógicas y didácticas.

La formación permanente se entiende como el proceso de obtención y logro de conocimientos que incluyen estrategias, técnicas y procedimientos, con el objetivo de facilitar el aprendizaje del alumnado, mediante el desarrollo de la enseñanza que imparte el profesorado (Imbernón, 2000). En palabras de Díaz (1999), *“La formación profesional se orienta a que el maestro pueda crear los elementos didácticos o pedagógicos para su trabajo en el aula y la escuela. Es decir, que a partir de la reflexión mejore su práctica”* (Pág. 287)

En este capítulo, se presenta el plan de formación inicial en docencia compartida, resultado de la revisión de la literatura especializada y los tres modelos analizados en el capítulo 4, por tal razón, se debe tener presente que, los conceptos, componentes y técnicas propias de la docencia compartida presentados en la formación, ya se han expuesto en capítulos anteriores.

Este plan, aunque no forma parte directa de la investigación, sí que se considera un requisito necesario para aplicar el modelo, administrar los instrumentos y recoger los datos de la presente investigación.

En la primera parte se presentan los modelos de formación y se da a conocer bajo qué línea, de las propuestas, se ubica el presente plan. A continuación, se expone la parte introductoria y los objetivos de la formación, se detallan las 5 sesiones y finalmente, se enseña el cuestionario propuesto para la valoración de la formación por parte del profesorado.

## 6.1 Modelos de formación docente

Una de las características de las formaciones, es su ubicación dentro de un modelo que guíe el diseño y la puesta en marcha de la formación. Según Sparks y Loucks-Horsley (1990) y Sánchez (2009), existen cinco modelos que marcan las dinámicas de las formaciones permanentes del profesorado, que son los siguientes:

### a. *Orientado individualmente*

Este modelo busca que el profesorado sea el que planifique y proponga actividades que ayuden a su aprendizaje, determinado sus objetivos y la manera para poder conseguirlos. La finalidad es confrontar de forma introspectiva su quehacer docente.

Este modelo no propone una programación de sesiones, sino que el mismo profesorado las organiza y determina el contenido que desea trabajar, ya que considera que, de este modo autodidacta, aprenden más y mejor.

### b. *Observación-evaluación*

Como su nombre lo indica, se basa en la observación que está previamente planificada. Su objetivo es dar respuesta a las necesidades del profesorado a partir de la observación de la práctica y a través de ella, formarse y realizar las mejoras que se consideren relevantes.

La observación bajo este modelo, puede dirigirse hacia el profesorado mismo, en el alumnado o situaciones particulares. Con base en los objetivos propuestos, se analiza la observación y se trabajan aquellos elementos que se consideran necesarios. Este modelo requiere de preparación en la cultura de la evaluación, poco extendida en el profesorado.

### c. *Desarrollo y mejora*

El modelo se basa en trabajar mediante el profesorado implicado en diseño de programas, proyectos o cuestiones organizativas del centro educativo y que, procuran dar respuesta a los problemas diversos que se relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograr su cometido, buscan formarse en los temas relacionados con aquello que intentan abordar, ya que, de este modo, sienten la

necesidad de obtener esos conocimientos y por ello, aprenden de manera más efectiva.

d. *Entrenamiento institucional*

Parte de la inquietud e interés de los equipos que dirigen las organizaciones. Su finalidad es conseguir cambios notables en las actitudes del profesorado que posteriormente pueda tener una repercusión en su desempeño docente.

En este modelo, el planteamiento de la formación, así como los objetivos y la planificación son propuestos por el equipo directivo, la administración educativa o las personas formadoras. Para conseguir los objetivos, es fundamental que el profesorado pueda tener un seguimiento mediante la observación entre iguales o del formador.

e. *Indagativo-investigación*

Se basa en el funcionamiento del método científico, pues busca que el profesorado determine cuáles son sus intereses, partiendo de la importancia que esta formación puede tener para cambio y progreso de la enseñanza. Se fundamenta en el hecho que el profesorado desde su propia visión, tiene la capacidad de aprender desde su propia experiencia, a través de la proposición de problemas. La persona formadora es una guía en el proceso, en la que el conocimiento se construye mediante el diálogo formador-formando.

Finalmente, este estudio, se decanta por el modelo de entrenamiento institucional (d), pues se pretende que el profesorado asistente a la formación, adquiera una serie de conocimientos y competencias que, favorezcan la aplicación del modelo de docencia compartida y que, posteriormente, puedan hacer una transferencia en el aula.

Es una formación inicial de base, es decir, que se parte del desconocimiento del personal docente sobre gran parte de los componentes que incluye la codocencia, junto con sus técnicas y mecanismos de evaluación, además de proporcionar al centro educativo un seguimiento mensual de las parejas codocentes que posibilite la aclaración de dudas y se brinden estrategias que puedan ayudar en las prácticas codocentes.

Es importante recalcar que, para poder hacer que el profesorado se sintiera motivado a participar en la formación, se realiza el contacto mediante los CRP (Centros de recursos pedagógicos), que son los encargados de presentar los planes de formación de cada zona, o buscar una persona para que forme un centro educativo de acuerdo con las líneas de interés que cada uno de ellos tiene.

En los anexos [3.1](#) y [3.2](#), se puede visualizar el correo de primer contacto enviado a los centros de recursos, junto con la propuesta de formación en docencia compartida, donde se sintetiza la información que se encuentra en este capítulo.

Los CRPs, además de ser la plataforma por donde se filtran las formaciones, también proporcionan el seguimiento de las sesiones y finalmente, se encargan de la asistencia del profesorado y la evaluación de la formación, requisito para poder obtener el certificado de asistencia, este, se envía directamente al ATRI, que, en Cataluña, es el portal de empleados de la administración de la Generalitat.

## **6.2 Componentes de la formación inicial en docencia compartida**

Para poder explicar los contenidos y organización de la formación, se ha recurrido a ordenar por pasos, los diferentes componentes que integran la formación.

### **1. Estructura organizativa**

La formación tiene un formato ágil, concreto y participativo, busca sacar el máximo provecho de las sesiones, pues el profesorado tiene las franjas de formación después de la jornada laboral y no siempre se encuentra con buena disposición para estar en la formación debido al cansancio y otras razones.

La formación contiene 15 horas, que se distribuyen en dos bloques: uno de 10 horas, repartidas en 5 sesiones de 2 horas directamente con el formador, y otro de 5 horas de trabajo personal, seguimiento y transferencia en el aula del contenido trabajado. Las 4 primeras sesiones se realizan seguidas, generalmente 1 por semana, después se deja un periodo de tiempo (3 meses) acordado con la dirección del centro, para que el profesorado pueda poner en práctica las diferentes técnicas y lo pueda registrar.

La última sesión (5), se dedica a la presentación de muestra por parte de las parejas codocentes, donde explican sus experiencias, aspectos a destacar y dificultades encontradas en las prácticas efectuadas.

En cada sesión se intenta que el profesorado aporte su opinión a través de debates y el análisis de situaciones cotidianas, que propicien la participación por su parte y la dinamización de las sesiones. El formato es presencial, pero incluye actividades de tipo virtual como Padlet, Mentimeter o Google drive. Además de ello, se incluye la visualización de vídeos sobre técnicas y prácticas de la docencia compartida que suscita la participación del profesorado asistente en debates posteriores.

Por último, la formación se propone para todo el claustro, aunque se tiene claro que es difícil que todo el claustro pueda participar directamente en la conformación de parejas codocentes, sin embargo, se cree que es una propuesta interesante tener el mayor número de docentes participando, pues esto facilita la composición de parejas y grupos codocentes más adelante.

## 2. Introducción de la formación

Tanto en la propuesta de formación, como en la primera sesión se da a conocer el contenido de las sesiones, así, con este texto se inicia en la primera sesión.

La formación en Docencia compartida forma parte de una iniciativa de la dirección del centro para atender a la diversidad en el aula y dar respuesta al decreto 150 de inclusión (2017). Por tanto, es necesario formar al profesorado que quiere iniciarse en ella, o bien, ya tiene alguna experiencia y quiere profundizarla. Para algunos y algunas docentes, este modelo es desconocido, y, por ende, se requiere tener claros los conceptos, figuras y técnicas que ayuden a realizar la docencia compartida de forma más fácil y dinámica.

En las próximas sesiones abordaremos temas que favorecen la comprensión del modelo de docencia compartida, los diferentes modelos, los enfoques y las diversas técnicas de aplicación en el aula. Además, se trabajará en la coplanificación, la aplicación de una sesión con la pareja docente y finalmente mecanismos para evaluar de forma conjunta.

## 3. Objetivos

En conjunto con la introducción, se proponen los objetivos específicos al profesorado para que conozcan cuál es la finalidad de la formación y que se pretende conseguir.

1. Ofrecer información clara sobre la docencia compartida y sus características.
2. Conocer el modelo de docencia compartida.
3. Formar a los futuros codocentes que pondrán en práctica la docencia compartida.

4. Apoyar a los grupos y/o parejas codocentes en la planificación y aplicación en el aula.
5. Aprender a planificar, aplicar y evaluar diversas sesiones de docencia compartida.
6. Conocer y poner en práctica las diferentes técnicas de la docencia compartida.

#### **4. Criterios de valoración**

Al igual que en el proceso de enseñanza con el alumnado, los centros de recursos solicitan que se den a conocer al profesorado los objetivos, y, al mismo tiempo, los criterios de valoración. En estos, hay una parte que es una condición propia de las políticas de formación del departamento de educación, que consiste en la asistencia de un 80%. La otra parte se puede acordar con el centro. En la formación en cuestión, se acuerda realizar una transferencia al aula que implica la elaboración de la planificación, la puesta en marcha con al menos dos técnicas específicas y finalmente, la evaluación.

Como evidencia para la evaluación, se pide al profesorado que registre alguna de las sesiones conjuntas, para luego, poder presentarla en la última sesión y poder realizar una retroalimentación de los aspectos remarcables.

#### **5. Dossier de la formación**

A modo de libro de consulta, se le proporciona al profesorado un dossier que contiene de forma más detallada, los contenidos de las diferentes sesiones junto con modelos, la plantilla de planificación y la bibliografía de consulta. Se puede ver completamente en los anexos en línea N°. 1.

#### **6.3 Sesiones de formación**

Las 5 sesiones, muestran de forma global la información básica que se requiere para entender el modelo y poder llevarlo a la práctica. No se definen conceptos, porque todo lo que se trabaja en la formación ya ha sido definido en los capítulos 1-4. Únicamente se define una técnica, que es una nueva propuesta que no está en los modelos anteriores, y la sesión donde se aborda la evaluación, que es no se ha trabajado en los modelos abordados. Todas las sesiones tienen presentación virtual a través de la plataforma digital Genially.

➤ **Primera sesión. Introducción al modelo de docencia compartida.**

Es una sesión de presentación e introducción a la docencia compartida. La finalidad de esta primera sesión consiste en definir y desmitificar la docencia compartida. Durante la sesión se van haciendo aproximaciones teóricas con el objetivo de clarificar y concretar en qué es y qué no es codocencia. Para esto, se realizan los siguientes pasos:

1. Presentación de la formación
2. Definición de objetivos
3. Lluvia de ideas sobre la docencia compartida, aquí el profesorado por parejas, contesta de forma virtual mediante la plataforma Mentimeter, dos preguntas: 1. ¿Qué se entendéis por docencia compartida? 2. ¿Cuáles de estas opciones creéis que dificulta más la realización de la docencia compartida? Tal y como se puede visualizar en las figuras 6.1 y 6.2, se muestran las coincidencias en las respuestas de los participantes. Seguidamente, se comentan los resultados con el profesorado.

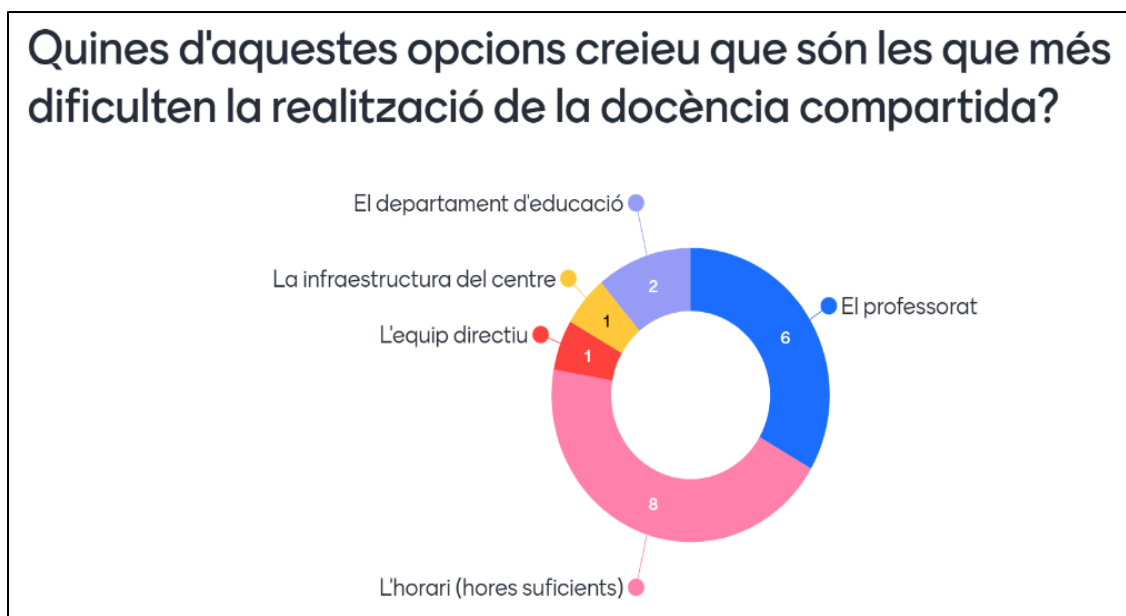
**Figura 6.1**

*Muestra de lluvia de ideas sobre el concepto de docencia compartida*



**Figura 6.2**

*Muestra de sondeo sobre las dificultades que de la docencia compartida*



4. Seguidamente se visualiza un vídeo introductorio elaborado por el investigador sobre: ¿Qué es la docencia compartida?
5. Se realiza un debate por grupos donde se reflexiona sobre la actitud del profesorado ante la docencia compartida. Con las siguientes preguntas:

- *¿Hasta qué punto estoy dispuesto a dejar que alguien lleve a cabo explicaciones en clase en las que soy particularmente experto?*
- *¿Estoy dispuesto a permitir que un colega observe aspectos o temas en mi manera de enseñar en las que no soy especialmente un experto?*
- *¿Estoy dispuesto a decirle a un compañero cuando no estoy de acuerdo sobre un tema, corrección del alumnado u otras actuaciones en el aula o fuera de ella?*
- *¿Cuáles son los obstáculos y los facilitadores que nos podemos encontrar en la práctica de la docencia compartida?*

6. A continuación, se identifican técnicas similares a la docencia compartida: La colaboración docente, el trabajo en equipo, el profesorado asistente y algunas prácticas inclusivas.
7. Se comentan los elementos principales de la docencia compartida que coinciden con los del trabajo cooperativo: La confianza, la comunicación, la coordinación y la cooperación.



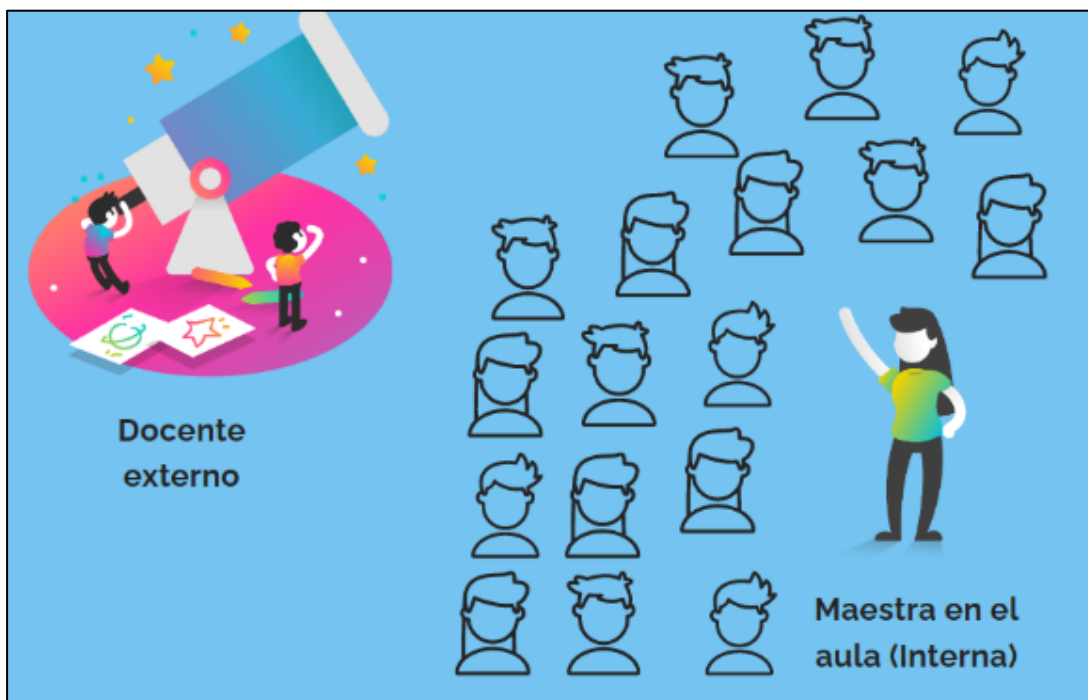
➤ **Segunda sesión. Los modelos y las técnicas de la docencia compartida**

Esta sesión es de carácter más teórico, aquí se presentan los 3 modelos principales: a) Cook y Friend, b) Teresa Huguet y c) Villa, Thousand y Nevin. Además, se presentan las diferentes técnicas: profesor titular y profesor asistente, uno enseña y el otro observa, enseñanza por secciones, enseñanza paralela, enseñanza alternativa; enseñanza en equipo. Como parte de esta investigación, se propone una técnica nueva, llamada: *tutoría individualizada*. En ella, el profesorado al finalizar una unidad didáctica, o donde considere conveniente, se comunica de forma individual con el alumnado.

La finalidad de esta técnica es profundizar y reforzar los conceptos que puedan haber quedado con dudas o simplemente procesos que no se han comprendido totalmente. Entre tanto, el otro docente trabaja actividades de refuerzo o profundización en el resto de la clase, a modo de repaso. En la Figura 6.3, se facilita la visualización de esta técnica.

**Figura 6.3**

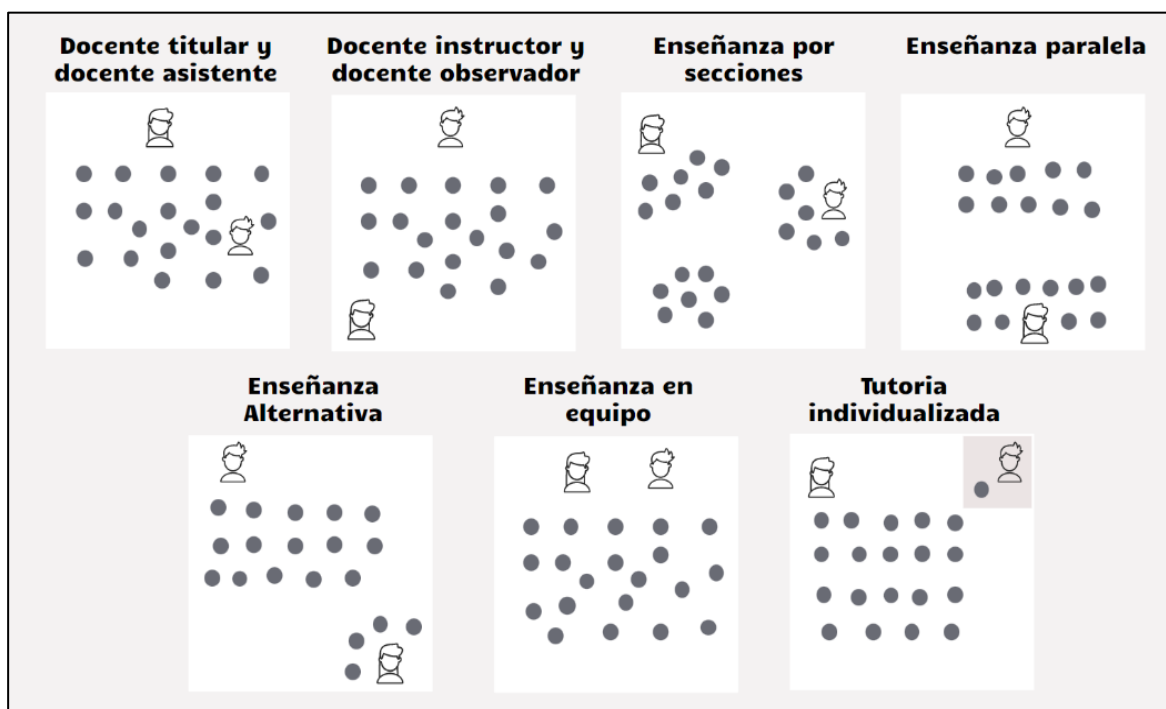
*Técnica de codocencia de Tutoría individualizada*



Por su parte, la Figura 6.4, permite observar el total de técnicas mencionadas anteriormente.

### Figura 6.4

*Técnicas de la docencia compartida y la distribución del alumnado. Adaptación de Triana y Armengol (2022)*



La definición de las técnicas se acompaña de pequeños vídeos que muestran cada una de las técnicas, seguidamente, se pregunta al profesorado sobre aspectos a destacar en la técnica y cuáles son las ventajas y dificultades que tiene cada una de ellas.

#### ➤ **Tercera sesión. La planificación**

La planificación, es uno de los aspectos más importantes de la docencia compartida, por tal motivo, se dedica toda una sesión a explicar su relevancia y funcionamiento.

En un primer momento, se presenta la plantilla de planificación, tal y como se puede observar en el Anexo [4.1](#), tiene elementos que son específicos, pues se detallan aspectos que incluyen acuerdos, movimientos o recursos que se deben preparar. Es fundamental que el profesorado comprenda que la planificación es la base de la

docencia compartida, porque al ser una pareja codocente, puede haber dificultades de comprensión, coordinación y comunicación que se solventan si están por escrito.

En un segundo momento, se procede a organizar parejas o grupos de codocentes, con la intención que puedan hacer una planificación real sobre un grupo y unidad didáctica de su predilección, y durante 45 minutos, lleven a cabo una planificación.

Para finalizar la sesión, se presentan dos o tres planificaciones de forma voluntaria, para ser expuestas al resto del profesorado, en esta parte, se corrigen los aspectos que no encajen con la técnica, la temporalización o los objetivos planteados, tratando de afinar la planificación y diferenciarla de una programación curricular de aula. En el anexo *en línea N.º 7*, se puede observar un ejemplo de planificación.

➤ **Cuarta sesión. La evaluación desde la docencia compartida**

La sesión sobre la evaluación, necesariamente debe definir conceptos, que facilite su comprensión y amplíe la manera de verla, ya que se debe entender desde la colaboración y no desde una perspectiva particular.

Para iniciar, se presenta la evaluación desde las palabras de Sanmartí (2019) *“Proceso a partir del cual se recogen datos, se analizan y, en función de este análisis, se toman decisiones”*. (Pág. 23). En este sentido, la formación busca que se pueda reforzar la evaluación como un punto fuerte de la docencia compartida, pues al ser dos docentes la visión del proceso de aprendizaje que realiza el alumnado es más integral y objetiva.

La evaluación conjunta es un componente que se utiliza poco en la práctica docente, ya que, ofrece un momento único para que el grupo docente discuta sobre las formas de evaluar y calificar al alumnado. Además, puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje entre el profesorado, haciendo que sea más eficiente y agradecida la labor evaluadora en el aula.

Es fundamental en esta sesión, que el profesorado comprenda que Independientemente del tipo de evaluación, el equipo de codocentes debería:

- Utilizar las habilidades y fortalezas que tienen y de esta forma, se aseguran una mejor práctica evaluativa.
- Tener en cuenta la visión evaluativa de todo el equipo, ya que, se hace más enriquecedora.

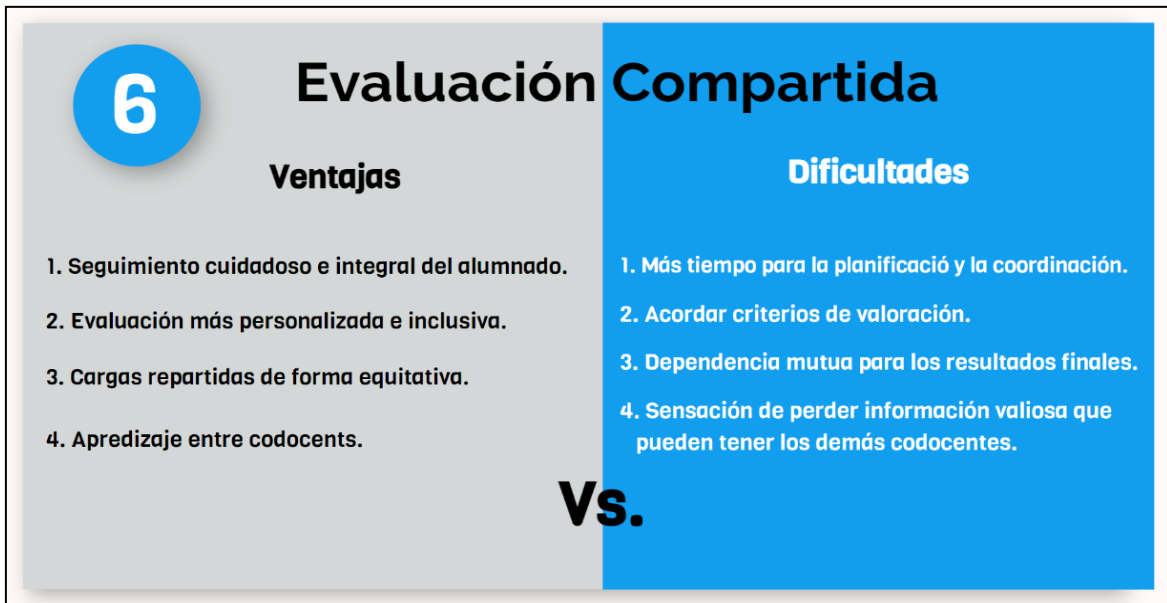
- Repartirse las responsabilidades, que incluyen no sólo corregir las actividades o exámenes, sino realizar la retroalimentación al alumnado de forma rotativa.

Para continuar, se hace un repaso de los diferentes tipos de evaluación, que están marcados por el departamento de educación de Cataluña y que son los siguientes:

- Inicial: es el proceso de toma de decisiones, que sirve para planificar la intervención educativa. Se realiza a partir del conocimiento de las capacidades y necesidades de un grupo de alumnado, teniendo en cuenta su contexto como referente.
- Formativa: esta consiste en dos momentos. *1. Recoger datos mediante observaciones, filmaciones, pruebas, actividades y explicaciones orales. Y 2. Analizar, valorar y entender los datos recogidos a través de los listados de criterios, rúbricas, bases de orientación, etc.*
- Formadora: es la que fomenta que el propio alumnado recoja los datos de su aprendizaje, los analice y tome decisiones para poder vencer los obstáculos y progresar. Para este proceso sea productivo, el alumnado debe saber los criterios de evaluación desde el principio. Por ejemplo: la Autoevaluación, la coevaluación o la Retroalimentación.
- Sumativa o calificadora: es la que se realiza al final de una unidad didáctica o de un trimestre, sumando todos los objetivos y/o competencias alcanzadas durante el proceso de aprendizaje.

Después de esta parte, se pide al profesorado por parejas, que propongan un instrumento de evaluación para una actividad en concreto o para una unidad didáctica en general. Se comparten con los demás, se corrigen cosas a mejorar y se resuelven las dudas que hayan surgido.

Por último, se propone una discusión de las ventajas y dificultades que tiene la evaluación conjunta, para que el profesorado ideas o muestre su grado de conformidad con las afirmaciones que se plantean. En la Figura 6.5, se pueden observar las diferentes ventajas y dificultades de la evaluación compartida.

**Figura 6.5***Ventajas y dificultades de la evaluación compartida*

Llegados a este punto, se divide la formación en dos. Se dan las indicaciones para la propuesta práctica que deben realizar junto con su pareja codocente, o buscar un compañero o compañera para poder realizarla, por eso, se deja un período de 3 meses, tiempo suficiente para que la puedan llevar a cabo. A continuación, se presentan las indicaciones de la propuesta práctica de transferencia al aula que se le propone al profesorado.

#### **Propuesta práctica de docencia compartida**

1. La práctica se basará en la creación de una secuencia didáctica (SD) de dos sesiones de una hora como mínimo, orientada a desarrollar una práctica de docencia compartida en el aula.
2. Habrá que escoger una de las seis técnicas que presentó el formador Edwin Triana:
  - a. Maestro titular-maestro asistente
  - b. Enseñanza por sesiones
  - c. Enseñanza paralela
  - d. Enseñanza alternativa
  - e. Enseñanza en equipo
  - f. Maestro titular-maestro observador
3. Se puede utilizar la misma técnica en las dos sesiones o diferentes técnicas.

4. Registrará el SD en la plantilla Planificación de las sesiones de docencia compartida en la que escribirá la fase preactiva (Según el modelo de Jackson, 1998) y las observaciones.

a. Fase preactiva: es el momento de planificación de las actividades, para ponerse de acuerdo en la metodología, material, ubicación, alumnado, objetivos, que deben trabajarse.

b. Fase postactiva: fase en la que se evalúan los resultados del proceso y la consecución de las competencias trabajadas.

5. Durante la FASE INTERACTIVA los docentes pondrán en marcha las actividades y actuaciones planteadas en la planificación. La interacción es el factor clave en esta fase. Es necesario realizar una recogida de evidencias; fotografías, vídeos muy cortos (como mínimo uno), trabajos de los alumnos

6. Se realizará una sesión de retorno de la experiencia durante el mes de febrero de todas las personas que han participado. En esta sesión de retorno deben llevarse evidencias en forma de vídeo, grabaciones de voz, y otras que se consideren oportunas.

#### ➤ **Seguimiento de las parejas codocentes**

Durante el período de transferencia en el aula, se intenta acordar con el equipo directivo una sesión de 30 minutos con cada pareja codocente conformada, para hacer un seguimiento del profesorado. El propósito de este, es escuchar inquietudes de las parejas, las dificultades presentadas en las prácticas y poder aclarar situaciones que pudieran haber surgido.

En este seguimiento se pide siempre que sea posible, que esté presente algún miembro del equipo directivo, es este modo, pueden conocer de primera mano las dificultades y avances que puedan presentarse en las aulas cuando se ha llevado a cabo la práctica de codocencia, según sean las valoraciones de las parejas codocentes.

#### ➤ **Quinta sesión. Presentación de experiencias prácticas**

Una vez efectuadas las experiencias prácticas, se lleva a cabo una presentación de prácticas codocentes. Con antelación, se organiza a través de los equipos directivos, una muestra de cada nivel, en este caso una de educación infantil, uno de nivel pequeño, otro de mediano y otro de grandes. En la presentación se debe mostrar la planificación de la sesión y después un vídeo, de entre 3-5 minutos, que recoja una síntesis de los momentos de la sesión. Después, el resto de profesorado pregunta y opina sobre lo que han visto.

#### 6.4 Evaluación de la formación. Cuestionario para el profesorado.

En la última sesión de la formación, se dedican unos 15 minutos para responder a un cuestionario de valoración de las sesiones. Este cuestionario, busca tener en cuenta las opiniones del profesorado con relación al tiempo, las dinámicas de las sesiones, la metodología, el cumplimiento de los objetivos, y la utilidad de los conocimientos aprendidos en la formación para su actividad docente.

El cuestionario está compuesto por 12 ítems, 8 de ellos con valoración tipo Likert de 1 a 5, donde 1 significa estar “nada de acuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo. También tiene 4 preguntas abiertas, que indagan sobre ejemplos concretos de aplicación de la docencia compartida en el aula y posibles aplicaciones futuras de la docencia compartida que no están contempladas en la formación. El cuestionario se puede ver en el Anexo [4.2](#).

Cabe aclarar que, el cuestionario de valoración por parte del profesorado, no forma parte de los instrumentos de investigación, ni tampoco se tienen en cuenta las respuestas para los resultados, porque no se ha validado el instrumento y no hace parte de los objetivos de estudio.

#### 6.5 A modo de Síntesis

Una de las características de las formaciones, es su ubicación dentro de un modelo que guie su diseño y su puesta en marcha. Sparks y Loucks-Horsley (1990) y Sánchez (2009), proponen cinco modelos que identifica las formaciones permanentes del profesorado, estas son: *orientado individualmente; observación-evaluación; desarrollo y mejora; entrenamiento institucional y, finalmente, indagativo-investigación.*

Esta investigación, de entre los modelos presentados, tiene preferencia por el de **entrenamiento institucional**, ya que, busca que el profesorado asistente a la formación, adquiera una serie de conocimientos y competencias que, faciliten la aplicación del modelo de docencia compartida.

La formación inicial en codocencia busca que el profesorado logre conocer los componentes que la integran, sus técnicas y mecanismos de evaluación. Además, se proporciona al centro educativo un seguimiento mensual de las parejas

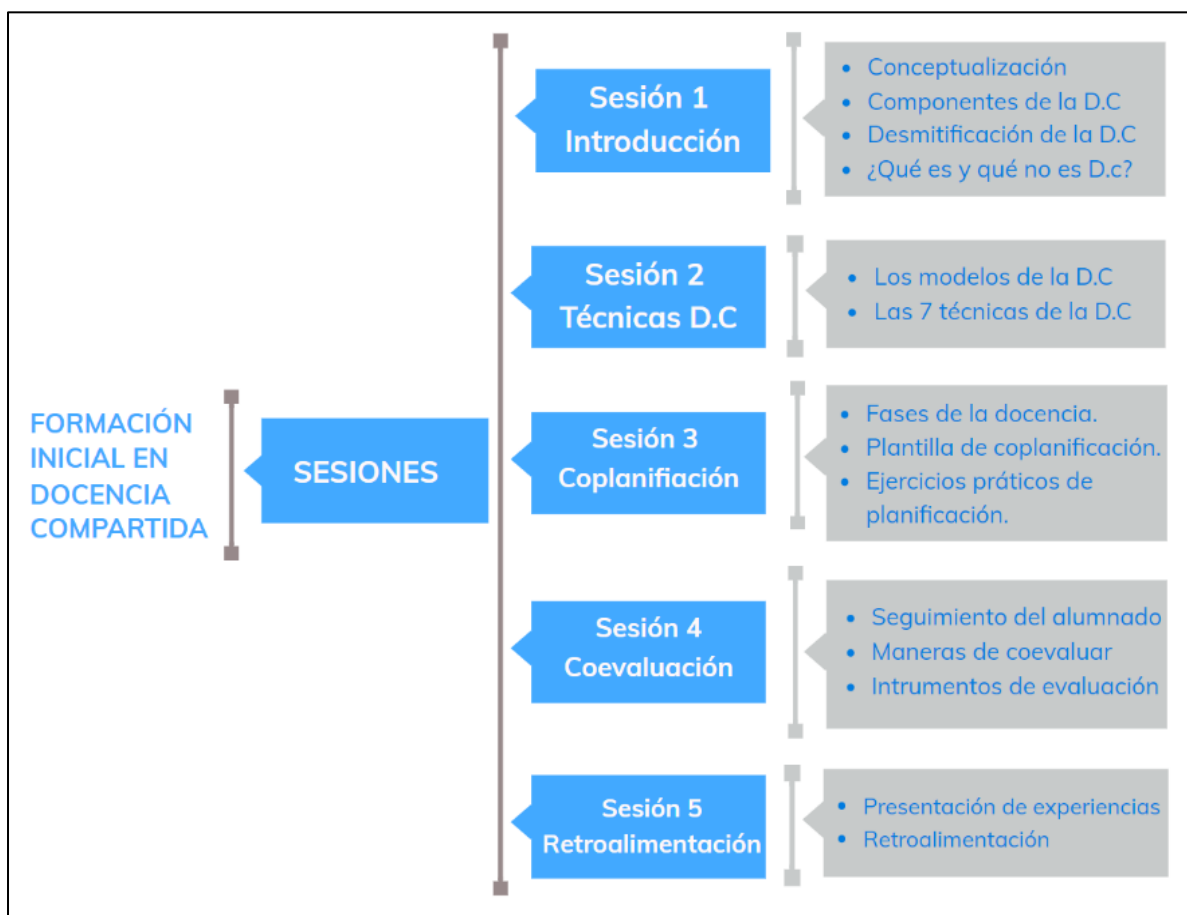
codocentes que posibilite la aclaración de dudas y se brinden estrategias que puedan ayudar en las prácticas codocentes.

Es importante recalcar que, para poder hacer que el profesorado se sintiera motivado a participar en la formación, se realiza el contacto mediante los CRP (Centros de recursos pedagógicos), encargados de presentar los planes de formación de cada zona, o buscar una persona para que forme un centro educativo de acuerdo con las líneas de interés que cada uno de ellos tiene. Los CRPs, además de anterior, también proporcionan el seguimiento de las sesiones y finalmente, se encargan de la asistencia del profesorado y la evaluación de la formación, entregando el certificado de asistencia, que se envía directamente al Departament d'Educació de la Generalitat.

Finalmente, en la Figura 6.6, se ofrece una síntesis de las sesiones que se realizan en la formación inicial en docencia compartida.

**Figura 6.6**

*Síntesis de las sesiones de la formación inicial en docencia compartida*





BLOQUE C

**MARCO APLICADO**



## 7. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La acción de investigar se entiende como la suma de procesos sistemáticos, analíticos y empíricos (Hernández et al., 2014) que buscan resolver interrogantes o problemas de un fenómeno, e indaga sobre el conocimiento a partir de unas reglas propias, denominadas método (Navarro et al., 2017).

Desde los filósofos presocráticos hasta la actualidad, la humanidad ha tenido una búsqueda constante del conocimiento, pasando por diferentes fases y procesos que van desde poner el fundamento de todo en la materia, las matemáticas y hasta incluso en Dios o en la palabra. Esta exploración ha estado a su vez, acompañada de un método que da forma al conocimiento y lo valida, dando como resultado que su construcción se deba originar a través de la investigación científica y tecnológica (De la Herrán et al., 2005).

La investigación científica permite entonces, conocer los fenómenos sobre los cuales se tiene una idea a la que se le llama hipótesis, y que puede haberse originado por una primera observación o por la necesidad resolver alguna cuestión. A esta idea anterior, se le va dando forma a través del proceso metodológico, el cual intenta comprobarla y una vez realizada, certifica su validez y lo establece como conocimiento universal (Bisquerra, 2019). Ahora bien, este procedimiento no es tan sencillo, pues depende de diferentes variables que hacen que el investigador deba volver a su pregunta inicial y revisar si el proceso o las herramientas utilizadas son las más adecuadas para responder a la pregunta.

Así, el propósito de la metodología en la investigación es presentar el camino que se pretende seguir, estudiando de forma sistemática los métodos en relación con los fines y metas que se plantean en el diseño general de la investigación (Martínez y Benítez, 2015). De igual manera, se expone la visión en la que se ubica la investigación, situándola en un paradigma, los elementos que la integran y la forma de emplearlos, pues este, determina los instrumentos que se utilizarán para recoger la información y a la vez, la comprensión de los fenómenos estudiados a fin de poder interpretarlos posteriormente.

Con relación a la investigación específica en el terreno educativo, es importante destacar que, aunque las herramientas y algunos conceptos claves se iniciaron en disciplinas como la sociología, la psicología y la antropología (McMillan y Schumacher, 2005), las ciencias de la educación que pertenecen al ámbito social, a menudo, los enfoques desde los cuales se realizan investigaciones educativas tienen una perspectiva social-comunitaria, pues su objeto de estudio es la comunidad educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella se desarrollan.

Sandín (2003) afirma que una de las dificultades que existe en relación con la investigación educativa está centrada sobre todo en el profesorado, ya que se muestran reticentes, no solo por ella en sí, sino porque normalmente se traduce en una innovación educativa y ello les obliga a invertir horas de formación y aplicación en las que nos siempre pueden ver los frutos a corto plazo. En la misma línea, De Miguel et al (1996), citado por Sandín, hace una mención de tres factores que dificultan la investigación educativa por parte del profesorado: *la participación, la resistencia ante la investigación y los problemas con el desarrollo profesional docente* (p. 22).

De igual forma, cabe mencionar que, la administración pública ofrece pocos incentivos y beneficios que faciliten no únicamente la motivación por parte del profesorado, sino también la inversión económica y el tiempo que se pueda dedicar tanto a la formación como a la propia investigación.

Aunque se debe decir que, en el presente el profesorado está más implicado en las investigaciones educativas, existen aún muchos prejuicios para entrar de lleno en el mundo de la investigación, esto se debe a diferentes factores como la falta de tiempo para estudiar e investigar simultáneamente, poder traducir la inversión económica realizada no solo en los procesos de enseñanza y gestión de los centros educativos (Fullan, 2006), sino también, en brindar al docente una mejora en su calidad de vida a través de diferentes reconocimientos que incluyan una mejora salarial y no únicamente los méritos docentes.

Albert (2007) afirma que:

La investigación educativa es la aplicación de conceptos como conocimiento científico, ciencia, método científico e investigación científica aplicados a

todos ellos en ámbito de la educación. Trata de las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo. Una manera de poder dar una definición es analizar cómo está concebida en las distintas perspectivas de investigación. (p.20).

Desde esta visión, se resalta la importancia de investigar en el contexto educativo, ya que, de este modo se conocen los procedimientos de enseñanza del profesorado y asimismo se comprende de forma detallada la manera como aprende el alumnado. Todo esto, proporciona una información valiosa que se utiliza como base del diagnóstico, utilizado para reforzar y replantear los aspectos más débiles y fortalecer aquellos que la investigación valora como positivos.

También cabe recordar que, en el desarrollo de una investigación, el docente implicado aprende acerca de las dificultades y fortalezas que posee él mismo a nivel profesional en aspectos como la planificación, la realización de las clases, y a la par se propicia la mejora de su práctica profesional.

Las investigaciones que favorecen los buenos resultados, mejorando los procesos de enseñanza, difícilmente se traducen en una implementación práctica, puesto que el profesorado, aunque lee artículos sobre innovaciones educativas, pocas veces puede aplicarlas en sus centros educativos a causa de la falta de tiempo para realizar las adaptaciones, preparar material necesario o reunirse con otros docentes que también deseen implementarla.

## **7.1 Los paradigmas de la investigación**

Desde el punto de vista científico, cada investigación está compuesta de elementos particulares que determinan su metodología y el modo de entender la realidad estudiada. Sin embargo, la mirada desde la cual se hace la lectura del ambiente observado, depende de lo que Kuhn (1971) definió como paradigma, precisándolo como *“una constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada”* (p. 269), además de esto, quiere dar a conocer que cada época de la historia intenta responder a las preguntas planteadas ofreciendo una explicación a los fenómenos estudiados, cuando esto sucede se da la revolución científica.

A partir de definición anterior, se puede decir entonces que, el paradigma precisa particularmente de un lenguaje, un comportamiento y una forma de ver el objeto de estudio, dejando entrever la visión sobre la que se realiza la investigación (Miranda y Ortiz, 2020). Los paradigmas son determinantes tanto en el proceso de elaboración, la selección de instrumentos a utilizar, así como en la interpretación de los resultados adquiridos. Estos, conceden la posibilidad de mostrar el conocimiento científico con una interpretación y una ubicación en el escenario, permitiendo conocer el perfil de la investigación.

Existen tres grandes paradigmas: *el positivista*, que propone que una realidad puede observarse y por tanto medirse; *el interpretativo*, que plantea que la realidad puede verse desde distintos ángulos, desde una mirada cualitativa y por último *el socio-crítico*, en el que hay un diálogo entre la teoría y la práctica, además de identificar los posibles potenciales de cambio como lo muestra la Figura 7.1. (Bisquerra, 2019; Carbajosa, 2011; Gil et al, 2017; Rodríguez, 2003, 2005; Sáez, 1989; Sandín, 2003; Santamaría, 2013).

**Figura 7.1**

*Paradigmas de la investigación*



Desde el paradigma *positivista* se plantea que, el conocimiento se produce cuando se observa el objeto de estudio, y a través de una serie de instrumentos cuantitativos se experimenta, verifica y valida o refuta la hipótesis propuesta.

Este paradigma utiliza la metodología cuantitativa como única vía de creación, ya que solamente se puede garantizar la fiabilidad de los resultados cuando los fenómenos se pueden medir, cuantificar y controlar, además, se hace un énfasis en el distanciamiento del investigador con relación a la realidad analizada, en la que se deben explicar los hechos científicamente, y así poder publicar teorías generales que orienten la vía práctica.

Por su parte, el paradigma *interpretativo* tiene un carácter cualitativo, permitiendo hacer una interpretación de la realidad de forma reflexiva. Este paradigma indaga desde una mirada subjetiva, en lo que Álvarez y Álvarez (2014) denominan tener una comunicación cara a cara con el objeto investigado. La participación del investigador es fundamental para poder comprender la realidad y, por consiguiente, el conocimiento generado es particular.

La investigación se realiza a partir de la inducción, en la que hay una continua y dinámica comunicación entre los datos, la hipótesis, la muestra y la elaboración de las teorías (Rodríguez, 2003). Autores como Sáez (1989) lo definen como *interpretativo-simbólico*, pues consideran que el escenario educativo es el resultado de toda una serie de conceptos elaborados por los sujetos a través de su intercomunicación con los demás, de ahí que se le considere un enfoque fundamental para comprender una realidad.

El último de los paradigmas es el *socio-crítico*, el cual tiene como finalidad empoderar a los sujetos que participan en la investigación para que puedan transformar su propia realidad (Loza et al., 2020). El método que utiliza es de naturaleza cualitativa y el investigador indaga junto con los participantes del estudio, de tal modo que se convierte en uno más dentro de la investigación. La comunicación entre investigador y objeto de estudio es dialéctica, con un fuerte compromiso a la acción y al cambio. (Guba y Lincoln, 1994; Bisquerra, 2019).

En consideración con las tres líneas mencionadas anteriormente y los objetivos que se proponen, este estudio sobre la docencia compartida se acopla de forma notoria

a los planteamientos del paradigma positivista, porque intenta explicar una realidad educativa a través de variables en las que se demuestra una relación existente, por esta razón, se estima conveniente explicar su naturaleza y particularidades, para que tanto personas lectoras como investigadoras tengan una perspectiva más amplia sobre este paradigma y su aplicación en esta investigación.

Así, la naturaleza del paradigma positivista según Filstead (citado en Cook y Reichardt, 1986) es particular y objetiva, conduce hacia los resultados y realiza análisis empíricos desde una perspectiva hipotético-deductiva para después poder comunicar el nuevo conocimiento, de tipo técnico, mediante postulados generales, que guíen la práctica, en este caso, educativa (Gil et al, 2017).

Este paradigma también recibe otros nombres como clásico, racionalista o prevaeciente (Sandín, 2003), pues se basa en una mirada filosófica en la que se constata la manera como se llega al conocimiento. Y en cuanto a sus particularidades, se hace mención de aquellas que se consideran relevantes para esta investigación, a saber:

- El contacto del investigador con el sujeto objeto de estudio es alejado o en algunas ocasiones prácticamente nulo.
- Su objetivo es confirmar la veracidad de teorías o conceptos planteados al inicio de la investigación.
- Permite generalizar los hallazgos de un experimento sobre una población.
- Los datos son considerados, a menudo, como evidentes, precisos y fiables.
- La recopilación de datos y su posterior análisis, intentan demostrar una hipótesis a partir del cálculo numérico y estadístico, pero no analiza en profundidad las causas que generan los resultados.

Como bien se dicho previamente, esta investigación mixta que incluye aspectos tanto del paradigma interpretativo-simbólico y del positivista, intentando integrar mediante el análisis, los hallazgos que deja la implementación del modelo de docencia compartida, al tiempo que, busca conocer las percepciones que tiene el alumnado, el profesorado y los equipos directivos de los centros, sobre dicha aplicación, haciendo que la investigación tenga un carácter global e integrador.



## 7.2 Los enfoques de la investigación en educación

Rodríguez (2003) afirma que existen tres maneras de plantear los enfoques en la investigación educativa, la primera se refiere a los autores que proponen que tanto paradigma como enfoque son una concepción sobre una realidad u objeto, por lo tanto, los consideran equivalentes; la segunda expone que los enfoques son temas y/o problemas sobre los que hay una necesidad de investigar y la última, con la cual se identifica el presente estudio, plantea que un enfoque es la elección de procedimientos, técnicas e instrumentos para observar un fenómeno, analizarlo y estudiarlo.

En términos generales, los autores están de acuerdo en que existen tres tipos de enfoques en la investigación: *el cuantitativo*, cuyos procesos son de carácter deductivo moviéndose dentro del paradigma positivista mencionado anteriormente; *el cualitativo*, con un método inductivo y situado en el paradigma interpretativo, tiene la intención de comprender los fenómenos y analizarlos en su ambiente natural con la ayuda de los participantes del estudio y por último, el sociocrítico, que busca la autorreflexión y a partir de las necesidades de un colectivo, construir el conocimiento (Bisquerra, 2019; Hernández et al., 2014; Sandín, 2003).

Finalmente, el enfoque mixto que incorpora visiones, técnicas e instrumentos de los paradigmas anteriores y los integra para poder dar una respuesta más adecuada al tipo de estudio realizado. En algunos casos tiene mayor relevancia una de las dos perspectivas, sin embargo, la intencionalidad de este enfoque es poder presentar aquellos aspectos interesantes que ofrece cada posición, tanto la cuantitativa como la cualitativa y utilizarlos según se acoplen para la elaboración del diseño metodológico.

En las ciencias de la educación, es bien conocido el debate sobre cuál de los métodos debe ser utilizado en la investigación educativa (Rodríguez y Valldeoriola, 2009), incluso, en algunos momentos se han puesto en confrontación, sin embargo, los dos métodos tienen diferentes maneras de abordar y dar respuesta a un objetivo, con caminos diferenciados pero no contrarios entre sí, la elección de uno u otro corresponde más a lo que se pretende conseguir y el grado de implicación que quiere tener el investigador dentro de la misma.

Al hablar de investigación cuantitativa, se vienen a la mente números, gráficas y estadísticas, sin embargo, se debe decir que este método de investigación no solo trabaja desde un punto de vista numérico, sino que organiza la información, las variables y los resultados desde una perspectiva empírico-analítica, es decir, que los datos extraídos a través de los instrumentos, permiten analizar los cambios generados mediante la investigación.

Los elementos que conforman la investigación cuantitativa, según diferentes autores (Álvarez y Álvarez, 2014; Navarro et al, 2017; Rodríguez y Valldeoriola, 2010; Sandín, 2003; Ugalde y Balbastre, 2013) están determinados por aspectos como el papel del investigador, quien se relaciona con la investigación solo desde la distancia y sin mayor implicación. Su participación se centra en aplicar los instrumentos de recolección de datos o en explicar cómo los pueden aplicar los agentes que intervienen en ella. En cuanto a los datos recogidos y su interpretación, se consideran fiables y evidentes, lo que favorece su contraste con otros autores o estudios realizados.

Por todo lo anterior conviene distinguir que, en el presente estudio, el indagador se relaciona con el profesorado de manera previa, pues realiza la formación de iniciación en la docencia compartida, ya que, la forma como se da a conocer la metodología es desconocida para la mayor parte del cuerpo docente, sobre todo en lo que corresponde a las técnicas y formas de planificación y evaluación, adicionalmente, se realizó un acompañamiento de las parejas docentes, con encuentros regulares que buscaban aclarar dudas y revisar técnicas.

Las parejas son las que realizan la aplicación total de la docencia compartida, por tal motivo, la investigación, aunque cuenta en gran medida con las aportaciones del enfoque cuantitativo, hay momentos en los que se decanta por técnicas e interpretaciones del enfoque cualitativo en donde se puede ver la percepción del profesorado colaborador.

Para cerrar, también se debe mencionar que en la investigación cuantitativa hay progreso sistémico y observable (Hernández et al., 2014), con especial cuidado en la rigurosidad de los datos recogidos y la medición de las variables planteadas. Respecto a sus cualidades, el enfoque cuantitativo es preciso, acotado y controlado, disminuyendo el margen de error e intentando garantizar la validez de

la investigación, puesto que el resultado es revisado y deducido a partir de los objetivos de investigación propuestos al inicio del estudio.

A continuación, se puede observar a través de una Figura 7.2, los diferentes aspectos que describen la metodología cuantitativa a modo de recopilación.

### Figura 7.2

#### Síntesis de las características de la metodología cuantitativa



*Nota.* Tomado parcialmente de *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Quintanal et al. (2019) (p.27).

Por otro lado, al pensar en el enfoque cualitativo, se hace referencia a una interpretación de la realidad de forma reflexiva, en la que el investigador puede o no formar parte de ella y en la que se tienen en cuenta las experiencias de los sujetos participantes.

Dentro de los aspectos distintivos propios de la investigación cualitativa se encuentra estudiar los fenómenos con profundidad, que se encamina hacia contextos naturales y obtiene su alcance desde la obtención de los datos recogidos. En relación con el proceso, la investigación cualitativa es inductiva y no posee un carácter lineal, sino más bien cíclica, pues el investigador puede volver a la primera

parte del estudio, valorarla y cambiarla en cualquier momento cuando sea necesario.

El investigador puede participar en la investigación, pero intentando apartar sus propias creencias (Balcázar et al., 2015), pues puede sesgar la interpretación de los resultados. El marco teórico es para el investigador cualitativo su punto de partida y su referente, ya que, siempre puede volver a él para replantear alguna fase del proceso. La base del análisis, aunque puede ser numérica, está centrada en obtener la lectura de los fenómenos estudiados, describiendo situaciones, personas o procesos de forma detalla.

Entre las cualidades de la investigación cualitativa, se observa que existe un mayor contenido en la significación e interpretación del objeto de estudio, a la vez que permite amoldarse a las nuevas situaciones que puedan plantearse en cualquier momento de la investigación (Arnal et al., 1994).

Se puede decir entonces que, ambos enfoques se encuentran al servicio de la ciencia, ya que tratan de dar solución al problema propuesto en toda investigación desde visiones diferentes, sin embargo, la elección de uno u otro depende del abordaje que quiera tener el científico, dado que, cada uno utiliza distintos métodos para conseguir dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Existe también la posibilidad de utilizar componentes del enfoque cuantitativo y cualitativo, con el fin de favorecer y dar soporte a la investigación a partir de las diferentes técnicas de los dos enfoques, esta metodología se denomina mixta. El investigador toma técnicas e instrumentos que se realizan en cualquiera de los dos anteriores, adaptándolos al contexto y objeto de estudio.

Los diseños mixtos se ubican desde diferentes posturas, por un lado, autores que proponen la contraposición entre lo cuantitativo y lo cualitativo y, por otra parte, la posición de los que dicen que dichos enfoques están para complementarse y retroalimentarse (Núñez, 2017), porque cada uno de ellos posee instrumentos y técnicas que ayudan a nutrir el estudio, haciéndolo mucho más interesante, productivo e integrador.

En una postura conciliadora entre los paradigmas (Sánchez, 2015) las particularidades son los atributos máspreciados tanto en la perspectiva cuantitativa

como en la cualitativa, sin embargo, es función del investigador mantener esta dualidad sin perder de vista el componente de complementariedad en contra de una subordinación de un paradigma bajo el otro.

Desde otro punto de vista, Flick (2014) plantea que se debe mantener una diarquía, en la que cada enfoque se mantiene en su posición, investigando por separado y sin la posibilidad de integración, para mantener la esencia individual, pero con dos miradas diferentes que intentan dar respuestas a las preguntas inicialmente planteadas.

La razón de elegir un enfoque u otro viene dada por el contexto y la finalidad de la investigación, no obstante, hay que vigilar cuando se realizan investigaciones mixtas, porque no todo es válido y aunque se tenga una mirada holística e integradora en las distintas visiones para abordar estudio, esta debe conservar una armonía que no se da por la cantidad de instrumentos o técnicas empleadas entre uno u otro enfoque, sino más bien, por el acople entre ambos.

En el caso particular del estudio en cuestión, su orientación apunta a dar importancia a ambos enfoques, pues tanto lo CUAN como lo CUAL, se distribuye en los diferentes objetivos planteados y se concretan en los instrumentos administrado, por ende, se puede decir que hay un equilibrio desde las dos visiones que se utiliza para enriquecer la interpretación de los resultados.

A partir de todo lo mencionado, este estudio se formula desde un posicionamiento mixto, porque concede la posibilidad de escoger elementos de cada uno y adaptarlos a las necesidades del contexto educativo propuesto desde una realidad intersubjetiva (Hernández et al., 2014). Además, se quiere dar a conocer una parte objetiva que corresponde a un enfoque más cuantitativo, pero a su vez, comprender desde una visión subjetiva la manera cómo funciona el fenómeno de la docencia compartida.

Además de ello, un enfoque mixto facilita la incorporación del conocimiento desde una visión global, dado que cada uno propone una mirada que en lo respecta a este estudio, puede generar aportaciones beneficiosas y provechosas sobre el objeto a investigar, sobre todo cuando se quiere dar importancia a las opiniones de los sujetos participantes (Creswell y Creswell, 2018; Pereira, 2011), ya que sus

experiencias tienen una significación relevante en la intencionalidad de la indagación.

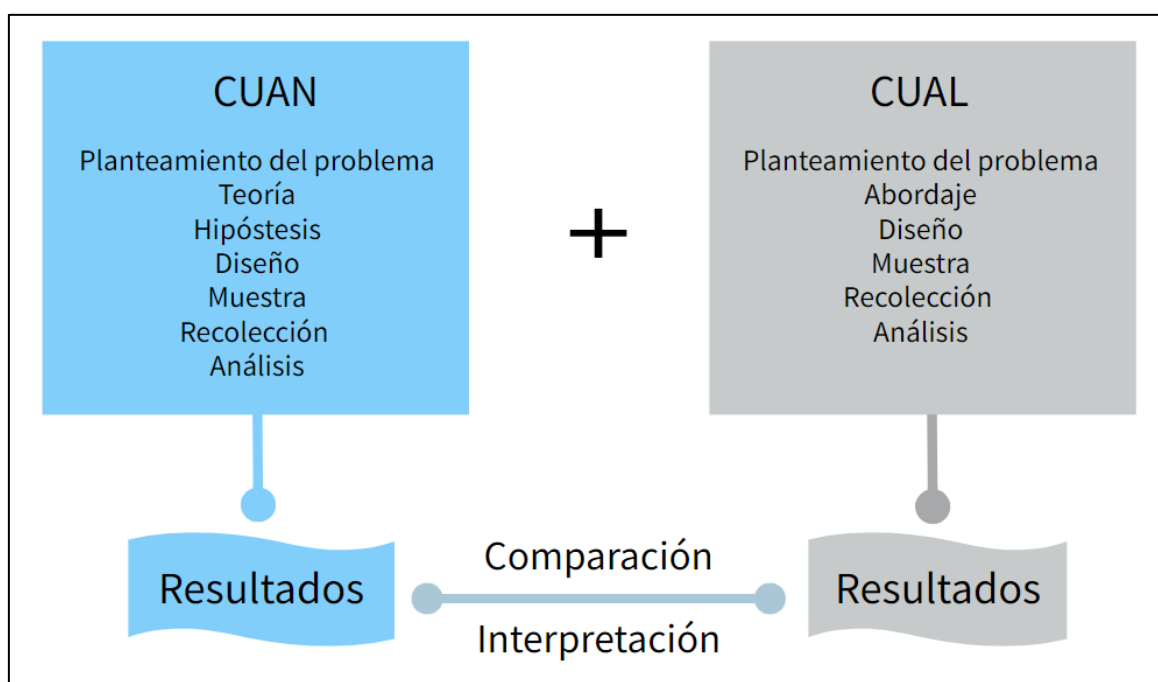
Por su parte, el investigador consideró necesario una metodología mixta dada la complejidad del problema a estudiar, pues se requería crear el escenario adecuado que permitiera medir, observar y analizar todos los elementos que componen y se derivan de la aplicación de la docencia compartida, y esta flexibilidad la ofrece un modelo metodológico mixto.

Existen diversos diseños dentro de la metodología mixta que se han ido posicionando en la última década, superando así, la dicotomía entre sí se considera mejor lo cuantitativo o lo cualitativo, y buscando los beneficios que pueden ofrecer ambas visiones.

Hernández et al., (2014) expone una variedad de diseños mixtos, de entre los cuales, destaca para esta investigación el *diseño de triangulación concurrente* también llamado DITRIAC, en este, se recolectan datos CUAN y CUAL, en un mismo momento, pretende confirmar o corroborar los resultados que se producen de forma simultánea, al mismo tiempo que se aprovechan los beneficios de cada método y de reducir sus debilidades (Folgueiras-Bertomeu y Ramírez, 2017).

### Figura 7.3

*Diseño de Triangulación concurrente (Hernández et al., 2014)*



Este diseño, ha sido escogido para este estudio porque se adecua a la intencionalidad y el alcance al que se busca llegar, mediante una interpretación cruzada de los resultados CUAN y CUAL que generen una mejor comprensión de la docencia compartida.

### 7.3 Métodos de investigación de enfoque cuantitativo

Desde un punto de vista histórico, se puede decir que existen tres líneas que han aportado una evolución en la metodología experimental, una que corresponde a la filosofía de las ciencias del siglo XIX, en la que se intenta explicar la manera cómo funciona la ciencia, intentando formalizar y ordenar los sistemas de experimentación; otra es de orientación psicológica, que suscitó un progreso del carácter científico y la última que hace referencia al progreso del método experimental (Bisquerra, 2019).

Por su parte, desde las disciplinas sociales, la experimentación se ha utilizado para explicar y evaluar relaciones causales, pero también, para establecer la conexión entre los factores o las variables propuestas (Cea, 1998). En este aspecto destaca J. Dewey quien aplicó el pragmatismo a las ciencias sociales, dando origen al experimentalismo. Este, se fundamentó en combinar la experiencia y la práctica, influyendo notoriamente en las investigaciones del ámbito educativo (Murillo, 2012).

Es importante destacar que, los fundamentos sobre la investigación experimental en educación continúan siguiendo hoy por hoy, la metodología y los diseños planteados por Campbell y Stanley (1982), en ella, se establecen dos factores importantes:

- *El investigador controla, selecciona y/o manipula la situación natural actuando sobre las variables independientes.*
- *La necesidad de poder confrontar los efectos sobre la variable independiente entre los resultados hallados en el grupo experimental y un grupo control.*

Entonces, es conveniente decir que, en una experimentación se busca alterar el valor de una o varias variables con el objetivo de establecer el cambio que causa en otras (Jiménez y Tejada, 2007), a través de los diferentes estímulos proporcionados durante el proceso de indagación.

### 7.3.1 Diseños experimentales

Este tipo de diseños se componen de la utilización estricta del proceso científico, con el fin de establecer las relaciones causa-efecto en las variables planteadas para el estudio.

Hacia finales de la década de los 70, los autores Campbell y Stanley (1982) plantean la metodología experimental aplicada a las ciencias sociales, pues quienes intentaban investigar desde esta línea, se encontraban con inconvenientes como el bajo control sobre la situación y la información que se generaba en este tipo de estudios, así que, proponen una clasificación en los experimentos, de tal manera que se puede hablar de pre y cuasi experimentos como respuesta a los problemas hallados por los investigadores y que se convertía en una salida a poder realizar estudios de metodología experimental con un control mucho más amplio de las variables propuestas.

Si bien es cierto que en un laboratorio se pueden controlar de forma notable las variables, en lo que respecta a la educación, esta condición en algunos momentos es difícil de cumplir, debido a que entran en juego diversos factores, como la situación natural en la que se realiza el trabajo de campo o la influencia que pueden tener otras variables que intervengan en los efectos observados, por este motivo, es necesario en el ámbito de las ciencias sociales realizar una adaptación con el objeto de estudio.

Según Navarro et al., (2017) para que un experimento sea denominado como tal, debe estar compuesto por estos cinco elementos característicos, a saber:

- 1) *Manipulación de la variable independiente*, la cual se relaciona a la probable causa que origina los cambios en la variable objeto de la investigación, como por ejemplo la aplicación de metodologías didácticas en el campo educativo.
- 2) *El número de grupos con los que se realiza la experimentación*, en educación se debe garantizar que al menos haya dos grupos, uno que es sometido a la denominada metodología experimental y otro en el que no se aplica, llamado control. Esto posibilita la confianza en las comparaciones a *posteriori*.



- 3) *La organización aleatoria de los participantes*, quienes son repartidos al azar en la realización de la intervención. Dichos grupos deben poseer las mismas características para poder dar fiabilidad a la comparación y a los resultados.
- 4) *Los diseños experimentales cuantifican variables dependientes*, de gran importancia para el investigador, porque es ellas donde se confía en que pueda haber cambios gracias a la aplicación del experimento. En la mayoría de casos se realiza una medición al principio (pretest) y otra al finalizar (postest).
- 5) La confianza que los cambios son producidos por la intervención y no por otras situaciones externas al estudio, por ende, se deben vigilar las variables extrañas para de esta forma evitar su influencia en los resultados.

Conviene que quienes quieran realizar un experimento, este pueda tener las particularidades mencionadas anteriormente, puesto que ellas son decisivas en el momento de verificar si la prueba realizada se considera pura, o por el contrario posee circunstancias ajenas que pueden contaminar la intervención y en consecuencia los resultados obtenidos.

### **7.3.2 Diseños cuasi experimentales**

En general, en una investigación se plantean diferentes formas de llevar a cabo un experimento, y aunque todo científico tiene el deseo de encontrar un campo disponible para poder realizar su estudio, lo cierto es que, en el ámbito educativo muchas veces no es posible, ya que se deben tener en cuenta variantes como el año lectivo para el alumnado y profesorado, las características de la población, y, sobre todo la voluntad de implicación por parte de la comunidad educativa (Pascual y Chiara, 2008).

La solución a esta situación que presentan algunos experimentos, en donde el investigador no puede contar con el total de casos establecidos para poder hacer una selección aleatoria como lo pide el método científico, se sugiere entonces la opción de una investigación de tipo cuasiexperimental, en la que el diseño carece del factor del azar y, por consiguiente, no existe un control de la variable independiente (Campbell y Stanley, 2001; Gil et al., 2017).

En los cuasiexperimentos se utiliza el grupo intacto ya que la razón y la forma por la que aparecen es independiente al experimento.

Siguiendo con lo anterior, una de las características que dan origen al nombre y le diferencia de los diseños experimentales de carácter puro, es que pueden presentar problemas de validez interna y externa, por lo que el investigador debe tener cuidado con la selección de los grupos y otros factores que no están bajo su control, pues ello se puede convertir en una fuente de interpretación errónea de datos, sin que se pueda decir que son inútiles porque pueden generar resultados concluyentes para muchas situaciones prácticas.

Del mismo modo, Punch (2013) plantea que las comparaciones en los grupos son posibles porque ocurren de forma natural y, aunque no se tienen el control total sobre el experimento, hay cierto control sobre cuándo medir las variables de los resultados en relación con la exposición a la variable independiente (tratamiento).

**Tabla 7.1**

*Características de los diseños cuasiexperimentales*

Ítems	Características
<b>Objetivo</b>	Estudio del impacto de la variable independiente sobre la variable dependiente del estudio.
<b>Ámbitos de aplicación</b>	Psicología; Social y evaluación de programas.
<b>Enfoques</b>	Transversal y longitudinal.
<b>Efectos</b>	Mayor riesgo de la variable de confundido en los diseños transversales.
<b>Factores extraños</b>	Escaso control.
<b>Selección de unidades</b>	Sesgada.
<b>Validez enfatizada</b>	Validez externa.
<b>Alcance de los resultados</b>	Muy generalizables.

*Nota.* Adaptado de *Diseños cuasi experimentales y longitudinales* (p. 13). Bono (2012).

Sin embargo, otros autores como Bisquerra (2019) y Rodríguez y Valldeoriola (2010) plantean que aunque los cuasiexperimentos tienen una regulación inferior a los experimentales <<puros>>, cuentan con un elevado grado de validez externa, lo que posibilita poder extender los resultados a otros sujetos, grupos o situaciones.

En la cuestión que interesa a la presente investigación, se considera que, dada su singular aplicación, la forma más apropiada para realizar la aplicación de la docencia compartida es a través de un diseño cuasiexperimental, pues se requiere la preparación de un contexto propicio, que, junto con una formación previa del profesorado, se pueda poder poner en práctica esta metodología en las clases, por tal motivo, no pueden efectuarse una elección al azar, propia de los experimentos puros.

Además de lo anterior, una de las características propias del modelo de docencia compartida es ser utilizado únicamente en los grupos que la dirección del centro lo determine conveniente, se ha realizado este cuasiexperimento en tres grupos, dos de una misma escuela y otro grupo en una escuela diferente, por consiguiente, carece del factor del azar en la elección de los grupos y algunos de ellos no son equivalentes con exactitud en número i/o características, todos estos, elementos específicos de los cuasiexperimentos.

Otro de los factores por los cuales se ha optado la estructura cuasiexperimental, es que el procedimiento inicial realiza una medición sobre una unidad didáctica específica a desarrollar en la asignatura escogida para el estudio, a este proceso inicial se le ha denominado nivel de entrada del alumnado.

La medición se realiza a través de un pretest y un posttest, que son aplicados al grupo experimental, no escogido aleatoriamente, y otro llamado control, que posee casi las mismas características del experimental. Al finalizar la aplicación de dicha unidad, trabajada durante un tiempo y establecido por el equipo docente del nivel de enseñanza, se aplica el posttest permitiendo evaluar la mejora o no del rendimiento académico en relación con los dos grupos comparados en el estudio, a esta parte final se le ha denominado nivel de salida.

#### **7.4 Métodos de investigación cualitativa**

En términos generales, cuando se hace referencia a la metodología de investigación cualitativa, se habla de una comprensión e interpretación de la realidad estudiada, es decir, de los significados de las acciones humanas y la vida social, desde una reflexión y visión holística (Quintanal et al., 2019), todo ello por medio de diversas técnicas e instrumentos, los cuales, analizan los datos desde una posición fenomenológica, constructivista, naturalista e interpretativa. En cuanto a los diseños, se puede decir que existe una amplia variedad de estructuras que facilitan la realización de esta clase de estudio, entre los que destacan: la teoría fundamentada, la etnografía, la investigación acción, la fenomenología y el estudio de caso (Bisquerra, 2019).

En lo correspondiente a este estudio, se ha mencionado en el apartado anterior su ubicación preferentemente en uno de los métodos propios del enfoque cuantitativo, no obstante, al ser mixto requiere también la aportación que proporciona la metodología cualitativa, basándose en el diseño fenomenológico. El objetivo de este tipo de abordaje es proporcionar información, como resultado de las experiencias de un proceso o fenómeno que varias personas han llevado a cabo, estas pueden ser comunes o distintas. (Hernández et al., 2014).

En el caso del estudio en cuestión, se ha tenido en cuenta este diseño para la correcta elaboración y análisis de los datos tanto de la entrevista, como de algunas preguntas abiertas del cuestionario.

#### **7.5 Diseño del estudio de campo**

Dentro del abanico de posibilidades que ofrecen tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo, se han elegido aquellas técnicas e instrumentos que pueden ofrecer una amplia gama de información, que favorezcan la respuesta a las preguntas planteadas en el diseño general de la investigación.

Por un lado, aun cuando entre los autores no existe unanimidad entre la clasificación de las técnicas (Gil, 2016), en algunas características coinciden de forma evidente, así pues, de acuerdo con el presente estudio, en dicha agrupación se encuentra *la entrevista y el test*. Por otra parte, los instrumentos son el material

que actúa sobre un objeto o realidad de investigación concreta, que concorde con unas pautas tienen una medición preestablecida, en este caso particular, se ubican *la lista de control y el cuestionario de opinión* (Navarro et al., 2017).

En la Tabla 7.2, se presenta la base de construcción de los instrumentos, en ella, se puede apreciar la correlación entre el diseño inicial de la investigación, las dimensiones, subdimensiones y los indicadores que de manera concreta posibilitan la medición de los cambios observados en el proceso de investigación. Seguidamente, se muestran los instrumentos y las personas informantes de cada uno de ellos.

La base de construcción de instrumentos aporta una trazabilidad de todo el procedimiento investigativo, de forma tal que, se logra conocer cuáles son las técnicas e instrumentos que aportan datos concretos en las tres dimensiones establecidas: Organizativa, profesorado codocente y alumnado.

**Tabla 7.2**

*Base para la construcción de técnicas e instrumentos de información*

Preguntas de investigación	Objetivos específicos	Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Instrumentos	Informantes
¿Cómo afecta al centro educativo la aplicación de la docencia compartida?	a) Descubrir los elementos que intervienen, condicionan y dificultan la aplicación de la docencia compartida. d) Identificar los beneficios que se producen en el centro educativo y en el profesorado al aplicar la docencia compartida.	Organizativa	Gestión y organización educativa	Afirmaciones con relación a elementos emergentes, beneficios y dificultades	Entrevista	Codocentes Equipos directivos Expertas
					Cuestionario	Alumnado
¿Qué elementos deben tenerse en cuenta en el momento de emplear la docencia compartida?	a) Descubrir los elementos que intervienen, condicionan y dificultan la aplicación de la docencia compartida.			Cambios de percepción sobre la colaboración y la educación inclusiva en la cultura de centro.	Entrevista	Codocentes Equipos directivos Expertas
¿Cuál es el efecto que tiene la aplicación de la docencia compartida en el alumnado y el profesorado?	c) Conocer el impacto que genera la docencia compartida en el alumnado.	Alumnado y Profesorado	Metodología de D.C	Evidencias de predilección por la docencia compartida	Entrevistas y cuestionario	Codocentes y alumnado
¿En qué aspectos se observan cambios en el alumnado al aplicar la docencia compartida?	c) Conocer el impacto que genera la docencia compartida en el alumnado.	Alumnado	Aprendizaje	Manifestaciones del alumnado respecto al aprendizaje, inclusión y satisfacción.	Test y Cuestionario	Alumnado
			Inclusión			
			Satisfacción			
¿Qué características debe tener el profesorado que participa en la docencia compartida?	b) Caracterizar el perfil del profesorado codocente.	Profesorado	Desarrollo profesional docente	Características emergentes sobre el perfil codocente	Entrevista	Codocentes Equipos directivos Expertas
¿Cuáles son los beneficios y dificultades que tiene la aplicación de la docencia compartida en el alumnado y profesorado respectivamente?	a) Descubrir los elementos que intervienen, condicionan y dificultan la aplicación de la docencia compartida. d) Identificar los beneficios que se producen en el centro educativo y en el profesorado al aplicar la docencia compartida.	Organizativa, alumnado y profesorado	Gestión y organización educativa	Interpretaciones de los informantes con relación a elementos emergentes, beneficios y dificultades	Test Cuestionario Entrevista	Alumnado Codocentes Equipos directivos Expertas
			Aprendizaje, inclusión y satisfacción			
			Desarrollo profesional docente			

## 7.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas son un grupo de procedimientos vinculados al método de investigación que el indagador está utilizando en una forma específica y sistemática, con la finalidad de obtener la información requerida para dar respuesta a las preguntas planteadas (Navarro et al., 2017).

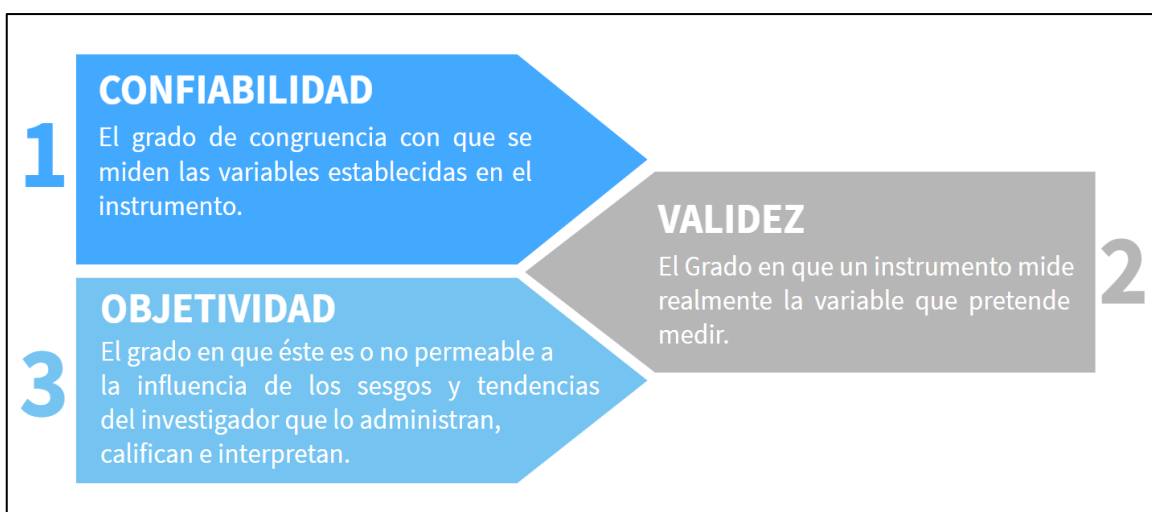
Para la adecuada elección de la técnica, se debe valorar el nivel de profundidad con la que se pretende conocer el objeto de estudio, en este sentido, las técnicas carácter cuantitativo ofrecen una perspectiva más general, en cambio, las cualitativas brindan mayor comprensión del hecho o fenómeno, es decir, desvelan aspectos que al principio de la investigación no se han tenido en consideración o simplemente pasan desapercibidos.

Por su parte, los instrumentos son una forma de acercarse a la realidad estudiada, con los que se busca registrar datos y contrastarlos para poder medir variables que se han establecido con anterioridad. Según Hernández et al. (2014), la medición es un procedimiento que vincula ideas teóricas con indicadores empíricos, esta, se realiza por medio de una planificación determinada y organizada para categorizar la información útil, según lo tiene pensado quien indaga, de modo que es una fotografía de la realidad observada por el investigador.

De igual modo, un instrumento para sea considerado como tal, debe cumplir con unos requisitos que lo hacen ser una fuente confiable de información, así lo presenta la Figura 7.4, después de esto, debe someterse a un proceso antes de realizar su respectiva aplicación llamado validación, en el cual, el instrumento es sometido a diferentes juicios por parte de unos jueces, clasificados en dos tipos, jueces teóricos y jueces prácticos.

**Figura 7.4**

*Requisitos que debe tener un instrumento*



Nota. Tomado parcialmente de *Metodología de la Investigación* (p. 200; 206) de Hernández et al. (2014)

Como se puede observar en la Figura 7.4, la confiabilidad, la validez y la objetividad, son las condiciones para que el instrumento sea eficaz y, en consecuencia, logre generar datos considerados como fiables.

Asimismo, Martínez (2014) afirma que la medida en educación es una tarea que no se encuentra exenta de complejidad, debido a que las construcciones teóricas y las características de lo que se quiere medir deben estar bien definidos y fundamentados, pues de lo contrario, las aportaciones que se puedan realizar en la construcción del conocimiento científico pueden ser pobres y aportar poco a la mejora, al estudio en cuestión, de las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Sobre esta investigación, se ha intentado establecer dichos requisitos desde el mismo momento de su elaboración, así, los datos recogidos pueden considerarse como un reflejo real de la realidad estudiada. Además de todo lo anterior, este estudio realiza triangulación de datos cualitativos y cuantitativos en el momento del análisis, con la finalidad de dar una mayor fiabilidad y validez a la interpretación de los datos arrojados (Chaves, 2021).

### **7.6.1 Entrevista**

Es una técnica que permite conocer información de forma específica en un ambiente de diálogo (Díaz-Bravo, et al., 2013), se realiza a partir de preguntas que



pueden ser fijas o flexibles, y cuyas respuestas arrojan datos que el entrevistador desea conocer sobre aspectos de la vida o experiencias profesionales de los informantes, los cuales son relevantes para la investigación.

Su intencionalidad es recabar información muy precisa, obtenida a través de un diálogo entre el entrevistador y el entrevistado. Bisquerra (2019) distingue entre dos tipos de entrevistas, según el diseño y estructura, es decir, las estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas, así como otras según el tiempo de realización, o sea, las iniciales y exploratorias, de desarrollo o seguimiento y las finales. A continuación, se resaltan las características más importantes de cada una de ellas. Según el diseño se encuentran:

- a) *Estructuradas*: son planificadas a través de un conjunto de preguntas que se sistematizan en un guion ya establecido. El investigador tiene poco margen de maniobra para salir del guion y realizar otras preguntas, por lo que puede parecer un cuestionario cerrado (Quintanal et al., 2019).
- b) *Semiestructuradas*: es una modalidad que permite la flexibilidad en el cambio y orden de las preguntas presentadas. Dichas preguntas son abiertas, lo que facilita la obtención de mayor información, pues el entrevistador realiza conexiones entre los diferentes temas o categorías de las cuales necesita extraer información. El entrevistado por su parte, debe sentirse cómodo, para que haya fluidez en la conversación, de forma tal que pueda hablar libre y espontáneamente, a su vez, el entrevistador puede ir profundizando o aclarando aspectos que puedan ser significativos para la investigación (Díaz-Bravo et al, 2013).

Es fundamental en este tipo de entrevistas, que el entrevistador tenga habilidades personales y sociales que brinden la posibilidad de volver a una pregunta planteada, la cual haya estado respondida de forma somera, interpretando los lenguajes no verbales y requiriendo volver a ella desde otra perspectiva para adquirir una mayor profundidad. También se debe tener en cuenta el manejo del tiempo, porque esto puede generar un desinterés por parte del entrevistado que condicione las respuestas.

- c) *No estructuradas*: son también llamadas no estandarizadas, pues no tienen un guion previo para su realización, sino que se va construyendo a partir de

las respuestas que proporciona el entrevistado. Esta modalidad precisa de una amplia preparación del entrevistador y de habilidades sociales que proporcionen confianza al entrevistado, de forma que pueda expresar con naturalidad y libertad sus opiniones sobre el tema sobre el cual se hace la entrevista (Navarro et al., 2017). Tienen la característica de ser informales y flexibles, porque se adaptan fácilmente a los sujetos y las condiciones. Una de las dificultades que presenta es que, al no haber un banco de preguntas previo, al finalizar se puedan presentar omisiones de tópicos que sean interesantes y enriquecedores para la investigación.

Y según el momento de ejecución se encuentran:

1. *Iniciales y exploratorias*: llamadas también de diagnóstico, tienen la finalidad de reconocer las características más importantes de una circunstancia, sujeto o problema para generar una primera imagen que favorezca una actuación futura. Son adecuadas cuando existe poco conocimiento del contexto del cual se quiere obtener información.
2. *De desarrollo o seguimiento*: tienen un doble propósito, detallar la evolución de una situación dentro del escenario investigado y ahondar en algunos aspectos que se consideran relevantes para el estudio.
3. *Final*: se realiza con la intención de cotejar la información y completar elementos de la investigación de los cuales aún no se tienen datos suficientes.

Para esta investigación, el recurso de la entrevista se planteó en dos momentos diferentes, el primero consistía en realizar una entrevista a los expertos en docencia compartida, con la finalidad de recoger información que no se encontró en la revisión teórica del tema. La primera idea se basaba en realizar las entrevistas tan pronto como se tuviera claro el marco teórico, pero, por recomendación del tribunal de seguimiento de doctorado, se optó por hacerlas al finalizar el proceso, pues esto permitía al investigador tener una idea más clara del modelo, sus debilidades y fortalezas, del mismo modo tener una entrevista mucho más enriquecedora.

Para su diseño, se ha tenido como base la plantilla que se puede ver en la Tabla 7.3, en la que se establecen un listado de ítems de los que se necesita ampliar información sobre la revisión documental, razón por la cual, se les ha pedido a los

a cada una de las expertas, una entrevista en la que se indaga acerca de aquellos elementos que se consideraban importantes de las preguntas de investigación y la ampliación del marco teórico.

**Tabla 7.3**

*Plantilla para el diseño de entrevista a los expertos*

Indicadores	Modelos analizados			Preguntas de la entrevista
	Cook y Friend (1995)	Huguet (2006)	Villa, Thousand y Nevin (2013)	
1. Experiencia personal y profesional				1, 1.1, 1.2, 1.3
2. Características del profesorado que la imparte	X		X	2, 2.1, 2.2
3. Características del centro Educativo donde se aplica	X		X	3, 3.1, 3.2
4. Dificultades en la implementación	X	X		4, 4.1, 4.2, 4.3
5. Otros agentes que puedan aplicarla			X	5, 5.1, 5.2
6. Diferenciación de modelos				6, 6.1, 6.2
7. Reducción de la ratio de alumnos por clase				7, 7.1, 7.2

En un segundo momento, se llevaron a cabo entrevistas tanto al profesorado que había aplicado la docencia compartida, como al equipo directivo del centro, con ello, se quiso saber de primera fuente el funcionamiento del modelo, asimismo, aspectos más profundos como el aprendizaje entre compañeros con relación al desarrollo profesional docente y la atención del alumnado desde una visión de inclusión educativa.

Para el diseño de ambas entrevistas, se tuvo como base la plantilla de elaboración de instrumentos, la cual proporcionaba claridad sobre criterios a valorar y las posibles alternativas de respuesta que pudieran dar las y los entrevistados, es decir,

en caso de respuesta afirmativa o negativa, qué itinerario de preguntas se debería seguir para la obtención del mayor número de información posible.

**Tabla 7.4**

*Plantilla para el diseño de entrevista del profesorado y equipo directivo*

Indicadores	Preguntas de la entrevista	Preguntas de investigación
0. Temporalidad	0	
1. Experiencia profesional en la D.C.	1, 1.1	1
2. Características del profesorado que imparte D.C.	2, 2.1, 2.2, 2.3	6,7
3. Aspecto organizacional.	3, 3.1, 3.2, 3.3	4,5
4. Dificultades en el ejercicio de la D.C.	4, 4.1, 4.2, 4.3	1,2
5. Beneficios de la aplicación de la D.C.	5, 5.1, 5.2, 5.3	1,2, 3
6. Otros agentes educativos en la aplicación de la D.C.	6, 6.1, 6.2	7
7. Inclusión educativa.	7, 7.1, 7.2, 7.3	1,2,3

Cada uno de los guiones de las entrevistas a las personas expertas, codocentes y equipo directivo, se pueden ver en los anexos [2.1](#), [2.2](#) y [2.3](#) respectivamente.

*Perfil de las personas entrevistadas*

- a) *Maestras codocentes.* La experiencia docente de las maestras estaba entre los 5 y 10 años. Algunas con un perfil innovador y otras con disposición para el cambio, lo que facilitó la formación, la puesta en marcha y el seguimiento del modelo por parte del investigador.
- b) *Equipos directivos.* El primer equipo directivo estaba conformado por un grupo de maestros con mucha experiencia docente y de gestión de centros. Por su parte el segundo equipo directivo estaba compuesto por maestras con experiencia docente, sin embargo, maestras novatas en la gestión y dirección de centros educativos. Ambos equipos tenían disponibilidad y voluntad de hacer sus escuelas más inclusivas e innovadoras, situación que favoreció su aceptación a participar en el estudio.

c) *Expertas*. Las dos expertas entrevistadas, corresponden a dos de los modelos analizados en el marco teórico. Ambas han hecho grandes aportes teóricos y prácticos en la docencia compartida, mediante investigaciones, publicación de libros y artículos de investigación y difusión. No fue posible contactar con los expertos del modelo de Villa et al. (2013), razón por la que no están incluidos en el análisis.

### 7.6.2 Test

Es un instrumento que tiene la intención de recoger información sobre las capacidades y/o habilidades que tienen los sujetos a los que se le aplica, ello se da a través de una medición realizada posteriormente por medio del análisis de las respuestas contestadas. Yela (citado por Gil, 2017) lo concreta como “*Una situación problemática a la que el sujeto debe responder siguiendo instrucciones y cuyas respuestas se estima, por comparación*” (Pág.135).

Según Navarro et al. (2017) un test debe tener una situación estímulo común a todos los que contestan. Tanto las instrucciones como la valoración final deben establecerse previamente, para que el análisis posterior cuente con los mismos criterios planteados con un valor numérico.

El test se aplicó en dos momentos del estudio, al inicio, para poder determinar el punto de partida en cuando al rendimiento académico de los grupos a los que se aplicó el modelo de docencia compartida y también al final, para analizar el grado de aprendizaje adquirido. Los tests serán administrados en diferentes grupos experimentales y en sus correspondientes grupos control.

En lo que compete a este estudio, el test es un instrumento que muestra el estado académico de un grupo, realizando un mapeo de los puntos débiles y fuertes del alumnado en el momento inicial del proceso de investigación. Una vez finalizada la unidad didáctica, se volvió a realizar nuevamente el test, en esta ocasión, se le denominó postest por el momento final en el que se llevó a cabo, esto se realiza con el objetivo es conocer la situación académica del alumnado al concluir la aplicación del modelo.

Por otro lado, para garantizar una mayor evidencia y fiabilidad en los resultados, el test se empleó en dos grupos paralelos y que poseen casi las mismas

características. Al grupo que participó directamente en el estudio, se le designó con el nombre de **grupo experimental** y al que no participó, pero del que se han recogido datos del test, se le designó como **grupo control**. A este método se denomina experimental, que dentro de las posibilidades de realización tiene una modalidad denominada cuasiexperimental, tal como ya se ha explicado en el apartado 7.3.2 de este capítulo.

Este tipo de diseños resulta útil en investigaciones educativas, donde no es posible o incluso poco conveniente efectuar asignaciones al azar (Murillo, 2012). La razón para no contar con el factor de la aleatoriedad, tan propio de investigaciones experimentales, es porque hay dificultades para aplicar un tratamiento a toda la institución educativa, ya que, existen niveles diferenciados entre el alumnado, hay una logística y unos horarios planificados desde el inicio del curso escolar, o simplemente no se corresponde con la intencionalidad de la investigación.

**Tabla 7.5**

*Diseños cuasiexperimentales de dos grupos con pretest y postest (Murillo, 2012)*

Grupo	Asignación	Pretest	Tratamiento	Postest
A	no R	O	X	O
B	no R	O		O

Tal como se puede observar en la Tabla 7.6, la intencionalidad de los cuasiexperimentos es poder contar con un testigo (grupo control) con el que se puede confrontar el estímulo o tratamiento que ha recibido el grupo experimental, es decir, se le expone a la variable independiente (Hernández et al., 2014; McMillan y Schumacher, 2005).

De igual manera, Rodríguez (2011) explica que en los cuasiexperimentos se pasa por tres momentos, el primero cuando a un conjunto de elementos (denominado experimental) se le aplica la influencia de un tratamiento experimental, el cual se interesa averiguar; el segundo a otro conjunto de elementos (denominado control) que se observa durante el proceso; y el tercero, cuando se finaliza el experimento y se examinan y se cotejan los cambios generados en los dos conjuntos.

En lo que respecta a este estudio, dada sus características, el investigador no ha elaborado el test directamente, sino que, han sido las maestras que han aplicado el modelo, pues se requería de un conocimiento tanto de la materia como del alumnado, para ello, se efectuó una sesión, en la que se explicó las características que debía tener el test, cuándo aplicarlo y dónde depositar los resultados.

Se administraron tres test diferentes, en la primera escuela de muestra correspondió a las clases de la materia de lengua en quinto A (*experimental*) y en quinto B (*control*), y otro en la materia de matemáticas en sexto A (*experimental*) y en sexto B (*control*); en la segunda escuela se empleó el test en la materia de Medio Social y Cultural en quinto A (*experimental*) y quinto B (*control*)

En ambas escuelas, las parejas docentes han sido maestras, así que de aquí en adelante se hará referencia en femenino a las docentes que pusieron en práctica el modelo en los respectivos grupos experimentales. Para la observación y comprobación de las dos pruebas realizadas ver los anexos [2.4](#), [2.5](#), [2.6](#), [2.7](#).

Las maestras elaboraron un test de valoración inicial sobre los temas que aplicaron en los siguientes meses, dicho proceso se realizó a través de las unidades didácticas programadas que se llevarían a cabo. En la Tabla 7.6, se puede observar la plantilla en la que se recogieron los resultados tanto del pretest como del postest, en ella, la prueba arroja un resultado general, que está marcado por los criterios de evaluación que tiene cada centro educativo de acuerdo con el ámbito al que pertenecen. La valoración la realiza cada uno de los docentes y codocentes presentes en los grupos de la muestra.

Finalmente, para tener en cuenta el alumnado NEAE, se agregó una columna donde se podía plasmar si el alumnado tenía algún plan individualizado, situación que es relevante en el momento de analizar los resultados de la clase, pues la medición debe tener en cuenta todos los posibles factores que intervienen en el proceso de aplicación del test y postest.

**Tabla 7.6**

*Plantilla para el vaciado de la evaluación del pretest y postest*

Fecha de la Evaluación	Escuela	Materia	Trimestre	Grupo
Lista del alumnado		Resultado	Escalas de valoración	Plan individualizado
		<b>Nota promedio</b>	1,0 – 5 = No logrado	<i>Es necesario conocer todos los planes de adaptación o casos NEAE</i>
			5,0 – 7,0= Logro Satisfactorio	
			7,0 – 8,5= Logro notable	
			8,5- 10= Logro Excelente	

La plantilla es una herramienta de recolección importante, ya que, las maestras han podido degradar las competencias que querían trabajar en la planificación de la docencia compartida, de forma tal, que, en evaluación del test inicial, se han podido observar las competencias sobre las cuales se quiere mayor atención, y en qué aspectos hacen falta reforzar, y de esta manera programar y planificar las sesiones.

### **7.6.3 Lista de control o cotejo (checklist)**

Es una herramienta que permite ampliar un tipo de conocimiento y darle mayor validez, a partir de cotejar la información planteada con lo observado durante una sesión o intervención (Acuña, 2015). En otras palabras, este instrumento permite de forma rápida y precisa la recopilación de datos cuantitativos plasmados en ítems, en los que, los sujetos observadores pueden opinar y registrar de forma breve (si/no) si se ha cumplido o no dicho criterio, se emplea preferentemente en investigaciones que pretenden recoger información sobre conductas, resultados de una acción o aprendizaje, y tareas o procesos (Gil, 2017).



Este sistema con categorías previamente establecidas, proporciona un registro de su presencia o ausencia en los sujetos o la clase en la cual se ejecuta un programa o una intervención específica. También se puede efectuar otra forma de presentación de la lista de control por medio de una pauta frecuencia, en la que se pueden establecer lo poco o mucho que se ha observado dicho criterio, si este es el caso, se debe plantear una escala de valoración de cada grado de regularidad o intensidad para facilitar su posterior análisis.

En el caso que pertenece a esta investigación, el registro de las diferentes situaciones que suceden durante las sesiones de docencia compartida, constituye una parte clave, pues facilitan la comprensión de los hechos y permite al investigador conocer el desarrollo, funcionamiento de las técnicas, la pertinencia y su eficacia a la hora de aplicar el modelo en un grupo clase.

Dado que el investigador de este estudio no participa directamente en la docencia compartida, se propone que la pareja docente que está en el aula aplicando las diversas técnicas de la D.C, pueda elaborar el registro de información a través de una *lista de control*, en la cual se cuantifique comportamientos observados por la pareja docente en el alumnado, de esta forma se puede esclarecer la funcionalidad de la metodología.

Por esta razón, y teniendo en cuenta la plantilla de diseño de instrumentos, se ha realizado esta lista de control (Checklist) en un formato de diario de aula, con el propósito de anotar de forma rápida los 4 criterios que forman parte de la investigación, a saber: *alumnado, profesorado (como pareja docente), las técnicas de docencia compartida impartidas y la logística del aula*.

En este estudio es esencial descubrir desde la fuente directa, es decir, el profesorado, los hechos acontecidos a lo largo de cada sesión, así pues, se pueden tener en cuenta situaciones no previstas, dificultades o éxitos en las diversas técnicas, al mismo tiempo que, se realiza una supervisión de los elementos a corregir para la siguiente sesión, debido a lo cual, es importante que este monitoreo se realice tan pronto como se acabe la clase, en él, la pareja docente o uno de ellos, completa el listado de ítems planteado en cada criterio.

En las parejas de maestras se recalcó la significación de la lista de control, junto con su debido comentario y/o reflexión siempre que fuera necesario porque esto

aporta al investigador una comprensión amplia del funcionamiento de la docencia compartida.

En el apartado de registro, hay una pestaña que despliega en 4 grados el nivel de logro del ítem durante la sesión, distribuidos de la siguiente forma:

- a) Nada
- b) Poco
- c) A menudo
- d) Siempre

Todo el registro se ejecuta en línea, de esta forma, se simplifica el trabajo de revisión a la pareja docente justo al momento de finalizar cada sesión, no obstante, se ha recomendado tener una lista de control impresa por si algún día no funciona la parte tecnológica, y de esta forma poder hacer la anotación en la finalización de la sesión.

**Tabla 7.7**

*Instrumento diario de aula – Lista de control*

Diario de aula - Lista de Control					
Fecha de la sesión	Pareja de codocentes	Técnica de D.C	Grupo	Materia	Número de alumnado
Crterios	Ítems a valorar	Registro	Comentarios y/o reflexión		
<b>Alumnado</b>	1. Se ha podido atender al alumnado con NESE.				
	2. El alumnado ha participado de forma activa.				
	3. El alumnado ha comprendido las actividades planteadas.				
	4. Los grupos hechos en clase han sido los adecuados.				
	5. El alumnado ha terminado las actividades planteadas.				
	6. El alumnado ha manifestado disposición para trabajar en el aula.				
	7. El alumnado con NEAE ha trabajado activamente.				
<b>Docencia Compartida</b>	8. La planificación de la sesión se ha podido llevar a cabo plenamente.				
	9. Los codocentes se han movido con facilidad por el aula.				

	10. La coordinación entre los codocentes ha sido adecuado.		
	11. Los tiempos planteados han sido los adecuados.		
	12. Los codocentes han podido intervenir fácilmente cuando ha sido necesario.		
	13. Los acuerdos tomados han respetado completamente.		
	14. Se ha podido resolver situaciones imprevistas en el aula con facilidad.		
<b>Técnica de D.C.</b>	15. La técnica utilizada ha sido pertinente.		
	16. La distribución de alumnado ha sido la correcta.		
	17. Se ha hecho la retroalimentación con el alumnado al final de la sesión.		
<b>Logística del aula</b>	18. La distribución del alumnado ha sido la adecuada.		
	19. Los materiales y recursos han funcionado notoriamente.		
	20. El nivel de ruido en el aula ha sido adecuado.		

#### 7.6.4 Cuestionario

Es una técnica de análisis cuantitativo que se realiza sobre una muestra de sujetos que representan un colectivo. Se hace de acuerdo con unas formas estandarizadas de interrogación con el fin de obtener mediciones cuantitativas de las características de la población (Gil, 2017). La información recogida formulada a través de preguntas abiertas y/o cerradas puede ser tanto cuantitativa como cualitativa, con el propósito de alcanzar homogeneidad en las respuestas.

Es trascendental que, en el momento de realizar el cuestionario, el problema y las preguntas de investigación estén claras, pues de ello depende su ajuste, asimismo, este proceso ayuda a la codificación y ponderación de las variables ya establecidas. Por tanto, no son simplemente indagaciones en ítems, sino que, mediante un diseño idóneo se puede obtener una información significativa para el estudio.

La finalidad del cuestionario entonces, es aportar datos relevantes de acuerdo con los criterios, pretensiones, pareceres y valoraciones de los encuestados. Bisquerra (2019) propone una serie de fases que ayudan al investigador a tener clara la manera de construir este instrumento, a saber:

1. *Planificación de los objetivos.*
2. *Planificación del cuestionario, en el que destacan sus apartados.*
3. *Elaboración y selección de preguntas (abiertas, cerradas...).*
4. *Análisis de la calidad de las preguntas.*
5. *Análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario. (Prueba piloto)*
6. *Redacción final de la encuesta.*

Cabe resaltar que en la elaboración de esta clase de instrumento se debe pasar por *jueces teóricos*, los cuales son personas expertas en el tema a investigar, ellos y ellas aportan su visión, la pertinencia con el estudio, la adecuación a la edad y nivel educativo de los encuestados y finalmente la calidad de las preguntas. Una vez realizado este proceso, se procede a los *jueces prácticos*, que algunos autores también denominan *prueba piloto*, a los que se les aplica el cuestionario y por medio su opinión se establece la claridad y comprensión en las preguntas. Quienes participan de la prueba piloto, deben tener en principio las mismas características de los sujetos que son objeto de la investigación, a no ser que las circunstancias específicas en las que se desarrollan no lo permitan.

En concordancia con lo anterior, el cuestionario elaborado en este estudio busca aportar datos relevantes que generen un conocimiento cercano sobre las experiencias vividas durante la investigación, específicamente se ha administrado un cuestionario al alumnado participante al concluir la investigación.

➤ *Cuestionario para el alumnado*

En un primer momento, se había pensado realizar un grupo focal, sin embargo, la situación de pandemia (2020-2021) ha hecho que no se haya podido acceder al alumnado de forma presencial, así que, se optó por diseñar un cuestionario. En él, el alumnado que había participado en las sesiones de docencia compartida pudiera dar una opinión sobre su experiencia, de acuerdo a unos ítems preestablecidos.

Está compuesto por preguntas cerradas con 5 grados de conformidad, es decir: 1) Nada de acuerdo, 2) Poco de acuerdo, 3) de acuerdo, 4) muy de acuerdo, 5) Totalmente de acuerdo (*Ver figura 7.5*). Al ser para niños de entre 9-11 años, cada conformidad estaba acompañada de un emoticono que representaba de manera gráfica esta gradación.

**Figura 7.5***Grados de conformidad del cuestionario para el alumnado*

1 	2 	3 	4 	5 
<b>Nada de acuerdo</b>	<b>Poco de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>

Adicionalmente, se establecieron 3 preguntas abiertas, en las que el alumnado podía expresar su opinión sobre algunos aspectos esenciales del modelo. Para el diseño de este cuestionario se tuvo en consideración los indicadores y las preguntas de investigación, para las cuáles se requería una respuesta por parte del alumnado.

Las preguntas, al igual que la técnica de la lista de control, se centraban en aspectos alrededor de la verificación del grado de satisfacción que tenía el alumnado con dos maestras al aula, las cuales al finalizar el proceso comparaban la atención recibida en comparación a las clases donde únicamente tenían un solo maestro o maestra. Para su elaboración se ha tenido como apoyo la plantilla de instrumentos, como se presenta en la Tabla 7.8.

**Tabla 7.8***Plantilla para el diseño del cuestionario para el alumnado*

Indicadores	Ítems del cuestionario	Preguntas de investigación
1. Aprendizaje	1, 7, 8, 11, 12	1, 2, 3
2. Inclusión	2, 3, 7, 9, 10	1, 2, 3
3. Grado de satisfacción	4, 5, 6, 13, 14	1, 2

El cuestionario del alumnado, se ha modificado en su redacción e intencionalidad por recomendación de las y los jueces, por lo tanto, en la fase de validación se podrá ver los elementos que han cambiado, así como las referencias de las versiones y el cuestionario definitivo ya validado que se encuentra en los anexos.

## 7.7 El papel del investigador y algunas consideraciones éticas

Teniendo como referencia que la presente investigación es mixta, conviene identificar la participación del investigador en el estudio de campo. Para ello, primero se ha tenido en consideración los aspectos éticos que abarcan el proceso de investigación educativa. Navarro et al. (2017) al igual que McMillan y Schumacher (2005) resumen el código deontológico de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA, 2011), a saber:

- Competencia profesional.
- Integridad.
- Responsabilidad escolar, profesional y científica.
- Respeto por los derechos, dignidad y diversidad.
- Responsabilidad social.
- Fabricación, falsificación y plagio.
- Evitar el daño y la explotación económica.
- Confidencialidad y consentimiento informado.

En el caso que atañe a este estudio, el investigador solicitó el consentimiento a todos los informantes, incluyendo los derechos de imagen para los menores de edad que han participado, por si en algún momento fuera necesario, ya que en algunos momentos se han realizado grabaciones de vídeos para analizar con las parejas codocentes y como material dentro de la formación en docencia compartida. En los Anexos [3.3](#) y [3.4](#), se puede verificar cada uno de los documentos empleados para tal efecto.

En lo que respecta a la interpretación, se trata con sumo cuidado las aportaciones de los informantes, a fin de conservar el sentido original en que fueron hechas y su posterior análisis.

Por otro lado, el papel directo del investigador consistió en formar a los grupos de docentes de los centros educativos que han colaborado en la muestra, en el que no ha habido ninguna compensación económica, se ha realizado con la finalidad de poner en marcha el modelo y posteriormente recoger los datos a través de los instrumentos. Y finalmente, ha llevado a cabo las entrevistas de los diferentes informantes.

## 7.8 A modo de síntesis

En este capítulo, se aportan todos los fundamentos que configuran el diseño metodológico de la investigación. Este estudio se posiciona de entre los tres paradigmas existentes, en los paradigmas *positivista* y el *interpretativo*, ya que su propósito es comprender la manera como la docencia compartida incide en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los informantes y para ello, se nutre de componentes propios de ambos paradigmas.

Como vía para la recogida de información, esta investigación se ubica en el método mixto, que utiliza el enfoque cuantitativo y cualitativo, escogiendo de cada uno las herramientas necesarias para llevar a cabo el estudio. Específicamente, el diseño metodológico escogido es el de DITRIAC (*diseño de triangulación concurrente*) en el que recogen datos CUAN y CUAL, en un mismo momento, con la finalidad de confirmar los resultados que se producen de forma simultánea, al mismo tiempo que, se aprovechan los beneficios de cada método y de reducir sus debilidades. La Figura 7.3 facilita la comprensión de este enfoque mixto.

Para la parte cuantitativa, se emplea el diseño cuasi experimental con el propósito de comparar entre dos grupos de características similares, uno experimental, en el que se aplica la docencia compartida, y otro control, en el que se realiza docencia ordinaria con un único docente. En cuanto a la parte cualitativa, se pretende conocer las valoraciones que tienen los colaboradores sobre aspectos de la docencia compartida que afectan al profesorado, alumnado y al centro educativo.

Con el objeto de conocer la incidencia de la docencia compartida en las dimensiones propuestas, se han diseñado 4 instrumentos, que procuran recoger toda la información posible sobre la docencia compartida en las dimensiones establecidas. En la Tabla 7.2. se puede conocer la base empleada para la construcción de las técnicas e instrumentos de información.

- La *entrevista*, que busca recoger las experiencias de los informantes (Codocentes, equipos directivos y expertas) en la aplicación del modelo de docencia compartida desde un carácter cualitativo.
- El *test* de conocimientos, se formula para conocer el nivel de entrada y de salida del alumnado de los grupos experimental y control, antes de iniciar la

aplicación de la docencia compartida y después de aplicarla (pretest y postest), durante un período de un trimestre. Este instrumento es cuantitativo.

- La *lista de control*, que pretende indagar sobre el comportamiento del alumnado en el momento de aplicar la docencia compartida, lamentablemente, este instrumento se ha administrado de forma errónea, por lo que se ha descartado de la explotación de los datos. Este es de naturaleza cuantitativa.
- Y finalmente, el *cuestionario*, que intenta explorar la experiencia del alumnado respecto a la aplicación de la docencia compartida, valorando mediante una escala tipo Likert y unas preguntas abiertas la percepción que tienen de la metodología.

Por último, se da a conocer la función del investigador dentro del estudio y cuáles son las consideraciones éticas que se han tenido en cuenta para la aplicación y posterior recogida de datos.





## 8. DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

Desde el planteamiento del problema hasta el diseño metodológico de la investigación, se han ido acotando los aspectos fundamentales sobre los cuales se quiere indagar, todo ello con la finalidad de ofrecer una respuesta a cada una de las preguntas propuestas al inicio del estudio. En lo que compete a esta etapa, se puede decir que, el trabajo de campo se entiende como el período de tiempo en el que se realiza la incursión en el aula de forma directa por parte de las parejas docentes.

En este capítulo se observan los pasos realizados para la validación de los instrumentos, el contacto con los centros educativos, la formación docente previa, las parejas de codocencia y grupos de alumnado que participaron en la investigación, así como, la descripción del proceso de recolección de datos, codificación y su posterior análisis (Gómez-Núñez et al, 2020).

Además, se presenta la descripción de los centros participantes y adicionalmente las dificultades encontradas en este período de tiempo. Para ello, se organizaron todos los pasos del estudio, proponiendo una serie de momentos denominados fases, los cuales, de forma práctica describen las etapas realizadas en la investigación para la obtención de resultados.

En la Tabla 8.1, se aprecian la secuencia de fases del estudio, junto con una pequeña descripción del momento, aportando una visión global y sintetizada de la inmersión en el campo de estudio, distribuido en 7 fases.

**Tabla 8.1**

*Resumen de las fases de la investigación*

Fases	Descripción
<b>I. Validación de los instrumentos</b>	Se elabora un listado de instrumentos necesarios y pertinentes, para la obtención de datos que permita validar la información requerida que se comentó en el capítulo 8.
	Una vez realizados los instrumentos y técnicas, se procede a su validación según se requería, a través de jueces teóricos y prácticos.

<b>II. Determinación de la muestra</b>	En este momento se procede a realizar los primeros contactos con los centros afines e interesados en participar en la investigación.
	A continuación, se hace una descripción de los centros educativos que participan en la muestra.
<b>III. La formación docente</b>	Esta fue la primera parte de la aplicación concreta del modelo, pues el profesorado que lo llevó a cabo necesitaba conocerlo previamente. En las formaciones participaron un mayor número de profesorado del que en realidad ha intervenido directamente en el estudio.
<b>IV. La aplicación y seguimiento del modelo</b>	Cuando se tuvo formadas las parejas docentes, se pasa a poner en práctica el modelo, realizando primero el pretest, tanto en el grupo experimental como en uno control, después, desarrollo de la unidad didáctica aplicando la codocencia, junto con las técnicas y algunos instrumentos, se realiza únicamente en el grupo experimental.
	Durante el periodo de aplicación, unos 3 meses, se realizan revisiones periódicas, con la finalidad de establecer un seguimiento de las planificaciones, aclarar dudas y redirigir prácticas que se consideran necesarias para el estudio.
<b>V. Recogida de información y limitaciones halladas</b>	Acabado el tiempo de aplicación, se lleva a cabo la recolección de datos, en la que los informantes opinan sobre las variables de la investigación, por medio de los diversos instrumentos empleados.
<b>VI. Preparación, almacenamiento y mecanismos para el análisis de los datos obtenidos</b>	En este proceso se registra, comprueba, selecciona, y transcribe toda la información recibida mediante los instrumentos para los fines de la investigación. Se realiza el traspaso de información a los diferentes programas de análisis de datos escogidos para dicho fin.
<b>VII. Análisis de datos</b>	En este momento, se codifica y transforma la información obtenida, seguidamente, se realizan las pruebas estadísticas que permiten conocer las respuestas a los instrumentos de manera ordenada, y así saber si se pueden extrapolar al resto de la población. Finalmente, se lleva a cabo la depuración de los datos y su análisis descriptivo, estableciendo relación entre las variables, además del desarrollo del proceso que permitía conocer si se ha logrado conseguir los objetivos propuestos en el diseño general de la investigación.

A partir de la Tabla 8.1, se desglosan las distintas fases, en las que se presentan las acciones ejecutadas en cada una, se da a conocer los detalles que

acompañaron los diferentes momentos de la investigación en el trabajo de campo, junto con los anexos que evidencian las partes de este proceso.

### 8.1 Fase I. Validación de los instrumentos

En referencia a las técnicas y los instrumentos propuestos y comentados en el capítulo anterior, en este apartado, se puede apreciar en la Tabla 8.2., una relación de los diferentes instrumentos, junto con la razón por la que se considera significativa la valoración de sus informantes. Igualmente, cada uno de estos cuadros, menciona el anexo en el que se pueden observar las variables e ítems utilizados para el planteamiento de preguntas o puntos de opinión, según lo necesite el instrumento.

**Tabla 8.2**

*Resumen de relación entre los instrumentos con los informantes*

Instrumento	Informantes
Entrevistas	Expertos. Con el fin recoger información adicional de los tres modelos analizados. ( <a href="#">Anexo 2.1</a> )
	Profesorado. Las parejas docentes que aplican el programa, son entrevistadas para poder analizar todos los cambios, dificultades y beneficios observados tanto en el alumnado, como en ellos mismos como profesorado. ( <a href="#">Anexo 2.2</a> ).
	Equipo directivo. Se requiere reunir información sobre la organización, la logística y la gestión del profesorado, así como indagar sobre los cambios, dificultades y beneficios observados durante la aplicación del programa, tanto en el profesorado aplicador, como en todo el claustro. ( <a href="#">Anexo 2.3</a> ).
Pretest - Postest	Alumnado del grupo control y grupo experimental. Se precisa conocer el nivel de entrada y de salida del alumnado para identificar los posibles cambios generados con la puesta en práctica de la docencia compartida. ( <a href="#">Anexos 2.4 -2.7</a> ).
Cuestionario	Alumnado. Es necesario conocer el grado de satisfacción, los cambios, dificultades y beneficios observados por el mismo alumnado una vez se aplicó el programa durante el tiempo determinado. ( <a href="#">Anexo 1.4</a> ).
Lista de control	El profesorado aporta informaciones relevantes sobre los cambios, mejoras, beneficios y dificultades durante el proceso de aplicación del programa en el alumnado. ( <i>Ver Tabla 7.7.</i> )

Para el diseño de cada instrumento, se tiene como referencia la tabla de orientación para la elaboración de técnicas e instrumentos facilitada en la Tabla 7.2, que

proporciona una idea clara sobre cuáles eran las variables de las que se necesita información, además de mostrar los indicadores de análisis y la conexión con las preguntas de investigación. Todo ello se ha comentado en el capítulo anterior.

En lo concerniente al presente estudio, se realiza el proceso de validación para el cuestionario del alumnado y la entrevista. El cuestionario se administra en línea, dado que la situación de pandemia COVID-19 que se extendió en los cursos del 2019 al 2022, no hizo posible efectuar acercamientos de forma física.

*a) Inicio del proceso de validación del cuestionario*

En cuanto al procedimiento de validación, el primer paso fue el envío de un correo electrónico de presentación al profesorado de las diferentes universidades de España, algunos de ellos y ellas relacionadas con la gestión de centros educativos, otro con la docencia compartida y finalmente con la educación inclusiva, en él, se les pidió colaborar en el proceso de validación del cuestionario. ([anexo 1.1](#)).

Cuando el profesorado respondió afirmativamente al procedimiento de validación, seguidamente, recibieron otro correo con las indicaciones y los diferentes documentos a validar ([anexo 1.2](#)). De las 10 personas juezas teóricas a las que se les envió el correo electrónico, respondieron 5, que se relacionan en la Tabla 8.3.

**Tabla 8.3**

*Relación de juezas y jueces teóricos*

Juez/a experto	Institución	Área de conocimiento
Docente 1	Universitat Autònoma de Barcelona	Educación inclusiva
Catedrática 2	Universitat Autònoma de Barcelona	Gestión y organización de centros educativos
Docente 3	Blanquerna - Universitat Ramon Llull	Educación inclusiva
Docente 4	Blanquerna - Universitat Ramon Llull	Educación inclusiva
Docente 5	Departament d'educació de Catalunya	Docencia compartida

El segundo paso fue enviar al grupo de personas expertas la versión 1 tanto del cuestionario de satisfacción del alumnado como el del profesorado ([anexos 1.3](#) y [1.4](#)), aparte de esto, debían opinar sobre su conformidad o no en los criterios de

univocidad y pertinencia, del mismo modo que valoraban de 1 a 5 la importancia de la pregunta o ítem planteado.

b) *Validación del cuestionario para el alumnado*

En lo que respecta al cuestionario del alumnado, en general, el grupo de jueces y juezas realizaron pocos cambios significativos a la propuesta inicial, sin embargo, sugirieron algunas correcciones sobre todo en materia de lenguaje, pues consideraron que la manera en que se plantean ciertas preguntas era poco ajustada para la edad del alumnado informante, por lo que valoraron efectuar dichas modificaciones. Adicionalmente, una de las juezas propuso agregar una pregunta de opinión sobre qué sensación tiene el alumnado cuando experimenta la instrucción y enseñanza con una pareja de codocentes en el aula, en comparación con las clases con un único maestro o maestra.

El tercer paso consistió en realizar la legitimación del cuestionario por parte del grupo de juezas prácticas, situación compleja en esta investigación, dado que no se podía administrar en un grupo aleatorio de alumnado porque no habían experimentado la docencia compartida, en virtud de lo cual, se decidió hacerlo llegar a maestras de primaria que tenían la formación inicial, conocían el modelo y, además, 5 de ellas lo habían aplicado al grupo de alumnado informante. A continuación, en la Tabla 8.4., se relacionan las maestras que han hecho de juezas prácticas.

**Tabla 8.4**

*Relación de juezas prácticas*

Jueza práctica	Institución	Área de conocimiento
Maestra de primaria 1	CEIP EI Congost - Canovelles	Educación primaria
Maestra de primaria 2	CEIP EI Congost - Canovelles	Educación primaria
Maestra de primaria 3	CEIP EI Congost - Canovelles	Educación primaria
Maestra de primaria 4	CEIP EI Congost - Canovelles	Educación primaria
Maestra de primaria 5	CEIP EI Congost - Canovelles	Educación primaria
Maestra de primaria 6	CEIP Lanaspa-Giralt - Terrassa	Educación primaria

En concordancia con el grupo teórico, las juezas prácticas hicieron correcciones en el ámbito lingüístico para que las preguntas pudieran tener una mejor comprensión por parte del alumnado. Asimismo, hubo una sugerencia de añadir un grado de conformidad más a los ya presentados de 1 a 4, pasando de 4 a 5. También se incorporó una imagen en forma de cara de emoticono, que expresara visualmente la sensación de conformidad con respecto al número seleccionado, ayudando a generar un notable entendimiento del instrumento.

Una vez que se modificó el instrumento a sugerencia del grupo de personas juezas tanto teóricos como prácticas, se procedió al envío al alumnado por vía electrónica del cuestionario definitivo ([anexo 1.4](#)).

### *c) Validación de la entrevista*

En el apartado 7.6.1 del capítulo anterior, se define la entrevista desde el punto de vista teórico, y se expone la manera como se ha diseñado. Para poder dar una mejor concreción al guión presentado, se propone como primer paso realizar una depuración de las preguntas (Rodríguez-Gómez, 2016), agrupándolas según las dimensiones de docencia compartida que sobre las que se quiere indagar.

El segundo paso consiste en validar la entrevista, en este caso en particular, la directora de la tesis ha realizado una revisión conceptual en la que se ha corregido la consistencia, hilo conductor de las preguntas y la conexión con las variables que se abordan en el estudio (Latorre et al., 2003). De este modo, se han realizado mejoras en las preguntas que no quedaba claro el objeto de investigación y se han realizado las adaptaciones para las expertas, en las que se ha incluido preguntas alternativas en caso de respuestas negativas por parte de los informantes.

Las correcciones realizadas a sugerencia de la directora fueron las siguientes:

- Es necesario colocar unos indicadores (sub-preguntas), ya que puede pasar que los entrevistados no respondan directamente a las preguntas iniciales.
- Se debe mejorar la pregunta 3 y revisar la redacción de la pregunta número 4.
- Es conveniente hacer una tabla de la entrevista, que permita observar los aspectos que se deben indagar durante la misma, porque los documentos analizados no arrojan esta información.
- Cambiar las preguntas y agregar una pregunta 0. En la primera pregunta se debe establecer la diferencia entre si el entrevistado ha realizado docencia compartida o

no. Por tal razón, se deben colocar preguntas alternativas, modificando el enunciado en caso de que sea negativa la respuesta.

Como se ha podido observar, las correcciones fueron de forma y no de fondo, por lo que, una vez efectuadas las modificaciones, se dio por apta la entrevista para ser aplicada.

## 8.2 Fase II. Determinación de la muestra

En esta fase, se inicia el proceso de contactos con los posibles centros educativos en donde aplicar el modelo, con la finalidad de determinar el tamaño de la muestra y la unidad de análisis (Hernández et al., 2014), que en la presente investigación se divide en tres subgrupos, el grupo clase en el cual se aplica la docencia compartida; la pareja docente que la pone en práctica y el profesorado formado junto con el equipo directivo de las dos escuelas participantes.

Una muestra se define como un subgrupo representativo de la población o de un colectivo, del que se recolectan unos datos para su posterior análisis e interpretación (Aravena et al., 2006; Hernández et al., 2014). Esta, se orienta a delimitar el campo de actuación del investigador y a encaminar la aplicación de los objetivos propuestos previamente.

Al inicio del planteamiento de este estudio, se pensó en su aplicación únicamente en centros de secundaria, sin embargo, en vista que los centros de primaria poseen estructuras que facilitan la utilización del modelo, se acotó su administración solamente en el nivel educativo de primaria.

Como primer paso, se propuso a diferentes centros de recursos del Vallès Oriental y Occidental (Barcelona), a quienes se envió un correo con la presentación de la investigación como una propuesta de innovación en los colegios que tuviese un reconocimiento para el profesorado por parte de la administración educativa. ([anexo 3.1](#)). Este proceso se efectuó a través de diferentes centros de recursos pedagógicos de las zonas del Vallès Oriental y Occidental, quedando finalmente centralizado en uno de Granollers y otro en Terrassa, ambos de la provincia de Barcelona, los cuales transmitieron el estudio a las diversas escuelas de sus áreas correspondientes.



Como segundo paso, una vez las escuelas que estaban interesadas en participar aceptaron en poner en marcha el modelo, fue enviarles un resumen ([anexo 3.2](#)) con la información de las sesiones y los requisitos previos para colaborar en el estudio. Además del interés hacia la propuesta, se les pidió una organización en los horarios que, dada la complejidad de la investigación, debían realizarse al principio del curso escolar, adicionalmente, se recomendaba que la pareja docente implicada se conociera con anterioridad y que tuviese como mínimo dos sesiones a la semana en un grupo ordinario y una hora para la planificación dentro del horario lectivo.

Como tercer paso, las parejas docentes se comprometieron a realizar las diferentes técnicas de la docencia compartida a modo de prueba práctica. Dichas técnicas se conocieron previamente a través de la formación recibida y este paso tuvo la intención de comentar las fortalezas y dificultades encontradas de la puesta en marcha del modelo, para a posteriori poder corregir los posibles fallos del modelo en otras formaciones y aplicaciones.

Seguidamente, los docentes que participan en la formación, se responsabilizaron de llenar los diferentes instrumentos sobre las prácticas de docencia compartida realizadas, de modo que, al finalizar todo el proceso y los ciclos de aplicación establecidos, se pudo tener el compendio de información que facilitó el análisis y la interpretación de datos.

Finalmente, es necesario aclarar que el centro educativo también se comprometió a realizar los tests tanto inicial como posterior a los grupos experimentales y de control, pues este, requería el compromiso de docentes que no participan plenamente de la investigación, como lo son tutores y turas de los grupos control.

Los centros que aceptaron las condiciones y finalmente decidieron participar del estudio, comprometiéndose a realizar la formación y entregar los resultados fueron los siguientes:

**a) CEIP Congost - Canovelles:**

La Escuela Congost está ubicada en Canovelles, situada en el Vallés Oriental. Es un centro de doble línea. Las instalaciones del centro están divididas en dos edificios: en el pequeño ubican los primeros dos niveles de la educación Infantil, y el principal lo ocupa el 3º. nivel de Educación Infantil, toda la Educación Primaria y

las demás instalaciones del centro (biblioteca, aulas complementarias, comedor, aula de psicomotricidad ...).

La escuela se sitúa en el núcleo de la Barriada Nova, que aglutina aproximadamente el 80% de la población del municipio. Está conformado en gran parte de familias inmigrantes de otros países de mayoría magrebíes y también del resto de España, sobre todo andaluces, extremeños.

La línea metodológica se fundamenta en la enseñanza activa, el trato personalizado al alumno, que se adapta al ritmo evolutivo y en las capacidades de cada niño, el equilibrio entre la relación educativa y la adquisición de competencias y contenidos básicos, y una enseñanza igual para niños y niñas, que se desarrolla en un marco de coeducación. Debido a las características del centro está clasificada como centro de alta complejidad. (extraído del PEC del centro).

#### **b) Escuela Lanaspá-Giralt de Terrassa:**

Es una escuela pública de una línea, situada en el centro de Terrassa. Por su ubicación privilegiada, en época de matrícula presenta más demanda de plazas de las que ofrece, esto es un hándicap para las familias que viven en el área de influencia y que solo disponen de esta escuela pública en su entorno, el resto de centros educativos existentes en la zona son concertados.

La escuela tiene un proyecto de colaboración con la escuela de Educación Especial Crespinell, situada en la misma calle y delante la escuela Lanaspá-Giralt, sus alumnos comparten diferentes actividades, talleres, juegos, ocio, colonias y salidas entre otras. Esta estrecha relación permite normalizar la diferencia entre las personas con necesidades especiales, ayudando a crear un clima de tolerancia, inclusión, respeto y solidaridad entre a los alumnos de ambas escuelas.

La escuela entiende la educación como un proceso integral donde hay que desarrollar todas las dimensiones de la persona, tanto individuales como grupales, de esta forma, potencia el desarrollo y perfeccionamiento en el ámbito físico, intelectual y social, considerando todos estos aspectos por igual. La escuela tiene especial cuidado en los aspectos de relación y por esto, fomenta una educación donde la libertad y solidaridad son dos de los pilares más importantes, teniendo en cuenta que sin estos dos aspectos no podemos avanzar en un desarrollo de la

responsabilidad y capacidad de autonomía, que creen son básicos para conseguir tener futuros hombres y mujeres libres. (extraído del PEC del centro).

### 8.3 Fase III. La formación docente

La formación docente fue tomando mayor relevancia en la medida en que se avanzó en el estudio, pues se consideró que, para una correcta aplicación del modelo, los centros educativos y específicamente el profesorado, debían tener un adecuado conocimiento inicial del modelo de docencia compartida. En ella, se enseñó al profesorado participante las técnicas, instrumentos y formas de transferirlo en el aula desde distintas perspectivas, enfoques propuestos por los autores.

Se han llevado a cabo tres formaciones docentes, en la que han asistido un total 70 docentes entre maestros y profesores de secundaria. En la Tabla 8.5, que se expone a continuación, se puede observar la información sobre las formaciones efectuadas, los centros participantes, el número de profesorado asistente y la zona.

**Tabla 8.5**

*Relación de formaciones, profesorado asistente, centros y zona educativa*

Formación en D.C	Asistentes	Centro educativo	Curso	Zona educativa
1	38	CEIP El Congost - Canovelles	2019 - 2020	Granollers – Vallès Oriental
2	9	IES Pau Vila - Sabadell	2019 - 2020	Sabadell – Vallès Occidental
3	11	IES Jonqueres - Sabadell	2019 - 2020	Sabadell – Vallès Occidental
4	12	CEIP Lanaspá-Giralt - Terrassa	2020 - 2021	Terrassa – Vallès Occidental

Como se puede apreciar en la Tabla 8.5, aunque se finaliza una formación en el centro de recursos de Sabadell, específicamente a profesorado de centros educativos de secundaria, a causa de la situación de pandemia del COVID-19, no fue posible llevarla a cabo en su totalidad, razón por la cual se descartaron los

posibles datos para el presente estudio, e incluso, este hecho redirige la investigación para focalizarse únicamente en centros educativos de primaria.

En cuanto al contenido de la formación, se puede encontrar toda la información detallada en el capítulo 6 del marco teórico, no obstante, aquí se ofrece a modo de síntesis los aspectos más significativos para que se tenga una mayor comprensión de los pasos realizados en las diversas fases de la investigación.

La formación se compone de 5 sesiones presenciales de dos horas cada una, además de, 5 horas de trabajo por parejas docentes en las que se realizan las prácticas en el aula, con un total de 15 horas. En la Tabla 8.6. presentada a continuación, se puede distinguir la distribución de las sesiones, contenido y finalidad.

**Tabla 8.6**

*Compendio de las sesiones de formación inicial sobre docencia compartida*

Sesión	Contenidos	Finalidad
1	Aproximación a la práctica de la docencia compartida	Introducir a la docencia compartida, desmitificando todas aquellas prácticas que el profesorado entiende como codocencia.
2	El concepto de docencia compartida	Conocer las diversas definiciones sobre la docencia compartida y los principales autores. Determinar las características del profesorado codocente y los aspectos a tener en cuenta en la preparación de una sesión.
3	Técnicas y figuras de la docencia compartida. La planificación de la D.C.	Identificar las diferentes figuras de trabajo en el aula de la enseñanza compartida: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Docente titular y docente de apoyo.</li> <li>2. Enseñanza por secciones.</li> <li>3. Enseñanza paralelo.</li> <li>4. Enseñanza en equipo (cooperativo).</li> <li>5. Enseñanza alternativo.</li> <li>6. Docente titular y docente observador.</li> <li>7. Tutorización individual.</li> </ol> Además de conocer la plantilla de planificación de una sesión compartida.

4	Evaluación compartida y ejercicio práctico de preparación de D.C.	Saber preparar y planificar una sesión de docencia compartida. Instrumentos de evaluación competencial de forma conjunta entre la pareja docente.
5	Retroalimentación y elementos relacionales entre la pareja docente	Distinguir la relación profesional entre co-docentes. Conocimiento del compañero, puntos débiles y fuertes, además de la paridad docentes. Experiencia de la transferencia en el aula de la docencia compartida.

Adicional a toda esta información, el profesorado recibió un dossier instructivo en forma de cuadernillo, que se puede ver en el Anexo en línea N<sup>o</sup>. 1, en el que da a conocer los contenidos trabajados en las sesiones, de manera que podían consultarlo siempre que tuvieran alguna duda o quisieran ampliar sus conocimientos sobre la docencia compartida.

Es preciso aclarar que, los centros que recibieron la formación, aunque el número de profesorado asistente fue amplio, en realidad de cada institución participaban una o dos parejas docentes que aplicaba directamente docencia compartida, pues, el compromiso era que hubiera al menos una pareja que cooperara en el estudio, así, el centro pudiera tener la instrucción para todo el claustro, de tal manera que, se beneficiara del curso de formación y del certificado que concede el centro de recursos para el personal docente.

Al finalizar la formación docente, el profesorado respondió el cuestionario de satisfacción que ya se ha descrito en el capítulo anterior y en el cual se opinaba sobre la formación en general, las sesiones, contenidos y prácticas llevadas a cabo durante la instrucción.

#### **8.4 Fase IV. La aplicación y seguimiento del modelo**

Por lo que corresponde a la fase de aplicación, justo a continuación de haberse realizado la formación docente en los diversos centros colaboradores, se inició la esta fase de empleo del modelo en el que se les pedía a las parejas docentes que realizaran las siguientes acciones:

1. Realizar el pretest en el grupo experimental y el grupo control.

2. Recoger los resultados del pretest en la plantilla correspondiente facilitada por el investigador.
3. Planificar en la plantilla las sesiones semanales de docencia compartida.
4. Poner en práctica las 7 figuras de D.C.
5. Valorar después de cada sesión en el diario de aula (Instrumento) la realización de la sesión.
6. Anotar y evaluar aspectos relevantes que dificultan o facilitan el ejercicio de la docencia compartida, teniendo en cuenta los 4 criterios: Profesorado, alumnado, figuras y logística.
7. Realizar el postest en el grupo experimental y el grupo control.
8. Recoger los resultados del postest en la plantilla correspondiente facilitada por el investigador.
9. Instruir al alumnado en el cuestionario de satisfacción una vez han finalizado los tres meses de aplicación de la D.C.

De la muestra del CEIP Congost de Canovelles, participaron dos parejas docentes, una de 5º y otra de 6º de primaria. Y de la segunda escuela colaboradora el CEIP Lanaspá-Giralt de Terrassa, una pareja docente de 5º de primaria.

El proceso se realizó durante tres meses aproximadamente, en los que las maestras aplicaron todo el programa desde el inicio hasta el final. Como base de esta planificación han utilizado la plantilla presentada durante la formación ([anexo 4.1](#)), en la que escribieron todos los acuerdos realizados como pareja docente a la vez que presentan las debidas observaciones que deben tener en cuenta en el momento de realizar la docencia compartida.

A continuación, cada mes, el investigador se reunió con las parejas docentes para aclarar dudas, corregir errores y escuchar los avances en el proceso. Las maestras participantes presentaban sus acuerdos y disconformidad con algunas de las figuras o prácticas realizadas, por medio de la planificación empleada en el aula.

Esta retroalimentación fue de suma importancia porque facilitó la aclaración de conceptos, figuras de la D.C y ayudó tanto la aplicación en el aula, como la investigación, ya que el grupo de docentes propuso variantes y expresaron las dificultades con las que se encontraron en cualquiera de los aspectos de la aplicación.

## 8.5 Fase V. Recogida de información y limitaciones halladas

Recoger los datos significa pensar en unos instrumentos o técnicas que puedan ayudar al investigador a responder a las preguntas propuestas y sus respectivos objetivos (Murillo, 2012; Navarro et al., 2017). Yuni y Urbano (2014) hacen una diferenciación entre información y datos, proponiendo distinguirlos para “*remarcar el carácter del dato científico como una construcción y no como un simple revelamiento o de recabación que está a la vista y que el investigador captura a través de sus técnicas e instrumentos*” (p. 27). De esta forma, se acentúa la validez y la fiabilidad en la información obtenida para convertirla en datos que pueden ser sometidos a análisis.

### a) Momentos de recogida de información

Acercas de la recogida de datos en el presente estudio, el proceso estuvo marcado por diversos momentos que se pueden apreciar a continuación de forma secuencial:

- 1) Realización del pretest al alumnado del grupo experimental y del grupo control para registrar el punto inicial de aprendizaje que poseen antes de iniciar o no la práctica de docencia compartida.
- 2) Administración del postest al alumnado del grupo experimental y del grupo control para reconocer los cambios en el aspecto académico competencial, en ambos grupos, después de haber experimentado o no la práctica de docencia compartida.
- 3) Rellenar el cuestionario de satisfacción por parte del alumnado que pretende recoger por su parte, toda la información necesaria en cuanto al aprendizaje, motivación, satisfacción e inclusividad dentro de las clases en las que se realizó la docencia compartida.
- 4) Como parte del cierre, tanto las parejas docentes como el equipo directivo fueron entrevistados para recolectar la información necesaria que permita recoger información y datos relevantes para la consecución de los objetivos y la respuesta de las preguntas de investigación planteadas.
- 5) Entrevistas a los expertos en docencia compartida.

### b) Medios físicos de recogida de información

Para el almacenamiento de la información, se utilizaron diversos medios, la mayoría se dieron en línea, pues la distancia y la situación de pandemia del COVID-19 en la

que se ha realizado el trabajo de campo, ha dificultado en muchos momentos la presencialidad del investigador.

El investigador, una vez finalizada la primera fase de formación en docencia compartida, creó un *Classroom* con el rol de docente, a través de la plataforma de *Google Education*, donde las parejas docentes a modo de alumnos, disponían de todos los instrumentos necesarios para aplicar el modelo de docencia compartida, tal como se puede ver en la Figura 8.1. En esta clase virtual, que estuvo diferenciada para cada centro educativo, se recogió gran parte de la información necesaria para la investigación.

Al acabar cada fase, una responsable de la pareja docente y del grupo de tutores de los grupos control, se encargó de subir el instrumento diligenciado, esto son, el *cuestionario del alumnado*, el *pretest* y el *postest*, y la *lista control*. Además, la plataforma disponía de un canal de comunicación que posibilitó la aclaración de dudas por parte del grupo de codocentes en cuanto a algunos instrumentos, técnicas de codocencia o fechas acordadas.

## Figura 8.1

### Muestra de la plataforma Google Classroom

The screenshot displays the Google Classroom interface for a class named 'Seguiment de la Docència Compartida' (Primary level). The interface is in Catalan and shows the 'Treball de classe' (Classwork) tab. At the top, there are navigation options: 'Tauler d'activitat', 'Treball de classe', 'Persones', and 'Notes'. A '+ Crea' button is visible, along with links to 'Google Calendar' and 'Carpeta de Drive de la classe'. The main content area lists assignments and materials:

Temes	Assignament / Material	Data
Tots els temes	Diari d'aula- Plantilla actualitzada (4)	Darrera modificació: 25 de n...
1. Primer mes	Plantilla de planificació de les sessions ... (2)	Darrera modificació: 30 de s...
2. Segon mes	Dossier de docència compartida	Darrera modificació: 1 d'oct. ...
3. Tercer mes		
<b>1. Primer mes</b>		
	Diari d'aula del primer mes.	Publicat el dia 25 de nov. 2019
	Planificació del primer mes.	Publicat el dia 25 de nov. 2019
	Test inicial de nivell de l'alumant	Publicat el dia 30 de set. 2019
	Buidatge del test inicial de la classe.	Publicat el dia 30 de set. 2019



Por otra parte, al profesorado que realizó la formación se le administró el cuestionario a través de la plataforma de *Google Forms*, en donde ellos de forma anónima lo diligenciaron virtualmente, situación que después facilitó mucho el tratamiento de la información.

Posteriormente, se efectuaron las diversas entrevistas, unas de forma presencial, siendo grabadas por un dispositivo especializado para esta técnica y otras de forma virtual, a través de la plataforma *Google Meet*, que permite hacer grabación de la reunión. Se efectuaron en algunos casos con imagen y sonido, y en otros, únicamente de sonido debido a que, la conexión de la reunión contaba con dificultades y se optó solo por el sonido para hacer viable la conexión y la grabación al mismo tiempo.

Finalmente, las entrevistas a los equipos docentes y equipos directivos fueron transcritas directamente y, en el caso de las entrevistas a expertas, una de ellas fue en Catalán y otra en Inglés, situación que hizo que primero debieran traducirse, para poder transcribirse en la lengua del estudio, el castellano. En todo este proceso y su posterior análisis, se utilizó el programa ATLAS.TI (versión 9). Cabe Mencionar que toda la información de los diferentes instrumentos, puede ser consultada en los anexos en línea del presente estudio.

### c) *Limitaciones halladas en la recogida de información*

Respecto a la responsabilidad de la recogida de la información, aunque algún instrumento dependió de las parejas docentes, se puede decir que, casi todos los instrumentos estaban administrados por el investigador. Sin embargo, es significativo explicar que, desde esta fase de trabajo de campo, aplicar todo un programa de docencia compartida no fue una tarea fácil, pues era necesario buscar centros educativos que ofrecieran las condiciones óptimas para poder poner en práctica el modelo. Por consiguiente, fueron muchas las dificultades halladas, no obstante, aquí se destacan aquellas que se consideran fundamentales para entender los datos con que cuenta la investigación.

Antes que nada, es esencial conocer los inconvenientes encontrados para poner en práctica el modelo, esto incluye los mismos centros de recursos, que eran el primer filtro para acceder a los centros a través del plan de formación anual de zona, ya que muchos de ellos descartaron la posibilidad de enviar la propuesta a los

centros educativos por considerarla poco viable. En otros casos, se envió, pero la respuesta fue casi mínima.

Seguidamente, hablar de la pandemia COVID-19, que fue un obstáculo importante en la aplicación del modelo, ya que durante más de medio curso lectivo los centros educativos estuvieron cerrados para la educación presencial, situación que llevó al investigador a pasar de tener 4 instituciones para el trabajo de campo, a solamente dos, quedándose la investigación con dos centros de educación primaria. Además, se tuvo que cambiar de un instrumento cualitativo planificado (grupo focal) a uno cuantitativo (cuestionario) y administrado en línea.

Finalmente, los centros educativos implicados, aunque tenían toda la intencionalidad de poner en marcha el modelo, se encontraron con contratiempos como la falta de horas para planificar y aplicar en el aula, hecho que hizo que un centro tuviese dos grupos en práctica con sus respectivas tutoras, pero la misma codocente para los dos grupos.

## **8.6 Fase VI. Preparación, almacenamiento y mecanismos para el análisis de los datos obtenidos**

Esta fase es uno de los momentos fundamentales del proceso, porque se requiere mirar con detalle los datos, ya sean cuantitativos o cualitativos, y de esta forma, someterlos a su clasificación y posterior análisis.

### **a. Codificación de informantes e instrumentos**

Para este momento, los instrumentos comentados anteriormente en el capítulo 8, se distribuyen en diferentes momentos del estudio y se administran de forma secuencial cada vez que se finaliza una de las fases de aplicación de la investigación.

Seguidamente, se efectúa la misma secuencia de recogida de datos en dos centros y en momentos diferentes, para ello, se establece una codificación de instrumentos e informantes, con el propósito de generar confianza y claridad en la información recabada.

**Tabla 8.7**

*Códigos para los informantes*

Informante	Código de identificación
Dirección del centro	<i>DIR + Número de distribución ordinal</i>
Alumnado	<i>ALUM + Número de distribución ordinal</i>
Profesorado codocente	<i>CODO + Número de distribución ordinal</i>
Expertas	<i>EXP + Número de distribución ordinal</i>

Por otro lado, para los dos centros colaboradores se estableció la siguiente codificación por si fuera necesario distinguir los resultados encontrados en cada uno de ellos, ya que las escuelas, como se ha mencionado en el apartado de la muestra, tienen características diferenciadas, por lo que es posible que algunos hallazgos sean diferentes.

**Tabla 8.8**

*Códigos para los centros colaboradores*

Centro colaborador	Código de identificación
Centro educativo 1	<i>CE_1</i>
Centro educativo 2	<i>CE_2</i>

Por último, teniendo en cuenta las diversas clases de muestra, se decidió codificar los grupos de alumnado. Se estableció una distinción entre grupos experimentales y grupos control.

**Tabla 8.9**

*Códigos para los grupos de alumnado participante*

Grupo colaborador	Código de identificación
Grupo experimental A – materia de matemáticas (6º)	<i>GRUPE_A</i>
Grupo control A – materia de matemáticas (6º)	<i>GRUPC_A</i>
Grupo experimental B – materia de lengua (5º)	<i>GRUPE_B</i>
Grupo control B – materia de lengua (5º)	<i>GRUPC_B</i>
Grupo experimental C – materia de sociales (5º)	<i>GRUPE_C</i>
Grupo control C – materia de sociales (5º)	<i>GRUPC_C</i>

Se dispuso que los grupos tuvieran un único tratamiento independientemente del centro educativo al que pertenecieran, ya que, cada grupo tuvo el mismo proceso de aplicación del estudio. Solamente, si es necesario por algún tipo diferencia notable, se hará mención del centro al que pertenece el grupo.

➤ **La entrevista**

Las entrevistas, tuvieron tres momentos diferentes, en los que se procura recoger de manera amplia el mayor número de información que pudiera ser utilizada en el análisis, así, de esta forma se establecen los códigos que identifican a los informantes según es el momento de aplicación del instrumento.

**Tabla 8.10**

*Códigos para los informantes de las entrevistas*

Informantes	Código de identificación
Equipo directivo 1	<i>EQ_DIR_1</i>
Equipo directivo 2	<i>EQ_DIR_2</i>
Maestra codocente 1	<i>CODO_1</i>
Maestra codocente 2	<i>CODO_2</i>
Maestra codocente 3	<i>CODO_3</i>
Maestra codocente 4	<i>CODO_4</i>
Maestra codocente 5	<i>CODO_5</i>
Experta en docencia compartida 1	<i>EXP_1</i>
Experta en docencia compartida 2	<i>EXP_2</i>

Aun cuando en la literatura especializada sobre metodología de investigación, los autores no hacen referencia a instrumentos cuantitativos codificados, aquí se hace alusión particularmente a la forma como se trata la información en los instrumentos cuantitativos, estableciendo las dimensiones resultantes en cada uno de ellos, para poder especificar en algunos momentos la información y su procedencia. Para este propósito, en lo referente a los instrumentos de carácter cuantitativo se tratará la información bajo el concepto de categorización, de esta forma, se hace una distinción con la codificación ya mencionada anteriormente.

➤ **El test**

El test, como ya se ha comentado anteriormente tiene dos momentos concretos, el primero como punto de partida del trabajo de campo llamado *pretest*. La prueba se presenta de diferentes formas, ya que, el estudio se realizó en diferentes materias (lengua, matemáticas y sociales). Aunque se han evaluado diversas competencias básicas, los resultados son globales, por lo que únicamente se analizan los datos finales del test. El segundo momento fue al finalizar todo el proceso, el cual se le denominó *postest*.

**Tabla 8.11**

*Códigos para el test*

Test	Código de identificación
Pretest	<i>Pret_ + materia + número de distribución ordinal + centro educativo</i>
Postest	<i>Post_ + materia + número de distribución ordinal + centro educativo</i>

Como se puede observar en la Tabla 8.11, la codificación en el test cambia de acuerdo al momento de la aplicación, o sea, se estableció un código diferenciado para identificar los resultados del inicio y del final del estudio con relación al test.

➤ **El cuestionario**

En este caso, al tener unas preguntas abiertas al final del cuestionario, es necesario codificar el alumnado informante de cada centro, para que en el análisis cualitativo se pueda diferenciar de la opinión del resto de informantes.

**Tabla 8.12**

*Códigos para el cuestionario*

Escuela	Informante	Código de identificación
Congost	<i>Alumnado +Número aleatorio</i>	<i>ALUM_CONG_X</i>
Lanaspa-Giralt	<i>Alumnado +Número aleatorio</i>	<i>ALUM_LAN-GI_X</i>

## b. Tratamiento de la información

Dada la facilidad que brindan los programas informáticos de análisis de datos, ya que facilitan el tratamiento y la conversión de la información en datos útiles para la investigación, se optó esencialmente por los siguientes programas:

- *Datos cuantitativos.* De entre los softwares de análisis existentes, se escogió el SPSS (*Statistical Packet for Social Science*), propiedad de IBM®, en la versión 25. Es un programa reconocido y utilizado en la investigación social, pues incorporan constantemente actualizaciones que ayudan a realizar el análisis más detallado (Bisquerra, 2009). Además, este paquete contiene una amplia variedad de análisis estadísticos, como la estadística descriptiva, bivariada, análisis de factores, correlacional, entre muchas otras (Hernández et al., 2014).

Por otro lado, para la medición de la potencia estadística se ha utilizado el programa gratuito G\*Power de la Universidad Heinrich Heine de Düsseldorf, este, ayuda a determinar el alcance del efecto y mostrar gráficamente los resultados del análisis de la potencia obtenida.

- *Datos cualitativos.* En este caso, aunque existe diversidad de programas, se eligió Atlas.ti®, en su versión 9. Este programa permite segmentar datos en unidades de significado, además de codificar datos y construir teoría. También ofrece amplias perspectivas que facilitan el proceso de análisis, como son el conteo y la visualización de relaciones establecidas previamente por la persona investigadora (Hernández et al., 2014). Una de sus características más significativa es la posibilidad de expresar el sentido circular de los datos cualitativos, incorporándolo de forma secuencial si no se posee todo el material en mismo momento (San Martín, 2014).

Como resultado de los instrumentos aplicados, se ha logrado tener una muestra pequeña pero diversa de los diferentes aspectos que presenta el estudio. De forma concreta, se han efectuado 9 entrevistas, 1 cuestionario con una muestra de alumnado de N=56, y un test aplicado al alumnado del grupo experimental y el grupo control al inicio y al final del proceso con una muestra también de N=112.

Finalmente, cabe destacar que se ha descartado para el análisis de datos la lista de cotejo (Checklist), pues las maestras han diligenciado el instrumento de forma errónea, colocando casi siempre la misma respuesta, lo que arrojaría unos resultados poco fiables, este hecho, se debe seguramente a la falta de explicación suficiente por parte del investigador y formador de las maestras. Al hablar con las codocentes a posteriori, se pudo determinar que había poca comprensión del instrumento y el alcance que este podía tener en la valoración de la docencia compartida.

A continuación, se pueden apreciar los pasos efectuados para cada uno de los instrumentos aplicados:

1. *Cuestionario del alumnado:*

- Se obtiene un vaciado de las respuestas del cuestionario a través de la plataforma de Google forms.
- Para la parte cuantitativa, es decir, los ítems de escala numérica, se construye la matriz con las respuestas del alumnado en formato Excel, etiquetando con respuestas cortas cada uno de los ítems, para posteriormente trabajarlo en el programa SPSS.
- Se identifican los posibles ítems inversos o negativos para recodificarlos y que todos midieran en la misma dirección. Únicamente se encontró a uno en el cuestionario del alumnado, la pregunta 5, a la que se le hizo la modificación en el programa SPSS.
- Se prepara una nueva matriz de datos con todos los ítems en positivo del cuestionario del alumnado.
- Con respecto a la parte cualitativa, se ordenan las respuestas y se efectúa un análisis de contenido, mediante el programa ATLAS.TI.

2. *Entrevistas a codocentes, equipos directivos y expertas:*

- Se transcriben los 9 archivos de audio y vídeo, algunas de ellas son traducidas porque se realizaron en inglés y catalán. En la mayoría de los casos esto se hace inmediatamente después de su realización, para evitar perder los matices dados por las personas entrevistadas.
- Se debe aclarar que, las entrevistas no tienen los mismos tiempos de duración. En el caso de las maestras con experiencia que ejercieron

docencia compartida, la media ha sido de 40 minutos, en contra parte, las codocentes con poca experiencia ha tenido una duración de 20 minutos.

Los equipos directivos tuvieron una extensión de entre 25 y 40 minutos según el grado de experiencia. Y en el caso de las expertas, se obtiene una media de 1 hora cada una de ellas. Finalmente, se digitalizan las reflexiones y notas tomadas por el entrevistador en el momento de la realización de las entrevistas.

### 3. *Pretest y postest:*

- Se efectúa el vaciado de los resultados tanto del pretest como del postest de los grupos experimental y control.
- Se verifica que los datos aportados por codocentes y tutores de grupos control coincida.
- Después, se transportan los datos a través de una matriz, al programa de análisis SPSS, donde se realizan las pruebas de consistencia interna y las diferentes pruebas estadísticas.

## 8.7 Fase VII. Análisis de los datos

Para esta investigación, el punto de partida del análisis se encuentra en la Tabla 7.2. del capítulo anterior, donde se pueden distinguir las dimensiones y subdimensiones específicas sometidas a observación, que orientan y guían tanto la clasificación de la información obtenida, como su posterior análisis. Así que, inmediatamente después de haber obtenido la aprobación por parte de la dirección de los respectivos centros educativos, se procede a iniciar la obtención de datos.

De acuerdo con Creswell y Creswell (2018), el análisis de los datos se produce tanto en el enfoque cuantitativo como en el cualitativo, y con frecuencia entre ambos. Además, mencionan entre los procedimientos de investigaciones mixtas, el de *transformación de datos*, que consiste en construir códigos y temas de forma cualitativa, después se contabilizan en el texto, posibilitando cotejar los resultados cuantitativos con los cualitativos.

Por ejemplo, en un análisis factorial de un instrumento, se pueden elaborar temas que después se comparan con los de la base cualitativa. Esta técnica se considera

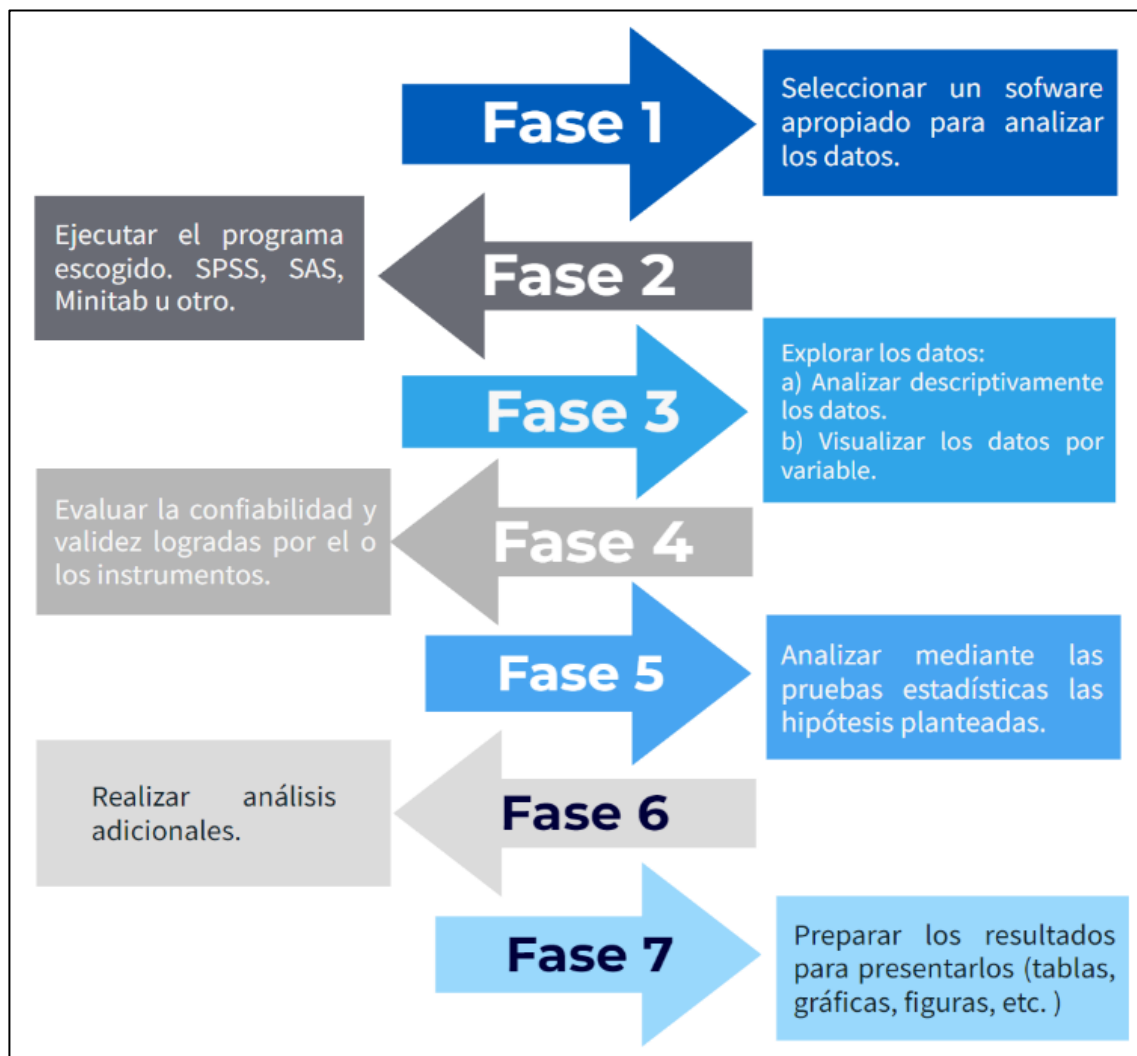


adecuada y propicia para el presente estudio, ya que posibilita el contraste entre los resultados que los dos enfoques que lo integran.

Desde el enfoque cuantitativo, el análisis estadístico se lleva a cabo por medio de técnicas que se ajustan a los instrumentos utilizados, todo ello con la finalidad de dar respuesta a los objetivos y al mismo tiempo, probar la fiabilidad y validez interna que tienen los instrumentos (Gil et al., 2017). En la Figura 8.2, se puede observar el proceso para el análisis cuantitativo.

### Figura 8.2

*Fases del proceso de análisis estadístico cuantitativo. Tomado de Hernández et al. (2014)*



Las diferentes técnicas buscan describir, relacionar o explicar algunos aspectos, es decir, variables que hagan referencias en este caso a las Ciencias de la Educación

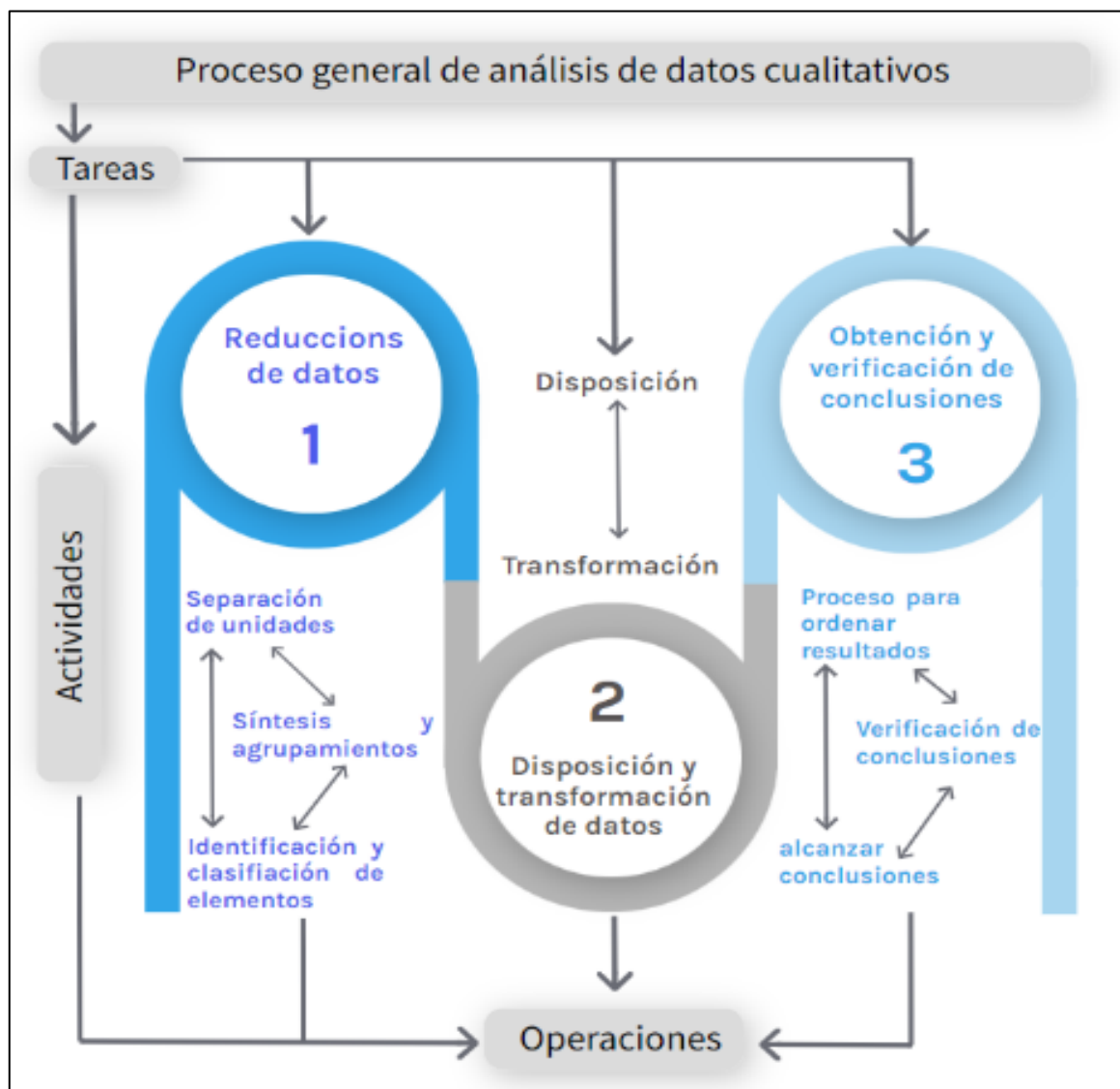
(Martínez-Fernández y Méndez, 2015), específicamente, a la metodología de docencia compartida.

En cuanto a los datos cualitativos, en concordancia con Rodríguez et al. (1999), en el análisis de los datos se precisa de tres pasos: 1) *Reducir los datos*; 2) *disponer y transformar los datos* y, 3) *Obtener y verificar conclusiones*.

Tal como se puede observar en la figura 8.3, la interconexión del proceso de análisis, genera rigurosidad y control de los diversos aspectos que puedan surgir en la exploración de la información, de modo que se ajusta a los planteamientos propuestos por Saldaña (2021) y Miles et al. (2014) anteriormente.

**Figura 8.3**

*Proceso general de datos cualitativos (Tomado de Rodríguez et al., 1999, p.206)*

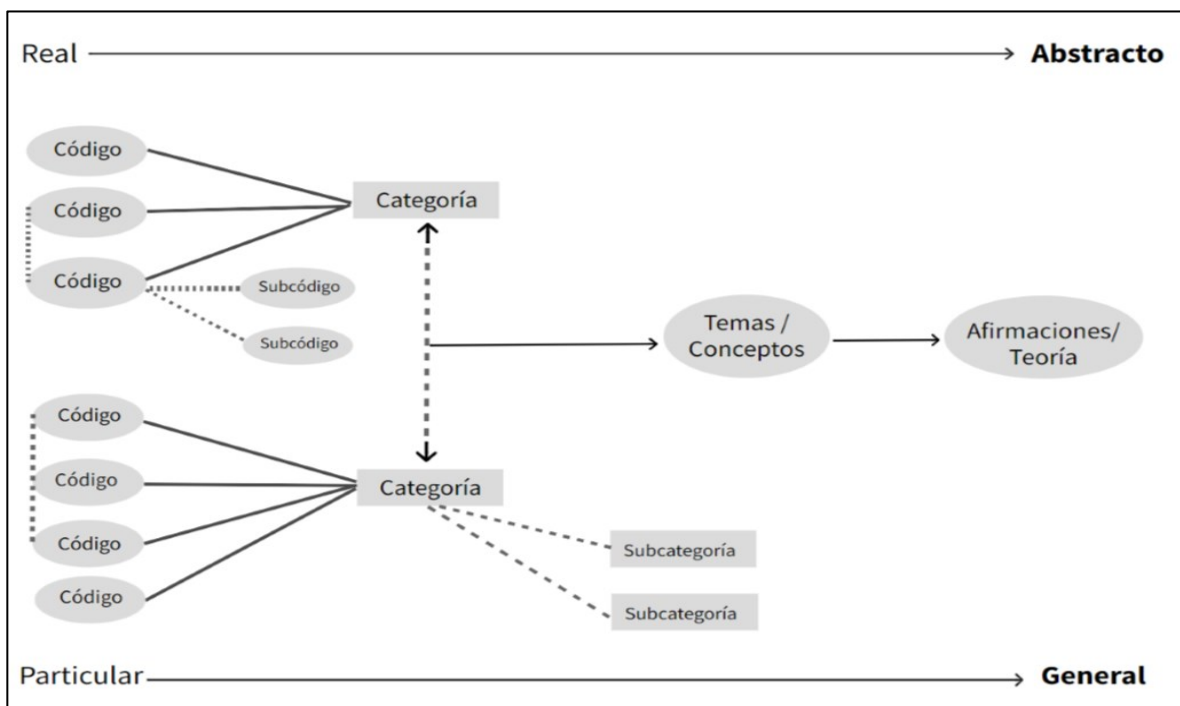


En la revisión de la literatura, se han podido encontrar diversas visiones acerca de la definición de categorización y codificación de la información, ya que unas ofrecen una mirada en donde la categorización es un procedimiento que ordena los conceptos en criterios y en cambio, la codificación, se focaliza en la parte operativa que designar un código para su debida agrupación. En esta misma línea, Tójar (2006) afirma que la categorización es la clasificación de unidades bajo un mismo criterio, a la vez, se ajustan los datos en categorías que facilitan la visualización de todo el objeto de estudio, haciendo una distinción de la información obtenida que luego es reagrupada.

Asimismo, Romero y Ordóñez (2018), opinan que *“La categorización o codificación se puede definir como la agrupación y transformación progresiva de la información recogida en función de criterios que podrían haber estado definidos previamente o, por el contrario, que definimos en el mismo proceso de codificación.”* (p.102). Por su parte, en una postura contraria, Saldaña (2021) y Miles et al. (2014) concuerdan que la codificación es una reflexión profunda y, por ende, de esta se origina un análisis e interpretación amplia de los significados de los datos encontrados.

#### Figura 8.4

*Modelo simplificado de códigos a teoría en la investigación cualitativa. Tomado de Saldaña (2021)*



El presente estudio, se une a la postura de los segundos autores, porque se considera que los datos deben dar lugar a una introspección que, favorezca la interpretación de la información que, a través del detenimiento y la observación del investigador, se puede ofrecer una mejor hermenéutica de los datos descubiertos y su conexión con otros datos de este estudio.

En este paso, es fundamental identificar las variables que se han analizado y su ubicación dentro de los instrumentos, ya que, de esta manera, se da respuesta a las preguntas de investigación propuestas en el capítulo 1, *diseño general*, del presente estudio. Por tal motivo, se ha elaborado una relación que facilita la visualización de las variables que se han analizado, y los instrumentos que de forma específica las examinan.

Esta relación, posibilita conocer el origen de dicha variable y la forma concreta como cada una, se ha sometido a estudio a través del instrumento. Cabe aclarar que, aquí, únicamente se incluyen las variables que finalmente se han llevado a cabo, excluyendo la lista de cotejo por las razones mencionadas previamente.

**Tabla 8.13**

*Relación de variables con los instrumentos empleados*

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Variable	Instrumento
Organizativa	Gestión y organización del centro educativo	Opinión de condiciones informantes	Condiciones para la D.C	Entrevista
		Cambios de percepción sobre la colaboración y la educación inclusiva	Colaboración e inclusión	Entrevista
		Formación permanente del profesorado	Desarrollo profesional docente	Entrevista
Docente	Desarrollo profesional docente	Caracterización del profesorado codocente	Perfil del codocente	Entrevista
		Aprendizaje entre codocentes	Aprendizaje entre pares	Entrevista
		Grado de satisfacción	Experiencia como codocente	Entrevista
Alumnado	Inclusión educativa	Grado de atención e integración del alumnado	Confianza	Entrevista, cuestionario
			Integración	

			<b>Autonomía</b>		
			<b>Atención por parte del profesorado</b>		
	Proceso de enseñanza - aprendizaje	Cambios en el rendimiento académico		<b>Metodología de D.C.</b>	Test, entrevista
				<b>Pretest</b>	
				<b>Posttest</b>	
				<b>Atención en clase</b>	
	Predilección del modelo de D.C.	Nivel de satisfacción		<b>Preferencia por la D.C</b>	Cuestionario del alumnado
				<b>Participación</b>	Cuestionario del alumnado, entrevista
				<b>Dificultades</b>	Test, Cuestionario del alumnado, entrevista
				<b>Técnicas de la D.C</b>	Cuestionario del alumnado

### 8.7.1 Análisis cuantitativo

Este primer apartado del análisis de los instrumentos, corresponde a la parte cuantitativa, en él, se pueden conocer y observar las pruebas que se han realizado. En la primera parte, se muestra de forma concreta la muestra sometida al análisis y seguidamente, la explicación teórica de las pruebas estadísticas que se pueden efectuar. La última parte, es la concreción de las pruebas y la justificación por la que se ha ejecutado cada una de ellas.

Para este procedimiento, se ha tenido en cuenta tanto las características de las variables estudiadas, que se muestran en la Tabla 8.13, como los elementos que componen la muestra, pues todo ello, da sentido a las pruebas que se han llevado a cabo. El orden de aplicación de los instrumentos cuantitativos analizados ha sido el siguiente:

1. Pretest
2. Cuestionario
3. Posttest

Cada uno de estos instrumentos fue aplicado tanto al alumnado que integraba el grupo experimental, pues son el grupo que participa de forma íntegra en el estudio. Por su parte, en los grupos control únicamente se administró el pretest y el postest, ya que el objetivo era conocer los el punto de partida en los aspectos académicos y las variaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

**Tabla 8.14**

*Relación específica del alumnado participante en la muestra*

Escuela	Grupo Experimental	Grupo Control	Total
CEIP Congost (2 grupos experimentales + 2 grupos control)	45	44	89
CEIP Lanaspá-Giralt de Terrassa (1 grupo experimental + 1 grupo control)	17	19	36
Total	62	63	125

En resumen, la muestra cuantitativa en el caso del alumnado al que se le administró el instrumento correspondiente es  $n=125$ , (Ver Tabla 8.13). Cabe aclarar que, en el caso del cuestionario, únicamente respondieron 56 alumnos, por lo que la muestra en este es más pequeña que el total de casos. Una vez que se ha tenido clara la muestra de cohorte cuantitativo, se procede a escoger e investigar las pruebas específicas que se aplican a cada uno de los instrumentos.

#### **a) Pruebas estadísticas**

Se entiende por pruebas estadísticas aquellas operaciones que sirven para determinar una hipótesis o, como es el caso del presente estudio, responder a las preguntas de investigación. Por medio de ellas, se puede reducir la información y transformar un grupo de datos a través de técnicas matemáticas que posibilitan la categorización, la ordenación y manipulación de los datos. Este proceso, se hace necesario cuando se realiza una investigación de carácter cuantitativo, en el caso de esta investigación, se considera fundamental para entender el alcance y la potencia estadística que tienen los instrumentos cuantitativos aplicados.

El objetivo de las pruebas es medir y observar el comportamiento de las variables con respecto al instrumentos empleados, entendiendo la variable como un aspecto o característica del fenómeno que se pretende estudiar, es decir, son las

propiedades del fenómeno estudiado. (Gómez, 2006). Estas variables, pueden tomar diferentes valores para cada uno de los distintos individuos, y dichos valores se organizan en categorías (Moore, 1996). También, las variables pueden tener diferentes escalas, es decir, nominales, ordinales, intervalos y razón (Navarro, et al., 2017). En cuanto a su clasificación, se dividen principalmente en estadística descriptiva y estadística inferencial.

- *Estadística Descriptiva*

La realización de la descripción de los resultados se considera como el procedimiento más elemental que se debe efectuar en cualquier investigación. Según Quintanal et al. (2019) “*la estadística descriptiva es la que facilita el primer análisis de carácter exploratorio y clasificatorio de las puntuaciones de datos obtenidos después de emplear las mediciones propias de toda la investigación de índole cuantitativo*” (p. 56).

Por otra parte, Etxeberria y Tejedor (2005) afirman que el objetivo de la estadística descriptiva es recoger, organizar, describir y presentar los datos correspondientes a un conjunto de elementos y con ellos las frecuencias resultantes. Se comprende entonces que, cuando se hace referencia a la parte descriptiva de los datos, se habla de la muestra y ordenación de los datos obtenidos, con la finalidad que se pueda distinguir en un primer momento un mapeo global de los datos. Para comprender un poco mejor, se puede observar la primera parte de la Figura 8.5.

La estadística descriptiva, se divide en *univariada*, que estudia las variables una a una y ayuda a conocer la manera como se distribuyen los diversos valores que la integran; y la *bivariada*, que analiza de forma simultánea dos variables y la relación entre ambas.

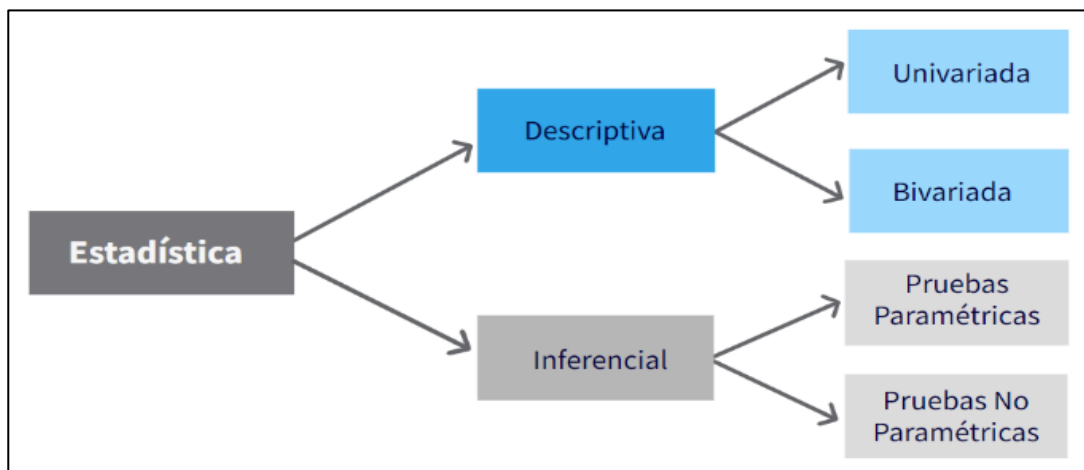
- *Estadística inferencial*

Se entiende como el siguiente paso que en la mayoría de casos se debe llevar a cabo después de la estadística descriptiva (Salkind, 2017). También recibe el nombre de estadística inductiva porque utiliza la probabilidad para inferir los resultados que se han obtenido de una muestra, en pocas palabras intenta generalizar los resultados obtenidos (Navarro et al., 2017).

La estadística inferencial usa técnicas de las que extrae inducciones que posibilitan el conocimiento de la población por medio del estudio de una o varias muestras. La teoría de la probabilidad es el sustento matemático que permite la realización de las inferencias (Etxeberria y Tejedor, 2006). Al igual que la estadística descriptiva, la inferencial tiene una división, es este caso, en las pruebas estadísticas, las cuales se clasifican en Paramétricas y No Paramétricas, tal como se puede observar en la Figura 8.5.

**Figura 8.5**

*Tipos de estadística. Tomado de Navarro et al. (2017)*



En la Tabla 8.15, se puede revisar las condiciones necesarias para la elección de las pruebas estadísticas correspondiente, mediante los elementos que componen la muestra.

**Tabla 8.15**

*Características de las pruebas paramétricas y no paramétricas. Tomado de Navarro et al. (2017)*

Prueba Paramétrica	Prueba No Paramétrica
Se utiliza con variables dependientes cuantitativas.	Se utiliza con variables dependientes cualitativas (ordinales o nominales).
Muestra amplia (como mínimo 30 sujetos) o cumplir con los supuestos de normalidad (Campana de Gauss).	No requiere de un tamaño mínimo recomendado. No necesita cumplir con el supuesto de normalidad. (Campana de Gauss).
Si se comparan grupos deben ser homogéneos.	No es necesaria la homogeneidad de los grupos.



Ahora, el investigador debe tomar la decisión sobre cuál se considera la prueba más idónea para cada uno de los instrumentos empleados, pues cada una de ellas, posee unas características específicas que se convierten en requisitos que se deben tener en cuenta en el momento de la realización.

Una vez se han considerados los requisitos y las características de la muestra, el paso siguiente consiste en escoger, de entre las dos modalidades, la prueba específica que se adapta a las tanto a las particularidades de la muestra como a las necesidades de la investigación. En la Tabla 8.16, se pueden distinguir las diversas pruebas que se pueden emplear.

**Tabla 8.16**

*Pruebas Paramétricas y No Paramétricas. Tomado de McMillan y Schumacher. (2005)*

Procedimientos Paramétricos	Procedimientos No Paramétricos
Prueba t para muestras independientes	Prueba de la mediana Prueba U de Mann-Whitney
Prueba t para muestras dependientes	Prueba de los signos Prueba de Kruskal-Wallis
ANOVA de una vía	Prueba de la mediana Prueba de los rangos signados para datos pareados o prueba de Wilcoxon

Cuando se han efectuado las debidas pruebas de distribución de los datos, que permiten conocer si su distribución es normal o no, se pasa a la ejecución de las pruebas correspondientes. En la Tabla 8.16, se observa que cada prueba tiene unas disposiciones que ayudan a la persona investigadora a llevar a cabo las pruebas adecuadas a los datos.

➤ *Estadística Correlacional*

Es la estadística que mide la relación ( $r$ ) existente entre las variables o conceptos que son analizados dentro de un estudio. Ellas aportan información que se aprovecha para conocer la dirección y la fuerza o intensidad de asociación que se produce entre las variables analizadas (Quintanal et al., 2019). Las pruebas de correlación más utilizadas son *Pearson*, *Spearman*, *Chi-cuadrado*, *Phi* y *V de Cramer*.

El valor de la correlación oscilar entre -1 y +1, así, cuanto más cercano está el resultado a estos valores, se considera que la relación es más potente, y en sentido contrario, cuando se aleja y se acerca al 0, entonces se establece que no hay correlación, para ejemplificar se puede observar la información de la Tabla 8.17.

**Tabla 8.17**

*Interpretación de la fuerza de asociación entre las variables. Tomado de Martínez-Fernández y Méndez. (2015)*

Fuerza de la Relación ( $r$ )	Significación
.80 +	Muy fuerte
.60 a .80	Fuerte
.40 a .80	Moderada
.20 a .40	Débil
.0 a .20	Muy débil

Con referencia a la fuerza de relación, se entiende que cuando hay una relación positiva o directa, es porque tanto los valores de la variable X como los valores de la variable Y, aumentan. Mientras que, se produce una relación indirecta o negativa cuando al aumentar los valores de una variable, disminuyen los de la otra (Martínez-Fernández y Méndez. (2015); Navarro et al., 2017; Salkind, 2017). Asimismo, cuando se habla de una relación lineal simple, que se origina al comparar dos variables, pero cuando son más variables, se habla de correlación múltiple.

#### **b) Pruebas aplicadas**

Tal y como se ha mencionado en el apartado 8.7.2, las pruebas escogidas para el análisis, se establecieron de acuerdo con la clasificación estadística, pues se buscó abarcar diversos aspectos que demostraran la fiabilidad, la descripción, la posible correlación y finalmente, la factorización en todos los instrumentos cuantitativos. A continuación, se concreta cada una de las pruebas llevadas a cabo a los instrumentos cuantitativos y la explicación correspondiente que lo sustenta.

- **Prueba de normalidad:** es el contraste en el que se coteja si los resultados tienen una distribución normal, pues de ello depende la utilización de determinadas pruebas específicas, al mismo tiempo que garantiza que el análisis sea más fiable. Cuando los datos mantienen una distribución normal, entonces

se utilizan pruebas paramétricas, por el contrario, cuando es anormal, se usan pruebas no paramétricas como se muestra en la Tabla 8.16.

Para este estudio se ha realizado la prueba de Kolmogorov-Smirnov, que determina la normalidad de los datos para muestras a partir de 50 ( $n \geq 50$ ) (Mishra et al., 2019) para el cuestionario del alumnado, que al analizarse se convierte en una única base de datos.

En cuanto al pretest y postest, se estimó conveniente realizarlo cada clase por separado (3), pues se observó que cada una de las escuelas era diferente y el empleo de la D.C se había efectuado en distintas materias, situación que debía tenerse en cuenta en el momento de analizar los resultados. Así que para este instrumento se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para muestras por debajo de 50 ( $n \leq 50$ ).

➤ **Fiabilidad interna:** se efectuaron pruebas de fiabilidad interna, con el objetivo que los resultados producidos por el instrumento sean consistentes y se mantengan en el tiempo. Las pruebas realizadas han sido la de las dos mitades de Guttman (Kerlinger y Lee, 2002) que divide el instrumento en dos partes y analiza la correlación que puede existir en los resultados de cada una.

Asimismo, se realizó la prueba interna de Alpha de Cronbach, que posibilita conocer la consistencia interna del instrumento a partir de la covariación de los ítems (Celina y Campo, 2005).

➤ **Pruebas descriptivas:** consiste en la extracción de las medias de cada uno de los ítems y su respectiva desviación típica (DS) con el objetivo de describir el comportamiento de las variables analizadas. (Etxeberria y Tejedor, 2005).

➤ **Pruebas de correlación:** son pruebas que ayudan a conocer las posibles relaciones que se producen entre las variables del análisis, también conocido como análisis factorial exploratorio. Existen dos clases de análisis factorial exploratorio, uno que busca conocer las relaciones latentes entre las variables, y el otro que busca confirmar las relaciones existentes y que se han planteado de forma teórica (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2019).

En el caso de esta investigación, en un primer momento se comprobó la viabilidad de la factorización por medio de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin

(KMO), que conecta los diferentes coeficientes de correlación entre las variables, de manera que, cuando el resultado de la prueba se acerca más al 1, se puede decir que, existe una correlación fuerte, y cuanto más se aleja, esta correlación baja (Etxeberria y Tejedor, 2005).

También se ha efectuado la medida de esfericidad de Bartlett, que pone a prueba la hipótesis nula, es decir, que las variables analizadas no tienen una correlación entre ellas. Del mismo modo que en la medida KMO, cuando los valores del resultado son altos, se entiende que existe una correlación en la muestra e indicaría que es apta para ser factorizada.

Por último, se ha realizado la prueba de correlación de Rho de Spearman. Esta medida, se utiliza cuando los datos no responden al supuesto de normalidad, es decir, no paramétricos y que tienen variables cuantitativas con libre distribución o con datos ordinales, como es el caso del cuestionario de este estudio. La prueba de Spearman busca medir la intensidad de la relación entre dos variables, y la dirección hacia donde apunta dicha relación (Roy-García et al., 2019).

➤ **Prueba de factorización:** para este paso, se ha efectuado el análisis de componentes principales (ACP). El objetivo de esta prueba es reducir y sintetizar la dimensionalidad inicial de los datos en un conjunto menor de componentes, que ayuden a dar una mejor explicación de las variables analizadas (Lloret-Segura et al., 2014; Mavrou, 2015).

Esta medida reconoce que la puntuación individual en unas medias genera el componente. Busca factores o dimensiones latentes en las variables y trata de encontrar ejes, dimensiones, componentes o factores que son independientes entre sí (López-Roldán y Fachelli, 2020).

### **c) Instrumentos**

Una vez identificadas las pruebas estadísticas, se exponen las diversas variables que son sometidas al análisis cuantitativo, es decir, el cuestionario del alumnado y el test (pre y post).

El primer paso realizado antes de someter todos los instrumentos a análisis, fue preparar la matriz de los datos correspondientes. En el caso del cuestionario y del test, se elaboró una hoja de Excel que posteriormente se insertó en el programa

SPSS (Ver figura 8.6) como las bases de datos sobre las que se trabaja estadísticamente, haciendo la asignación de variables a la que correspondía cada pregunta.

**Figura 8.6**

*Muestra de matriz de datos y variables del cuestionario del alumnado*

	V.1	V.2	V.3	V.4	V.5	V.6	V.7	V.8	V.9	V.10	V.11	V.12	V.13	V.14	var
1	3	1	1	1	2	2	3	2	2	2	1	2	2	4	
2	2	5	2	2	3	3	5	3	5	5	1	1	5	4	
3	3	5	2	2	5	4	4	3	5	3	1	1	4	1	
4	5	4	4	3	3	3	5	4	3	4	4	4	3	5	
5	5	4	2	3	1	5	5	4	4	5	2	4	4	3	
6	1	5	3	3	5	5	3	4	4	5	3	1	4	3	
7	4	3	4	3	4	3	4	3	2	3	3	4	3	4	
8	4	4	4	2	3	3	5	5	4	3	4	4	5	5	
9	4	5	3	3	2	2	5	4	5	4	4	4	5	5	
10	4	2	1	3	5	3	3	2	5	5	5	4	5	5	
11	3	2	1	3	4	2	2	2	1	3	2	1	5	2	
12	5	4	3	4	2	2	5	5	5	4	3	4	4	5	
13	4	5	3	3	4	4	5	3	5	4	3	5	5	4	
14	3	4	3	4	4	3	4	2	5	4	2	2	4	4	
15	5	5	3	4	4	4	5	3	3	4	2	2	4	2	
16	5	1	1	5	3	3	3	5	3	5	3	5	4	5	
17	4	4	2	5	3	3	5	3	4	3	4	4	4	4	
18	4	5	4	3	4	4	5	5	4	3	4	5	5	5	
19	4	5	3	4	3	5	4	4	4	3	3	3	4	4	
20	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	2	
21	5	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	
22	4	5	5	3	2	5	5	4	5	5	3	4	5	5	
23	4	3	2	5	3	3	4	4	3	5	4	4	5	5	
24	5	5	3	5	5	4	5	5	5	5	4	3	4	4	
25	5	3	5	3	5	5	5	3	3	5	4	4	5	5	
26	3	4	4	4	3	1	4	2	4	2	2	3	4	2	
27	4	5	2	5	2	5	5	5	5	3	5	5	5	5	
28	4	3	5	3	4	5	5	4	5	4	4	4	5	5	
29	3	4	4	4	2	5	3	3	3	4	3	4	4	3	
30	5	5	5	4	2	5	5	5	4	3	4	4	4	5	
31	4	5	3	5	1	3	5	4	5	4	2	4	5	4	
32	5	4	5	4	3	1	5	4	4	5	3	5	5	5	
33	3	4	3	5	3	3	1	4	3	2	2	3	3	3	
34	5	3	4	4	4	5	3	4	4	5	3	4	4	4	
35	5	4	3	5	2	2	5	3	4	5	5	2	5	4	
36	3	5	4	4	1	5	2	3	4	3	3	4	4	4	
37	4	3	5	3	4	3	4	5	5	1	3	3	5	5	

➤ **Cuestionario del alumnado**

En el caso del cuestionario se proponen categorías que son excluyentes entre sí para evitar que se puedan solapar y garantizar diferentes posibilidades en la clasificación. Además, con el fin de dar una mayor concreción en la búsqueda de la información que se pretende indagar, se establecen las categorías que se

acoplaban a las diversas dimensiones y subdimensiones del estudio, facilitadas en la Tabla 7.2. Estas dimensiones, son producto del análisis teórico, con la intencionalidad de ser sometidas a estudio a través de los datos y verificar su coincidencia con los resultados obtenidos.

**Tabla 8.18**

*Trazabilidad del cuestionario para el alumnado*

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Variable	Ítems
Alumnado	Inclusión educativa	Grado de atención e integración del alumnado	Confianza	2
			Autonomía	3
			Integración	10
			Atención por parte del profesorado	7,9
	Proceso de enseñanza - aprendizaje	Cambios en el rendimiento académico	Metodología de D.C.	8
			Aprendizaje	1
			Atención en clase	12
	Predilección del Modelo de D.C.	Nivel de satisfacción	Preferencia	4,14
			Participación	11
			Dificultades	5,6
Figuras de la D.C			13	

Así, de esta forma, en la Tabla 8.18. se puede observar la relación existente entre las diferentes variables planteadas y los ítems que concretamente realizan la pregunta al alumnado. Esto convierte a los resultados en evidencia o ausencia del indicador propuesto.

### ***Fiabilidad interna del cuestionario***

Como el cuestionario fue diseñado como un instrumento propio de la investigación, una vez validado de forma externa mediante los jueces y juezas prácticas (Apartado 8.1), es indispensable realizar pruebas internas que demuestren su consistencia y fiabilidad.

Para la fiabilidad interna del cuestionario, se efectuó la prueba de coeficiente de dos mitades de Guttman, que dio como resultado .816, asimismo, para comprobar la fiabilidad del cuestionario, se realizó la prueba interna (Alpha de Cronbach) que para la muestra total (n=56), se obtuvo un resultado ( $\alpha = .821$ ), lo que garantiza una elevada fiabilidad interna.

Si en la prueba de fiabilidad se elimina el ítem 5, que tiene valoración inversa, se obtiene el resultado ( $\alpha = .831$ ), generando un pequeño aumento en la fiabilidad del instrumento. Asimismo, para este análisis, se debe tener presente que se unificaron los datos de los centros educativos, pues el alumnado, aunque era de diferentes clases, recibió el mismo tratamiento y se agruparon criterios de aplicación de la docencia compartida.

### **Prueba de normalidad**

Para el cuestionario, se ha realizado la prueba de **Kolmogorov-Smirnov**, que determina la normalidad de los datos para muestras a partir de 50 ( $n \geq 50$ ). Únicamente se establece la prueba para los 14 primeros reactivos, que corresponden a la escala Likert, los dos restantes son preguntas abiertas que se analizan en la parte cualitativa.

**Tabla 8.19**

*Prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov*

Ítems	Estadístico	gl	Sig.
1	,221	56	,000
2	,252	56	,000
3	,211	56	,000
4	,236	56	,000
5	,167	56	,000
6	,217	56	,000
7	,240	56	,000
8	,199	56	,000
9	,249	56	,000
10	,216	56	,000
11	,189	56	,000
12	,286	56	,000
13	,366	56	,000
14	,241	56	,000

Como se puede ver en la Tabla 8.19, las variables no cumplían con el criterio de normalidad lo que llevó a utilizar pruebas no-paramétricas para el resto del análisis estadístico, las cuales se exponen en los resultados.

### ➤ **Test**

El test, aplicado al principio y al final de la unidad didáctica con su respectivo grupo control. Conviene advertir que definir las dimensiones y variables a evaluar en el test es una tarea compleja, porque al ser de aplicado en diferentes niveles de estudio (5º y 6º) y en diferentes materias, hace que algunos aspectos se difieran, no obstante, a continuación, en la Tabla 8.20 se ofrece una perspectiva que facilita su comprensión.

**Tabla 8.20**

*Trazabilidad del test para el alumnado*

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Variable
Alumnado	Proceso de enseñanza - aprendizaje	Cambios en el rendimiento académico	Pretest
			Postest

### **Prueba de homogeneidad**

Para iniciar el proceso ha realizado la prueba de **homocedasticidad de Levene**, para comprobar la homogeneidad de las varianzas. El valor de la significancia en todos los casos es del 5% ( $p = 0,5$ ).

Las codocentes que han aplicado los diversos tests en los grupos experimentales y los docentes tutores en ellos grupos control, han establecido los criterios propios de valoración a tener en cuenta en cada nivel y materia, fijando un valor que va 1-10, en donde 1, es el valor mínimo a puntuar, y 10 es el valor máximo de puntuación.

El resultado final tanto del pretest como del postest, corresponde al promedio aritmético de cada una de las actividades que valoran una competencia del ámbito, que según sea el caso, se encuentran entre dos o tres por prueba. Además, cuando alguno de los valores finales ha arrojado más de un decimal, se ha redondeado al alza a partir de 0,5 tal y como lo tienen estipulado en los centros educativos donde se han aplicado las pruebas.



Para las pruebas se ha tenido presente tanto los valores finales globales del pretest y postest. A continuación, se presentan las dos escuelas, las materias en las que se ha administrado el instrumento y la definición de cada una de las competencias valoradas dentro de las pruebas.

Cabe señalar que, aunque se han valorado las competencias dentro de la prueba, según el criterio de las maestras codocentes, el resultado que se tiene en cuenta es el final, pues es la media de las competencias evaluadas, sin embargo, en las pruebas de normalidad se muestran para mostrar el alcance del pretest y postest.

### 1. Escuela Congost

Las competencias que se han evaluado son del ámbito lingüístico en el caso de 5º y científico en el caso de 6º. Las competencias valoradas en la prueba de 5º son las concernientes a la expresión escrita, a saber:

- **Competencia 8.** *Planificar el escrito de acuerdo con la situación comunicativa y el destinatario.*
- **Competencia 9.** *Producir textos de tipologías diversas con un léxico y estructura que se adecúen al tipo de texto, a las intenciones y al destinatario.*
- **Competencia 10.** *Revisar el texto para mejorarlo y cuidar su presentación formal en función de la situación comunicativa.*

Los resultados de la comparación de varianzas entre las variables de pretest y postest de la materia de lengua catalana, se puede observar que el resultado de la prueba de homogeneidad, tanto en la variable pretest ( $P=.17$ ) como la de postest ( $p=.13$ ), tienen varianzas similares porque el resultado supera el valor de la significancia ( $p > 0,05$ ). Por consiguiente, se pueden realizar pruebas paramétricas en el resto del análisis.

En la clase de 6º, aplicado a la clase de Matemáticas por un lado en las dimensiones de Conexiones y, por otro lado, las de comunicación y representación. Las competencias evaluadas fueron:

- **Competencia 6.** *Establecer relaciones entre diferentes conceptos, así como entre los distintos significados de un mismo concepto.*

- **Competencia 7.** *Identificar las matemáticas implicadas en situaciones cotidianas y escolares y buscar situaciones que puedan relacionarse con ideas matemáticas concretas.*
- **Competencia 9.** *Usar las distintas representaciones de los conceptos y relaciones para expresar matemáticamente una situación.*

Los resultados de la comparación de varianzas entre las variables de pretest y postest de la materia de matemáticas, se puede observar que el resultado de la prueba de homogeneidad, tanto en la variable pretest ( $P=.29$ ) como la de postest ( $p=.06$ ), tienen varianzas similares porque el resultado supera el valor de la significancia ( $p \Rightarrow 0,05$ ), aunque se tiene en cuenta que el valor del postest es bastante ajustado, sin embargo, el investigador considera que se pueden hacer pruebas paramétricas.

## 2. Escuela Lanaspá-Giralt

En esta escuela se aplicó el instrumento en la clase de Medio Social y Cultural, Dentro de las dimensiones de Mundo actual y Ciudadanía respectivamente. Se han evaluado las siguientes competencias:

- **Competencia 2.** *Interpretar el presente a partir del análisis de los cambios y continuidades a lo largo del tiempo, para comprender la sociedad en la que vivimos.*
- **Competencia 12.** *Participar en la vida colectiva a partir de valores democráticos, para mejorar la convivencia y para favorecer un entorno más justo y solidario.*

Los resultados de la comparación de varianzas entre las variables de pretest y postest de la materia de medio social y cultural, se ha podido comprobar que el resultado de la prueba de homogeneidad, tanto en la variable pretest ( $P=.29$ ) como la de postest ( $p=.20$ ), tienen varianzas similares porque el resultado supera el valor de la significancia ( $p \Rightarrow 0,05$ ). Por consiguiente, se pueden realizar pruebas paramétricas en el resto del análisis.

Una vez efectuadas las pruebas de homogeneidad, con un resultado de distribución similar en casi todas las pruebas, se procede a llevar a cabo las pruebas de normalidad.

## Pruebas de normalidad

Para las pruebas de normalidad, se ha llevado a cabo la prueba de Shapiro-Wilk, porque las muestras estaban por debajo de 50 ( $n \leq 50$ ). A continuación, se presenta el análisis teniendo en cuenta el orden anterior, escuela, materia y grupo.

### 1. Escuela Congost

En la materia de Lengua Catalana, el resultado de la prueba de normalidad es el siguiente:

**Tabla 8.21**

*Prueba de Shapiro-Wilk. Pretest y postest de grupo experimental y control de Lengua Catalana*

Variables	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	p
Pretest	,954	39	,114
Postest	,959	39	,164

Como el valor de  $P \geq 0,05$ , entonces se acepta que los datos de estos dos grupos tienen una distribución normal, por lo tanto, se aplicarán pruebas estadísticas paramétricas.

En la materia de Matemáticas, en la prueba de normalidad, el resultado se presenta a continuación:

**Tabla 8.22**

*Prueba de Shapiro-Wilk. Pretest y postest de grupo experimental y control de Matemáticas*

Variables	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	p
Pretest	,980	50	,540
Postest	,972	50	,268

Al igual que el grupo anterior, como el valor de  $P \geq 0,05$ , entonces se acepta que los datos de estos dos grupos tienen una distribución normal, por lo tanto, se aplicarán pruebas estadísticas paramétricas.

## 2. Escuela Lanaspá-Giralt

En la materia de Medio social y cultural, el resultado de la prueba de normalidad es el siguiente:

**Tabla 8.23**

*Prueba de Shapiro-Wilk. Pretest y posttest de grupo experimental y control de Medio social y cultural*

Variables	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	p
Pretest	,940	36	,052
Posttest	932	36	,029

A diferencia de los grupos de la escuela Congost, en el conjunto de datos de estos dos grupos el valor de  $P < 0,05$ , entonces se rechaza que los datos de estos dos grupos tienen una distribución normal, por lo tanto, se aplicarán pruebas estadísticas no-paramétricas únicamente para este grupo.

Una vez realizadas las pruebas de normalidad, se procede a efectuar las pruebas comparativas entre los dos grupos para determinar la efectividad del tratamiento (docencia compartida), dichas pruebas se muestran en los resultados, de esta forma se conectan con resultados de otros instrumentos, ampliando el conocimiento del estudio en cuestión.

### 8.7.2 Análisis cualitativo

Los datos cualitativos son resultado del fenómeno estudiado por el investigador, cuya intención es comprender y analizar la realidad que viven las personas participantes de la muestra, tal y como ellas lo experimentan. Estos datos, tienen una gran carga de significación, complejidad, polisemia, densidad y, por ende, se encuentran sujetos a diversas interpretaciones (Docència Universitat Rovira i Virgili, 2020, 4m31s). Los datos se deben organizar, reducir y simplificar en lo que se denominan unidades para poder descubrir aquello que se considera relevante para la investigación.

El análisis de los datos cualitativos es un proceso que organiza, categoriza y maniobra la información recogida, con la finalidad de obtener significaciones que faciliten las interpretaciones y las deducciones. Todo este procedimiento se ha

realizado a través del software ATLAS.TI (versión 9.), tal y como se ha comentado en el apartado 8.6 y 8.7 del presente capítulo y que se puede apreciar en la Figura

En cuanto al presente estudio, se ha administrado, por un lado, la técnica de la entrevista que utiliza el guión como instrumento y, por otra parte, el cuestionario, que emplea en la parte final preguntas abiertas las cuales son sometidas a análisis. La finalidad de estos datos es descubrir aspectos propios de la docencia compartida, desde las vivencias de las personas que han participado en la muestra a la vez que se coteja la información recogida con la experiencia de las expertas en el tema, que también han sido entrevistadas.

Además de lo que se ha mencionado anteriormente, el estudio tiene la intencionalidad de contrastar los datos cualitativos con los cuantitativos, por lo que se considera relevante tener claras las visiones y las dimensiones desde que se ubica la investigación y, por consiguiente, la posterior interpretación de los datos. Así entonces, la aproximación desde la que este estudio examina los datos cualitativos recogidos es la de análisis de contenido.

Como punto de partida, para entender la interpretación cualitativa que se puede efectuar en la investigación, es llamativo conocer que ya en el siglo XVII, la teología bíblica encargada de estudiar el sentido y la intencionalidad del autor al escribir un texto, realizaba este proceso de interpretación mediante el conocimiento de la biografía de la persona autora, el estilo y el contexto histórico en el cual se escribe el texto. Al conjunto de este procedimiento se le denominó exégesis y a su resultado, hermenéutica.

De una forma similar, el análisis de contenido busca de forma indirecta en fuentes documentales que pueden ser exploradas desde una perspectiva tanto cualitativa como cuantitativa (Guix, 2008), Krippendorff (1990) uno de los principales exponentes del tema, afirma que el análisis de contenido es *“una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”* (p. 28).

En lo que respecta a esta investigación, la línea de trabajo se sitúa en la definición que proporciona Mayring (2000) *“El análisis de contenido cualitativo se define a sí mismo como un enfoque de análisis empírico, metodológicamente controlado*

*dentro de su contexto de comunicación, en el que se siguen reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación precipitada.”*

Para concretar, en el caso de los dos instrumentos que tienen una perspectiva cualitativa, se realizó el siguiente procedimiento (Ver figura 8.3) con momentos secuenciales diferenciados:

- a) Revisión de las preguntas y objetivos de la investigación para trazar una ruta de búsqueda en la que se centrara el análisis (Bazeley, 2013). Para este propósito, se tuvo en cuenta las codificaciones establecidas previamente.
- b) Descifrar dentro de las transcripciones las primeras unidades de significado (US), entendidas como fragmentos, frase o párrafos seleccionados por el investigador que describen un fenómeno, al que seguidamente se le proporciona un nombre (código) (Saldaña, 2021).
- c) El resultado de códigos se relaciona entre sí y posteriormente con el listado de códigos preestablecidos, que son resultado de la revisión teórica realizada en la investigación (Fernández, 2006).
- d) Después de esta primera codificación, se efectúa una depuración con el fin de eliminar las US que estén repetidas o que no se consideraran significativas para el estudio. Si es el caso, pueden surgir nuevos códigos que no se encuentren asignados y que formen parte del proceso deductivo realizado.

En lo correspondiente a las entrevistas y preguntas abiertas del cuestionario, se procesó la información obtenida mediante las transcripciones realizadas en el mismo programa de ATLAS.TI que facilita la transcripción a través de los archivos de audio y vídeo que se cargan en el programa.

### ➤ **Las entrevistas**

Una vez examinados los objetivos, las preguntas de investigación y la matriz de elaboración de instrumentos, se elabora una lista inicial (Tabla 8.24) de códigos a partir de las dimensiones que se indagan mediante las entrevistas. Este paso corresponde a la codificación deductiva. El procedimiento de codificación, correspondiente a la inductiva, pasa primero por la fase abierta, después por la axial y finalmente, la selectiva.

Figura 8.7

Muestra de categorización y codificación de entrevistas en el programa ATLAS.TI

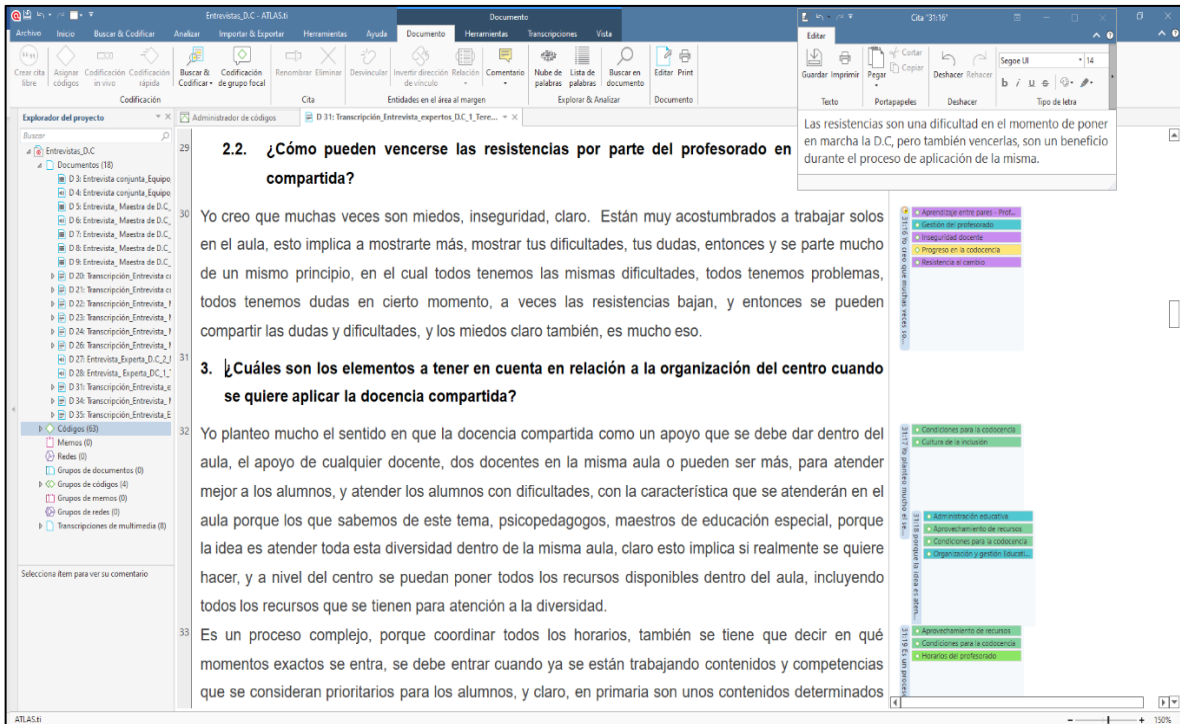


Tabla 8.24

Lista preliminar de códigos para las entrevistas

Dimensiones	Códigos
Alumnado	Inclusión educativa
	Proceso de Enseñanza-Aprendizaje
Profesorado	Aprendizaje entre pares
	Desarrollo profesional docente
	Formación docente
	Organización de horarios
Gestión y organización educativa	Cultura de la inclusión
	Cultura de la colaboración
	Gestión del profesorado
	Infraestructura del centro
	Perfil codocente
Modelo de docencia compartida	Condiciones para la codocencia
	Técnicas de la codocencia
	Otros agentes educativos
	Beneficios de la codocencia
	Dificultades de la codocencia

Al analizar las entrevistas, en casi todas las citas textuales se han podido encontrar referencias a más de un concepto, por lo que en algunos casos se ha dudado sobre la ubicación de la unidad de significado (figura 8.7), que en adelante se denominará (US), así que se ha aprovechado para comentar en el mismo programa de ATLAS.TI las referencias y dudas que iban apareciendo durante el proceso.

Una vez repasadas las transcripciones, en la que se hizo revisión de la redacción, la fidelidad al discurso de la persona informante, la ortografía y eliminación de aquellos códigos que eran similares en su significado, de esto, se obtuvo como resultado una lista de 7 categorías, 62 códigos y 586 unidades de significado de las 9 entrevistas que, están vinculadas entre sí y que se presentan en Tabla 8.25.

**Tabla 8.25**

*Relación de categorías, códigos y unidades de significado extraídas de las entrevistas*

Categorías	Códigos	Unidades de significado	
Aprendizaje	Aprendizaje entre pares - Alumnado	11	
	Aprendizaje entre pares - Profesorado	19	
	Evaluación del alumnado	1	
	Proceso de enseñanza-aprendizaje	6	
	Igualdad entre codocentes	3	
Beneficios de la D.C	Complementariedad	9	
	Comunicación entre codocentes	14	
	Comunicación no verbal-Codocente	2	
	Aumento de la confianza	3	
	Conocimiento de la codocencia	1	
	Convencimiento propio	1	
	Cambios de parecer - Profesorado	13	
	Desarrollo profesional docente	9	
	Distribución de responsabilidad	2	
	Progreso en la codocencia	23	
	Mejora de la calidad educativa	5	
	Dificultades de la D.C	Falta de apoyo al profesorado	4
		Falta de tiempo	4
Falta de espacio (aula)		4	
Inseguridad docente		7	
Resistencia al cambio		13	
Perfil codocente	Apertura	15	



	Integración	2
	Interés por la codocencia	4
	Empatía	1
	Flexibilidad	1
	Generosidad	3
	Laboriosidad	1
	Trabajo en equipo	4
Satisfacción	Cambios de parecer - Alumnado	4
	Voluntariedad del profesorado	2
	Satisfacción del alumnado	2
	Satisfacción del profesorado	4
Gestión y organización educativa	Apoyo y acompañamiento al profesorado	13
	Administración educativa	13
	Aprovechamiento de recursos existentes	34
	Compatibilidad entre docentes	17
	Cultura de la colaboración	9
	Horarios del profesorado	28
	Planificación	24
	Coordinación	7
	Gestión del profesorado	7
	Grupo Impulsor codocente	5
	Infraestructura de centro	10
	Reconversión del apoyo	11
	Revisión continua de la codocencia	5
Modelo de docencia compartida	Definición de docencia compartida	3
	Condiciones para la codocencia	39
	Marco legal	2
	Evolución histórica	4
	Formación docente	18
	Codocentes alternativos	24
	Modelos de codocencia	5
	Progreso en la codocencia	23
	Rango profesional	4
	Red de docencia compartida	1
	Técnicas de D.C.	29
Inclusión educativa	Mayor atención del alumnado	33
	Reducción de ratio	5
	Evitar etiquetas	2
	Cultura de la inclusión	9
	Otros modelos de inclusión educativa	5

### ➤ Cuestionario (Preguntas abiertas)

Con respecto al cuestionario, los ítems 15 y 16 son preguntas abiertas, por lo que se efectúa un análisis de contenido de las respuestas, desde un enfoque deductivo mediante una codificación temática en la que se asigna las US correspondientes (Saldaña, 2021). En el análisis, se encuentra que, según la perspectiva del alumnado existen 4 categorías, 17 códigos y 100 US tal y como se puede observar en la Tabla 8.26.

**Tabla 8.26**

*Relación de categorías, códigos y unidades de significados extraídas del cuestionario del alumnado*

Categorías	Códigos	Unidad de significado
Proceso de Enseñanza - Aprendizaje	Adaptación	2
	Aprendizaje entre pares - alumnado	2
	Facilidad	3
	Mejora del aprendizaje	11
	Rapidez	7
Satisfacción	Diversión	5
	Bienestar	5
	Confianza	1
Atención	Recibida	13
	Prestada	27
Modelo de D.C	Complementariedad codocente	2
	Técnicas de D.C	22

## 8.8 A modo de síntesis

El capítulo expone el desarrollo del estudio de campo, que incluye, una descripción de las fases de la investigación, el progreso de cada una de ellas y finaliza esta etapa, con la explotación de los datos.

La Fase I explica el proceso de validación de los instrumentos a través de jueces teóricos y prácticos.

La fase II presenta la determinación de la muestra, en la que se describe el proceso de contacto con las escuelas colaboradoras y posteriormente, se hace una breve descripción de cada centro educativo.

La fase III muestra el proceso de formación inicial en codocencia, el profesorado participante y la conformación de las parejas codocentes, como un paso indispensable para la correcta aplicación de la docencia compartida.

La fase IV detalla la aplicación y el seguimiento del modelo realizado por el investigador a los centros educativos y, a las parejas de maestras codocentes. Esto incluye, la inscripción en un classroom donde cuelgan las pruebas de conocimientos que sirven de test, el cual se administra a los grupos experimentales y su correspondiente grupo control, seguido del desarrollo de la unidad didáctica mediante la codocencia, con las técnicas y otros instrumentos, se realiza únicamente en el grupo experimental, y, por último, el posttest que nuevamente se emplea en los dos grupos.

La fase V aborda la el proceso de recogida de información y las limitaciones encontradas, esto se efectúa mediante los diversos instrumentos empleados, en donde los informantes opinan sobre las variables de la investigación.

La fase VI da a conocer la forma como se lleva a cabo la preparación, y el almacenamiento de los datos obtenidos. Mediante mecanismos manuales y electrónicos, se registra, comprueba, selecciona, y transcribe toda la información recibida mediante los instrumentos. También, muestra el proceso de traspaso de información a los diferentes programas de análisis de datos (SSPSS y ATLAS.TI), escogidos para dicho fin.

La fase VII presenta el proceso de análisis de los datos, que se inicia con la codificación y transformación la información obtenida, todo ello, sustentado previamente de forma teórica, tanto desde el enfoque cualitativo como el cuantitativo. A continuación, se realizan las pruebas estadísticas que permiten conocer las respuestas a los instrumentos de manera ordenada, y de este modo, saber si se pueden extrapolar al resto de la población.

Posteriormente, se lleva a cabo la depuración de los datos y su análisis descriptivo, estableciendo relación entre las variables, además del desarrollo del proceso que permitía conocer si se ha logrado conseguir los objetivos planteados en el bloque A, en el diseño general de la investigación. La explotación de los datos se efectúa de forma separada, primero el análisis cuantitativo y luego el cualitativo.

En el análisis cuantitativo, se lleva a cabo una prueba de fiabilidad interna del cuestionario, mediante la prueba de coeficiente de dos mitades de Guttman, que dio como resultado .816, asimismo, para comprobar su fiabilidad, se realizó la prueba interna (Alpha de Cronbach) que para la muestra total ( $n=56$ ), se obtuvo un resultado ( $\alpha = .821$ ), lo que garantiza una elevada fiabilidad interna. Asimismo, se realizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov, ya que la muestra es superior a 50 ( $n=56$ ). Si en la prueba de fiabilidad se elimina el ítem 5, que tiene valoración inversa, se obtiene el resultado ( $\alpha = .831$ ), generando un pequeño aumento en la fiabilidad del instrumento.

Al cuestionario también se le aplica la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, que se puede ver en la Tabla 8.19, el resultado es que las variables no cumplían con el criterio de normalidad lo que llevó a utilizar pruebas no-paramétricas para el resto del análisis estadístico.

En cuanto al test, se le efectúa primero la prueba de homocedasticidad de Levene, dando como resultados que en todos los grupos hay homogeneidad en las varianzas de pretest y postest. Seguidamente, se aplican las pruebas de normalidad, mediante la prueba de Shapiro-Wilk a cada uno de los grupos de las escuelas de la muestra, para determinar si los datos se comportan de forma normal, en el caso de los grupos de la escuela Congost, los datos tienen una distribución normal, por lo que se realizarán pruebas paramétricas, en cambio, para la escuela Lanaspá-Giralt, los datos no tienen una distribución normal, por lo que se aplicarán pruebas no-paramétricas.

Finalmente, se lleva a cabo el análisis cualitativo, que mediante el programa ATLAS.TI, arroja un primer resumen de códigos y categorías, estos se utilizan para identificar las unidades de significado que se pueden vincular con cada uno de los códigos ya establecidos previamente.



## 9. RESULTADOS

En este capítulo, se presentan de forma integral los resultados procedentes de los datos recogidos en el trabajo de campo, estos, se conectan con el objetivo general y los respectivos objetivos específicos. De manera concreta, los resultados muestran ordenadamente las valoraciones realizadas por los informantes, es decir, alumnado, profesorado codocente, equipos directivos y las aportaciones de las expertas, que se han recogido mediante los instrumentos de cuestionario, pretest y posttest y entrevistas.

A través del análisis, se ha podido ampliar y profundizar en el conocimiento de la docencia compartida que se ha aplicado en tres aulas diferentes con su correspondiente grupo control, en dos escuelas de primaria de Cataluña. La organización de los resultados, tiene como eje vertebrador la combinación de los datos cualitativos y cuantitativos, propios de la metodología mixta, con la finalidad de procurar una concurrencia entre ambos enfoques (Hernández, 2014).

Los resultados se muestran a partir de los temas y subtemas que emergieron mediante el proceso de análisis de los datos, a saber:

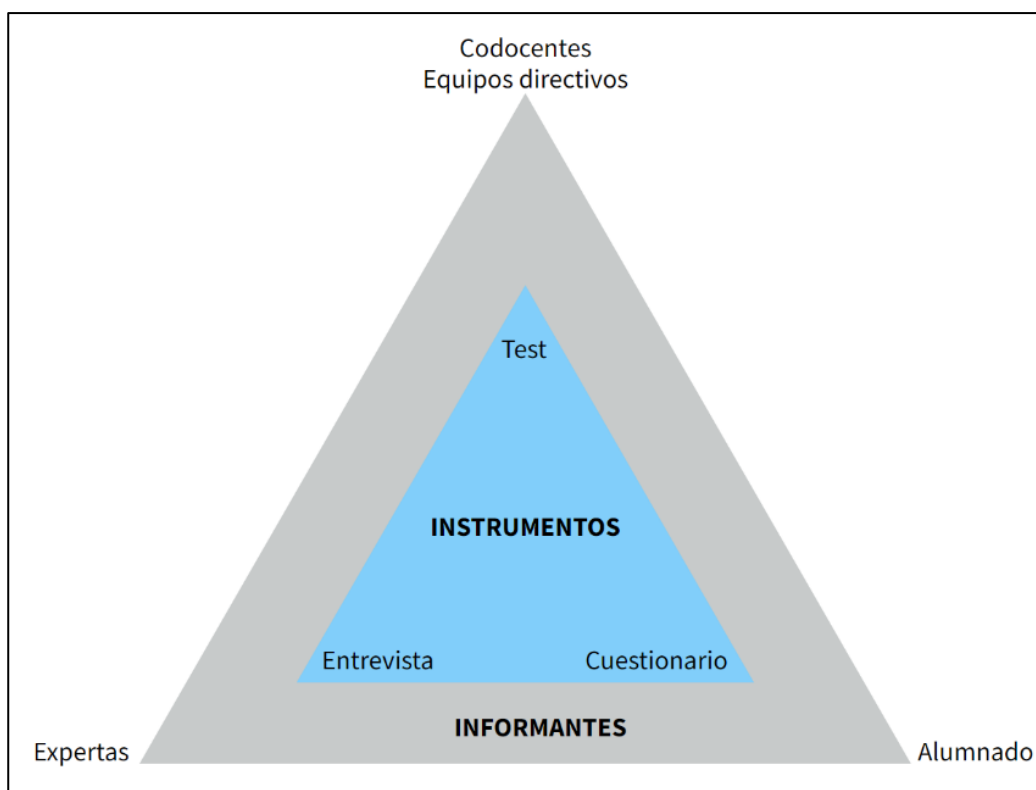
- a. Gestión y organización de la docencia compartida.
- b. Consideraciones para los futuros codocentes.
- c. El proceso de aprendizaje mediante la docencia compartida.
- d. Caracterización del profesorado codocente.
- e. Beneficios de la docencia compartida.
- f. Dificultades de la docencia compartida.

Los temas y subtemas presentados incorporan fragmentos de las citas que se han obtenido a través de las entrevistas, con el propósito de demostrar las valoraciones de los informantes. Los códigos aparecen de dos formas: el que identifica al informante y el asignado en el análisis cualitativo, que se agrupa dentro de una categoría, este último, se incluye en el discurso expositivo cuando se considera interesante para ilustrar el tema o subtema que se analiza, tal como lo facilita la Tabla 8.25 del capítulo anterior.

Cabe señalar que, se incorporan los resultados cualitativos extraídos del análisis de las entrevistas y de las preguntas abiertas del cuestionario, junto con los resultados del análisis cuantitativo paramétrico y no paramétrico del test y del cuestionario. De este modo, se logra realizar la triangulación tanto de informantes, como de instrumentos (Creswell y Creswell, 2018; Vallejo y De Franco, 2009) haciendo que, al considerar diversos puntos de vista, se potencie la validez y confiabilidad del análisis efectuado. Para visualizar mejor este procedimiento se puede ver la Figura 9.1.

### Figura 9.1

*Triangulación de informantes e instrumentos*



Finalmente, se utilizan tablas y figuras que ayudan a explicar los conceptos y definiciones que han resultado del producto del análisis.

### 9.1 Gestión y organización de la docencia compartida

Esta sección, es el resultado de los aspectos previos que se deben tener en cuenta en el momento de poner en práctica el modelo de docencia compartida. Los informantes, principalmente los equipos directivos y las expertas, comunican los

aspectos previos que consideran fundamentales para que la aplicación sea verdaderamente efectiva.

De las diversas categorías y códigos del análisis cualitativo, se han agrupado aquellas en las que existe un mayor número de coincidencias, posteriormente, se han establecido las subcategorías resultantes. Si bien es cierto que, han surgido muchas consideraciones a tener en cuenta, se han elegido las más relevantes para los equipos que gestionan los centros educativos. Así, a modo de síntesis, se pueden visualizar en la Figura 9.2, en orden de importancia de acuerdo con la significación que le confieren los informantes.

### Figura 9.2

*Consideraciones previas para la aplicación de la docencia compartida*



Observando las consideraciones de la Figura 9.2, se puede ver que todas ellas implican a los miembros de los equipos directivos, en cuanto que, en gran medida son ellos los que proponen e impulsan este tipo de iniciativas en el claustro. Las consideraciones más fundamentales para tener en cuenta en la iniciación de la docencia compartida son: 1. *El apoyo y acompañamiento del profesorado codocente*; 2. *El tiempo para la coordinación y planificación*; 3. *La formación inicial* y, por último, 4. *La infraestructura*.



## 1. Apoyo y acompañamiento del profesorado codocente

Las maestras codocentes, pero sobre todo las expertas, insisten en que deben existir espacios y momentos de confianza en el que las parejas docentes sientan que cuentan con el apoyo y respaldo de los equipos directivos, a los que pueden acudir ante cualquier situación o inconveniente. Es necesario aclarar, que una de las expertas habla desde el modelo educativo estadounidense, en donde la docencia compartida, es sugerida por los directores de los centros (llamados administradores educativos) y, se basa en el modelo de codocencia donde hay la figura de profesorado titular y el profesorado asistente o de apoyo, que denominan especialista.

*... hay pues mira, esta no, esta figura la podríamos hacer, es necesario tener ese conocimiento, para ponerle también orden a lo que se hace, y luego otra cosa que veo que es importante es el seguimiento. No es una formación inicial y luego está, sino un seguimiento porque para facilitar más el poder conversar, de como ha sucedido todo, claro porque a lo mejor encuentras, por el motivo que sea, el momento para aquella compañera decirle según qué cosa, pero quizá en unas sesiones de formación o de seguimiento sí que surge esa posibilidad. (CODO\_5)*

Es esencial que exista, sobre todo al inicio de la codocencia, cercanía por parte de los equipos directivos, porque muchas veces puede haber inquietudes, o faltas de entendimientos que es fundamental que se puedan resolver, porque puede tener consecuencias negativas en el proceso.

*Sobre todo, esta es la angustia del comienzo, se puede volver muy fácilmente al hacia atrás, y poder decir que esto no funciona, a no ser que lo hagas con mucho análisis, acompañamiento, con evaluación, el contrastando, e ir viendo. (EXP\_1)*

Al hablar de acompañamiento, también se debe tener en consideración los perfiles docentes, ya que, hay parejas que seguramente requerirán más espacios de encuentro que otras, pero, especialmente se debe garantizar que exista ese momento dentro del horario lectivo, o al menos, la opción de poder cambiar alguna actividad para que este se pueda dar.

*A ver, yo pienso que a veces, las resistencias vienen por dificultades propias, a veces no hay acompañamiento, ni hay un clima determinado del centro, y que no se ha tomado conciencia de que todos tenemos que aprender, que es difícil, que nos encontramos con problemas, pero que los vamos comentando, ¿No?, pienso que cualquier docente puede hacerlo, no restringiría, si hay todo este acompañamiento*

*claro, hay un clima de centro favorable, y se ayuda estas personas cuando se encallan y tienen problemas, ahora bien, todo depende un poco de eso. Ha habido personas en algún momento, que me he encontrado, que hay cosas incluso entre comillas: "patológicas", por lo tanto, son difíciles de encajar. (EXP\_1)*

*Un espacio en el que se reúnen sistemáticamente para ir hablando de este camino hacia la D.C., para irlo analizando, revisando, ir mejorándolo, ir buscando herramientas que sean útiles, compartimos, y compartir también las maneras de organizarlo. (EXP\_1)*

Como personas que son, el profesorado no está excepto de tener dificultades de tipo personal, esto puede complicar las relaciones entre las parejas codocentes, por eso, la EXP\_1 habla de la ayuda que se puede ofrecer el equipo directivo, guiando y brindando herramientas que puedan mejorar la comunicación y las relaciones en general.

*También es cierto que, con mi experiencia, he ido a muchas escuelas, un docente puede cambiar mucho de una escuela otra, no, es decir, un docente que en una escuela puede estar etiquetado de negativo, y que no colabora y tal, después va a otro centro y entra de otra manera, el equipo le ayuda de otra manera, y este docente funciona de otra manera, si son personas mínimamente normales y sanas, a veces también hace mucho el clima, las relaciones, las ayudas, y entonces creo mucho en eso también, en la institución, el equipo directivo, la ayuda, se tiene que manejar todo eso, es sensible, es complejo, pues si, pienso que cualquier docente si se le ayuda, cuando tiene problemas, se le hace ver las ventajas, puede ir aprendiendo a hacer docencia compartida. (EXP\_1)*

Por su parte, la EXP\_2, insta a las direcciones a escuchar, observar y guiar los procesos de codocencia, porque muchas veces se pueden dar relaciones de incompatibilidad originadas por conflictos internos o resistencias personales que obviamente requieren de mediación y que, soportarlas durante todo un curso escolar puede ser contraproducente.

*...Porque muchas veces les digo a los directores esto todo el tiempo. Si no son líderes activos esto no se puede sostener. Puede darse, pero luego se desmoronará. Porque las complicaciones a menudo están cerca: A veces, el maestro de clase se trata de poder y esa persona que quiere tener todo el poder, y eso lo dificulta porque entonces el especialista no puede hacer lo que se debe hacer. (EXP\_2)*

*A veces, un maestro de clase dice: 'No te necesito'. Y luego se oponen mucho a esto. No se trata realmente del poder, se trata de la sensación de que están siendo impuestos desde dirección. (EXP\_2)*

También puede pasar que, encuentras direcciones en las que el profesorado acude con preocupaciones referentes al funcionamiento de la docencia compartida, y simplemente, reciben palabras que poco ayudan a resolver los problemas, no guían hacia la resolución del conflicto, ni mucho menos efectúan alguna mediación.

*Una investigadora estaba entrevistando a los directores y los directores seguían diciendo, "Oh, les he dicho a los codocentes, 'Confío en ustedes, hacen un gran trabajo. Haz lo que creas necesario'". Y al principio estaba muy feliz, pensó que eso era genial. Naturalmente, se dio cuenta de que lo que estaban haciendo era decir: 'No me molestes con esto'. Y no era en gran medida un ambiente de apoyo, y si ocurría algún problema entre los maestros, no había a quién acudir, porque el director simplemente no quería porque 'tengo cosas más importantes que hacer'. Lo cual es muy triste. Los problemas de los adultos siempre interfieren. (EXP\_2)*

Una propuesta interesante que plantea la EXP\_2, en los casos en que se tiene profesorado conflictivo y poco responsable en el ejercicio de la codocencia, es realizar un plan de trabajo, ello facilita llevar a cabo pequeños objetivos que, acompañados de compromisos, se pueden ir supervisando en cortos periodos de tiempo por los miembros del equipo directivo.

*Y este es el último recurso, pero en los casos en que esto es realmente importante, si alguien no lo entiende y no está haciendo un buen trabajo, entonces viene la supervisión, y esa persona tiene una reunión privada con el director y amablemente le llamamos un 'plan de mejora' en el que tienen que abordar específicamente el problema y se evaluará si están trabajando mejor o no con un compañero en el salón de clases. Entonces, ya sabes, es primero educar a las personas, hacer que lo vean, que lo experimenten, que un especialista lo forme y luego es la supervisión. (EXP\_2)*

## **2. Tiempo para la coordinación y la planificación**

Cuando se dialoga con el profesorado en general, esta condición es una de las mayores barreras para una óptima aplicación de la docencia compartida. En este apartado, únicamente se presentan las razones por las que es fundamental tener en cuenta el horario del profesorado, en cambio, en el apartado de dificultades, se amplía como carencia, en cuanto que es un obstáculo para su consecución.

En primera instancia, los equipos directivos y las expertas, comunican lo que supone organizar los horarios del profesorado codocente. A veces, puede ser complicado porque en general, los horarios tienen una serie de situaciones

personales que en algunos centros se intentan respetar, otras de proyecto de centro y que hacen, que algunas veces se haga más difícil elaborar los horarios.

*No nos ha supuesto un trabajo, al hacer los horarios, el saber que teníamos que dejar las horas de D.C. Nosotros teníamos refuerzos y ya trabajábamos muchas horas con dos maestros en el aula, dos de refuerzos, y ya planificamos cuáles serían los cursos que harían D.C y cuáles serían los maestros que estarían allí. (EQ\_DIR\_1)*

*A veces cuesta organizar a la hora de hacer horarios, porque claro también intentamos que tengan una hora de nivel, para poder programar las actividades con los maestros que lo hacen, igual un maestro hace dos horas en un grupo, así que intentamos que tengan una hora para poderse coordinar, siempre no se consigue, pero la mayoría sí. Siempre tienen una hora como mínimo. El maestro de refuerzo tiene una hora cuando los dos tutores están programando el nivel. Yo, por ejemplo, cuando estaba en sexto, y yo tenía un día a la semana cuando las dos tutoras planificaban las actividades en las que yo participaba, yo también iba para coordinarnos y para poder hacer toda la D.C. Eso pasaba, o sea, como mínimo siempre tienen esta hora. (EQ\_DIR\_1)*

*Pues bastante, porque claro, la docencia compartida que sería como trabajar en paralelo, tienes que dejar un hueco para que la gente se pueda programar. Pero claro, es que no sólo está programar docencia compartida de proyectos, sino que, hay que programar las comunidades informativas, pedagógicas, porque claro no sólo se trabaja el proyecto con esa persona, sino que otros especialistas pueden querer participar. Nosotros queríamos ofrecer, hacer que cada dos semanas hubiera una exclusiva dentro del horario, de una hora y media para poner encima de la mesa todo lo que se está trabajando de proyectos y poder planificar un poco entre todos. Pero propiamente la pareja codocente aún no se ha pensado, quizás pues mira, a lo mejor se puede plantear a la hora del patio, no vigiláis patio y lo habláis entre vosotros. Que quizás es poco rato media hora, pero algo es algo. (EQ\_DIR\_2)*

Como se ha podido observar, entre el EQ\_DIR\_1 y el 2, hay una gran diferencia de visiones, para el primero es importante que exista el espacio de preparación de la docencia compartida, y para el segundo, hay prioridad en otros aspectos del centro, dando alguna opción alternativa de intercambio de horas.

La experiencia del CE\_1 es una alternativa provechosa que puede extenderse perfectamente a otros centros educativos, pues tienen el mismo maestro de refuerzo (codocente) para cada nivel, haciendo que se optimicen las reuniones y se pueda planificar varios grupos de un único nivel en una sola reunión.

*Es decir, cada nivel o cada ciclo tiene su referente de refuerzo, es el mismo y es el mismo maestro, no tenemos un maestro que pase de aquí a otro lado y ponerlo como una seta, los referentes de refuerzo en cada ciclo o cada nivel según se pueda. Si, si, sobre todo el*

*maestro que haga refuerzo en primero que sea siempre el mismo, igual hay dos, depende de las horas que les toque. Lo tenemos así, por cada hora de coordinación, pues también va mucho mejor. Pues ya también prevemos una hora para coordinar el refuerzo con el tutor. (EQ\_DIR\_1)*

Las maestras codocentes expresan el valor que tiene el horario en el día a día de la codocencia con vivencias diferentes. Unas que han tenido el espacio para reunirse y planificar, situación que agradecen.

*Es necesaria la hora, clarísimo que sí es necesaria la hora porque la D.C, yo la entiendo que parte de la colaboración de las dos personas entonces si no hay coordinación entre estas dos personas pues dejaría de ser D.C. (CODO \_2)*

*El espacio lo hemos tenido, como tenemos cualquier espacio para hacer las coordinaciones entre maestros. Y más que un espacio, es necesario tener un tiempo, eso sí, es muy necesario. Hombre, la verdad es que es la base de todo, poder tener una buena coordinación, para poder tener una buena planificación teniendo en cuenta los contenidos que se tienen que trabajar es primordial. Si no tienes este rato, esta hora, nosotros prácticamente tenemos una hora semanal, es básico, es que sino no puede funcionar. Y, aun así, nos ha faltado tiempo, porque por ejemplo la parte de la evaluación es una cosa que nos ha quedado floja. (CODO \_3)*

No obstante, en el otro grupo, cabe aclarar que, dado que una maestra codocente estuvo de baja de larga duración, hubo que hacer un cambio de maestras, con lo que el horario ya estaba hecho y no tenían tiempo para coordinarse, así que buscaban espacios de forma autónoma.

*Bueno pues no fue fácil, porque claro, el tutor siempre está en su aula, pero tú cuando entras de fuera, tú estás en esa aula, pero a la vez estás en muchas otras, entonces, eso es lo que hace complicada la planificación. Tienes que buscar dentro de tu horario, que estás en mil y una cosas, en pensar de planificar con esa otra persona, buscar el momento, entonces nosotras me hacíamos muchas fuera de nuestro horario, por las noches, el fin de semana, con mensajes y claro, eso tampoco es del todo positivo, esto porque ha sido un momento puntual, pero a la larga no está bien hacerlo así. (CODO \_5)*

En el criterio de las expertas, este momento de elaboración de horarios es complejo, se requiere que se adapte a las necesidades de cada centro y muchas veces se precisa de ayuda para poder sacarlos adelante, especialmente, en centros donde el número de docentes es elevado.

*Es un proceso complejo, porque coordinar todos los horarios, también se tiene que decir en qué momentos exactos se entra, se debe entrar cuando ya se están trabajando contenidos*

*y competencias que se consideran prioritarios para los alumnos, y claro, en primaria son unos contenidos determinados para mí, también depende de las horas o porque hay centros que dedica muchas horas de docencia compartida y ya entonces se pueden entrar a todas las áreas. (EXP\_1)*

*Hay un elemento de distribución de las horas importantísimo y que no es fácil, y que quiere decir, poner al inicio cuando estás haciendo los horarios, de hecho en mi libro, pedí a la jefa de estudio de la escuela, que en un capítulo en que hablo de la organización del centro, donde ella explicara cómo hacía los horarios, porque ella sabía mucho y era poner esto en importancia, es decir, el tema de recursos y de los horarios, después cómo se utilizan estos recursos y después lo que sí que es difícil es dar tiempo para la organización, que esto a veces es lo que cuesta un poco en los centros. (EXP\_1)*

*La gente necesita ayuda para encontrar que los horarios en las escuelas sean posible. Por ejemplo, para encontrar tiempo para que los maestros estén en las aulas, y la organización puede ayudar en cosas como esa. La organización tiene cierto control sobre la dotación de personal y cuántos maestros están disponibles que pueden ayudar a respaldar esto. Porque si la dotación de personal es horrible, es difícil hacer esto. (EXP\_2)*

El tiempo como valor y espacio apto para realizar la coordinación y poder entenderse como pareja docente es importante, porque esto ayuda a la organización de las sesiones de clase. Igualmente, el tiempo puede ser un espacio que se puede emplear mal, ya que como recurso algunas veces no se le saca todo el provecho dentro de las organizaciones educativas.

*Si, bueno fue una decisión de escuela, que veíamos que teníamos bastantes horas de dos maestros en el aula, pero veía que a veces no se aprovecha este tiempo ¿No?.*  
(CODO\_3)

Asimismo, el tiempo dentro de la docencia se percibe como bien del que goza el profesorado de forma personal, en consecuencia, cuando se emplea la docencia compartida es indispensable que la pareja codocente esté dispuesta a compartir su tiempo con otro, rompiendo el paradigma del individualismo.

*También generosidad, porque al final tienes que compartir el tiempo y la explicación. Y antes estabas acostumbrado a solo hablar tu, y ahora tienes que compartir el tiempo con otra persona. (CODO\_1)*

Por su parte, las maestras mencionan que el tiempo puede ser progresivo, es decir, también se entiende como un periodo en el que las dinámicas dentro de la pareja codocente ir cambiando a mejor, un progreso que facilita el trabajo a largo plazo.

*Exacto, pues un poco eso, al principio hay esta dificultad, pero porque era una novedad, y necesitábamos un tiempo, la verdad es que fue corto, la sorpresa fue que el acoplamiento fue rápido. (CODO \_1)*

La falta de tiempo, en la visión del profesorado se considera una necesidad primaria para el ejercicio de la codocencia, pues, en algunos momentos el tiempo empleado no es suficiente.

*...Sobre todo, la mayor queja de los maestros es no tener suficiente tiempo para planificar. Así que tratamos de descubrir las formas en que podrían encontrar momentos para planificar cara a cara, de vez en cuando, pero luego realizan parte de su planificación en la nube, ya sabes, se hace electrónicamente. (EXP \_1)*

La EXP \_1 por su parte, confirma que, en la literatura y en estudios previos, la mayor dificultad que encuentra el profesorado desde la parte organizativa es la gestión del tiempo, porque en algunos centros se pretende que el profesorado ejerza la docencia compartida pero no brindan el tiempo para planificar y coordinarse. En consecuencia, la importancia del tiempo está conectada de forma notable con la planificación, ya que, si no existe un espacio de tiempo dentro del horario lectivo del profesorado, es muy complejo poner en marcha una codocencia efectiva.

De este modo, la planificación, es uno de los elementos primordiales para aplicación de la docencia compartida, pues marca diferencia con otras formas de apoyo, en cuanto que mediante una plantilla que el profesorado utiliza, se identifican todos los aspectos pedagógicos y didácticos que se trabajarán en la sesión de clase.

La planificación, se usa para el momento concreto, es decir, tiene objetivos que se deben cumplir a corto plazo, como máximo una semana, a diferencia de la programación que se prepara al inicio del curso escolar. En el estudio en cuestión, previamente en la formación docente, se preparó al profesorado codocente para aprender a planificar de forma conjunta a través de una plantilla específica facilitada por el investigador, que se puede ver en el Anexo 4.1, por tal motivo, durante las entrevistas se indaga acerca de la experiencia de planificar y su importancia para llevar a cabo la docencia compartida.

*A veces cuesta organizar a la hora de hacer horarios, porque claro también intentamos que tengan una hora de nivel, para poder programar las actividades con los maestros que lo hacen, igual un maestro hace dos horas en un grupo, así que*

*intentamos que tengan una hora para poderse coordinar, siempre no se consigue, pero la mayoría sí. (EQ\_DIR\_1)*

*La hora que nos dio el centro para coordinarnos al principio se quedaba corta. Era muy corta, muy corta. Con el paso del tiempo la otra maestra y yo, llegamos a entendernos un poco mejor. A la hora de planificar nos decíamos tú prepara esto, y yo preparo esto otro y entonces no se nos quedaban tan cortas, es más. En esa misma hora, planificábamos diferentes sesiones, no solamente una o dos sesiones de la semana, sino que nos daba tiempo a ir planificando más semanas. Es necesaria la hora, clarísimo que sí es necesaria la hora porque la D.C, yo la entiendo que parte de la colaboración de las dos personas entonces sí no hay coordinación entre estas dos personas pues dejaría de ser D.C. (CODO\_2)*

Para las maestras codocentes, la planificación tiene también un progreso, pues al principio se le dedica mucho tiempo porque no se conoce la plantilla o porque no se conoce a la codocente, sin embargo, con el paso del tiempo, en una hora de planificación puedes llegar a planificar varias sesiones, y entonces, se puede dedicar la hora para hablar de situaciones en el aula o casos que requieren atención.

*Y al principio durábamos mucho, no teníamos muy claro, nos costaba mucho los contenidos y objetivos sí, pero, a la hora de hacer las actividades era como: Uff... ¿Cómo lo hacemos, los otros también lo tienen o no? Tuvimos muchas dudas en este sentido, pero una vez ya íbamos viendo cómo iba y luego, la verdad es que esto ya pasó a ser secundario, ya no nos preocupaba nada, lo teníamos clarísimo. Qué tipo de actividad, qué tipo de técnica. (CODO\_3)*

*Ya fue un poco como la planificación, que al principio nos sabíamos mucho cómo, que, si tú haces, que yo hago, que bueno esto tu y esto yo, y que en el fondo yo acabo haciendo cosas de menos responsabilidad, tienes esta sensación y poco a poco, esto va mejorando. (CODO\_3)*

*Hombre, la verdad es que es la base de todo, poder tener una buena coordinación, para poder tener una buena planificación teniendo en cuenta los contenidos que se tienen que trabajar es primordial. Si no tienes este rato, esta hora, nosotros prácticamente tenemos una hora semanal, es básico, es que sino no puede funcionar. Y, aun así, nos ha faltado tiempo, porque por ejemplo la parte de la evaluación es una cosa que nos ha quedado floja. (CODO\_5)*

*...en este caso teníamos una plantilla para poder hacer, ir marcándonos los objetivos, qué contenidos trabajábamos, las actividades, qué técnicas decidíamos utilizar, el material que necesitábamos...incluso marcábamos el papel que hacíamos cada uno*



*de los docentes, poníamos observaciones en caso de necesitar material extra que habitualmente no tienes y que tenías que tener preparado. (CODO\_3)*

Cuando se es docente en solitario, casi nunca hay complicaciones en este aspecto, ya que la coordinación de la sesión recae en una única persona, mientras que en la codocencia hay una pareja que debe ponerse de acuerdo en las actividades, recursos, tiempo y técnica que se utilizará.

*Yo creo que sí, nos hace organizar un poco ¿Qué actividad vamos a hacer o qué técnica vamos a utilizar? ¿Quién va comenzar la clase? ¿Quién va a explicar cada cosa? Si es un tema que a lo mejor yo nunca había enseñado, procurábamos que empezara la codocente con más experiencia, y que luego yo me reenganchaba y sí que lo apuntábamos: empieza la clase tal, esta explicación... y en observaciones apuntábamos cosas que habíamos visto en la clase para tenerlas en cuenta para las próximas clases. Pero yo creo que la plantilla de planificación, yo veo que sí que era útil. (CODO\_1)*

Por último, la EXP\_2, afirma que el tiempo para planificar es una de las condiciones que más reclama el profesorado, pues sin él, se hace complejo en el día a día de la pareja codocente, por ende, es esencial que los equipos directivos presentes propuestas que se adapten a la realidad del centro, donde fundamentalmente exista un espacio docente para planificar y coordinarse.

*Con mucho, la mayor queja de los maestros es no tener suficiente tiempo para planificar. así que tratamos de descubrir las formas en que podrían encontrar momentos para planificar cara a cara, de vez en cuando, pero luego hacen parte de su planificación en la nube, ya sabes, se hace electrónicamente. Pero si dijo cuál es el mayor problema, si lee la literatura de codocencia, 'sin lugar a duda', esa es la mayor preocupación. (EXP\_2)*

### **3. Formación inicial del profesorado codocente**

El planteamiento sobre la formación inicial parte de la idea de si el profesorado que quiere participar en la codocencia necesita o no la formación inicial, para lo que hay una diversidad de opiniones según sea la participación en la aplicación de la docencia compartida.

*A ver, la formación es necesaria cuando no tienes idea, porque creo que a nosotros nos hacía falta, porque cuando hicimos el primer año, que lo hicimos por nuestra cuenta, nos faltaba todavía todas las técnicas que tu explicaste y tu llevaste, porque había técnicas que los maestros no sabían las que habías mostrado, sabíamos de algunas que habías explicado pero de otras no, por ejemplo, enseñanza por*

*secciones, no la conocía, la conocí justo cuando me impliqué en el grupo de 5º y 6º, así que creo que la formación sí que es necesaria. (CODO\_1)*

Algunas maestras opinan que es necesaria, otras creen que, si en la pareja codocente al menos uno de los dos tiene formación, con eso es suficiente. Si bien es cierto que planificar cuando se tiene experiencia es una tarea fácil, también se debe tener en cuenta que con la formación se pueden explotar muchos más elementos que hay en el modelo, que seguramente sin la formación se desconocerían.

*Para aprovechar bien las técnicas de docencia compartida hay que hacer formación, hacer todos los pasos para que sea completa, porque claro, es que es desde la planificación hasta la evaluación. Nosotros hacíamos cosas, pero pequeñas cosas aisladas. (EQ\_DIR\_1)*

*Yo creo que la formación nos ha servido cambiar el chip. Es decir, bueno, no es un profesor de refuerzo, no es alguien que me viene a ayudar, sino que es alguien que está al mismo nivel que yo. O el rol que se haya quedado en la planificación previa. La formación es importante para cambiar el chip. Luego, poco a poco ir entrando e ir haciéndolo. (EQ\_DIR\_2)*

Según los equipos directivos, la formación contribuye a que el profesorado haga un cambio de mentalidad, especialmente cuando se han tenido experiencias de refuerzo escolar, porque se marca una diferencia notoria que ayuda a situar al profesorado codocente.

*Yo creo que sí que es necesaria, porque tendemos a divagar en qué creemos que son las cosas y pienso que eso nos equivocamos a veces. Entonces sí que pienso que la docencia compartida es necesario tener la formación para poderla llevar a cabo. Para saber también qué rol pueden presentar tus compañeros, qué rol desempeñas tú, las técnicas, saber las técnicas que hay. Yo creo que para esto se necesita una formación. Por ejemplo, la formación la ha hecho todo el claustro y yo creo que no todo el profesorado estaría preparado incluso teniendo la formación de hacer la docencia compartida, sino que en la formación propiamente dicha creo que ponerlo en práctica, como se ha hecho en el caso nuestro. (CODO\_2)*

Un aspecto a resaltar en la opinión de la CODO\_2 es que manifiesta que, incluso aunque se tenga la formación en codocencia, lo que hace que se conozca realmente la metodología es la práctica, es decir, la transferencia al aula.

*A ver, Que hay yo creo que siempre va bien una formación en esto y en cualquier ámbito de trabajo de la escuela, porque tener una base teórica va bien, porque luego*

*si tienes que justificar o argumentar alguna actuación con tu compañero, siempre es más fácil recurrir aquello que ya está fundamentado, es decir, hay pues mira, esta no, esta figura la podríamos hacer, es necesario tener ese conocimiento, para ponerle también orden a lo que se hace. (CODO\_5)*

*A ver, si lo haces con alguien que ya ha hecho formación, creo que puedes engancharte al carro, eso que se dice, no hay problema. Pero sí que tienes que tener un poco de estrategias, de técnicas que se usan, porque a mí, las hemos conocido porque nos han explicado la teoría, nos lo han comentado, sino no lo haces. Lo haces como el típico refuerzo en el que se ayuda a un niño. O tu entras a una clase a ayudar al maestro y a los niños, y con esto, si no conoces las diferentes técnicas, es muy limitado. Ahora, si estás con alguien que sí que las sabe, sí que puedes reengancharte fácilmente, digamos. (CODO\_3)*

De manera similar, una opción interesante es que uno de los dos codocentes, esté formado, principalmente cuando no se puede formar a todo el profesorado por cuestiones de tiempo. Por otra parte, el equipo directivo debe facilitar, motivar e incentivar estos espacios de formación para que el profesorado participe en la formación, de esta manera, es más sencillo formar parejas o equipos de codocentes.

*La dirección del centro es muy importante, porque debe ser él quien lo facilite, que todo pueda ser sostenible, porque son experiencias y cambios que no se pueden realizar en un año, porque necesitan acompañamiento, necesitan mantenerse siempre, valorarlo y continuarlo, entonces si el centro no lo tiene claro y no pone estas condiciones de trabajo, de formación, de poder ir reflexionando sobre el tema, curso tras curso, van cambiando las cosas. (EXP\_1)*

*Cuando el maestro de educación especial dice: 'Cuando nos formamos juntos, ambos entendemos, tuvimos la oportunidad de hablar, funciona tan bien.' Pero la persona que no recibió la formación no entendió todo eso y fue muy, muy difícil. Entonces, les diría que muchas veces hay problemas con los maestros que podrían haberse resuelto si los maestros entendieran las expectativas antes de comenzar. (EXP\_2)*

En el criterio de las expertas, es importante la formación, porque abre el horizonte del profesorado, facilita la comunicación, la coordinación y explota al máximo, todos los elementos del modelo.

#### **4. Infraestructura**

Los informantes no consideran el tema de los espacios para la aplicación de la docencia compartida un elemento totalmente condicionante, esto es, sí es

necesario aulas más grandes para el empleo de las diferentes técnicas. No obstante, la investigación ha examinado en las valoraciones, sí para la puesta en marcha del modelo es indispensable un espacio adecuado, con aulas más amplias e idóneas. Puesto que, en la comunidad educativa en general, existe el imaginario que para iniciar la codocencia se requiere de aulas espaciosas, que normalmente no poseen la mayoría de los centros educativos.

*Siempre se puede hacer en un aula normal, pero según qué técnica, eso tu nos lo has mostrado y enseñado, sí que hay técnicas que sí que necesitamos estar un poco más sueltos para que no haya interferencias de un maestro con el otro. En algunas técnicas sí que se necesitaría un espacio un poco más alejado. Hay técnicas que tenemos que ponernos con la clase alejados unos de otros y otras que no. Dependiendo de la técnica. No se quejaron en ningún momento de que esto es imposible de hacerlo porque el espacio no lo permita. No, nuestras aulas son amplias, tenemos la suerte de tener aulas amplias (EQ\_DIR\_1)*

*Por espacio físico no, nosotros al menos en las aulas, hemos trabajado bien. Supongo que, al estar los niños y niñas en grupos cooperativos, eso facilita que las aulas estén mejor distribuidas, y tu para poder atender al alumnado. También la circulación es más fácil. (EQ\_DIR\_2)*

Desde el punto de vista de los miembros de los equipos directivos, el tamaño de las aulas no es situación esencial para el buen desempeño de codocencia, sin embargo, afirman tener espacios amplios o una distribución que facilita el movimiento dentro del aula.

*A ver, yo en mi caso el aula era bastante grande, las aulas que tenemos en el Congost son grandes, entonces, no me visto con este inconveniente ya con el espacio con el que contábamos teníamos suficiente. Si que es cierto que nosotros en quinto concretamente, que es el curso yo doy, hay un grupo, una tercera línea que está en un aula muy pequeña, son alumnos ya de físico grande, con diez años y están en un aula pequeña, yo creo que en esta aula pequeña sí que sería un inconveniente el espacio para llevar a cabo la docencia compartida bien. (CODO\_2)*

*Yo creo que depende un poco del grupo, por ejemplo, en mi caso eran veinte niños, entonces el aula que teníamos ya estaba bien, si es lo que hablábamos con otro compañero, que quieres juntar y hacer clases, por ejemplo, de cuarenta niños, es decir, que el espacio sí que influye, porque no es lo mismo cuarenta niños en una clase que unos veinte o veinticinco niños en su clase. Puede influenciar dependiendo del grupo, pero no creo que sea fundamental. (CODO\_4)*

*La mayoría de veces no. Nosotras hemos probado casi todas las técnicas y la única que hemos hecho fuera del aula, en parte, fue la de la atención individualizada. Es la único que necesitas tener un espacio distinto porque no la haces dentro del grupo. Sí que hay a veces que hay alguna técnica también, cuando haces dos pequeños grupos en el aula, que si el espacio no está muy definido a veces sí que cuesta. (CODO\_3)*

Un aspecto curioso en la opinión de las codocentes es la afirmación que el espacio para la realización de la codocencia no es importante, no obstante, contrasta con los ejemplos que ofrecen, pues en ellos, sí que ha influido o se ha tenido en cuenta la infraestructura en el momento de llevarla a cabo.

*Realmente se necesitan aulas un poco grandes, si no a veces, si tienes que hacer dos grupos por ejemplo, en escuelas un poco más pequeñas es mucho más complicado, pero también hay otros espacios que se pueden utilizar, a veces los pasillos, pero sí que es cierto que es un aspecto que pueda ayudar mucho, el hecho de tener espacios un poco más grandes, polivalentes, el tema de las mesas, el tema de las sillas, que se puedan mover sin hacer mucho ruido, que se puedan agrupar, que ahora mismo se está hablando de esto a nivel general. (EXP\_1)*

En la cita anterior, para la EXP\_1, el espacio puede variar, pero cabe resaltar que, en su modelo no se requiere esencialmente que el profesorado permanezca en el mismo espacio durante la sesión, contrario a la posición de las codocentes que durante la formación inicial se ha remarcado la importancia de quedarse en el aula todo el alumnado, independientemente de la técnica utilizada.

*Bueno, yo pienso que las escuelas, que están avanzando en todo este tema de los espacios, por ejemplo, los jesuitas, han quitado las paredes, y han generado aulas mucho más amplias para trabajar. Haciendo aulas, que, en determinados momentos, según el tipo de actividad que se realiza estén todos juntos, poder ponerlos en grupos pequeños, claro esto es lo ideal, sí, tener espacios polivalentes, que sean flexibles, que puedas mover las sillas, que puedas mover las mesas, que tengas ordenadores, esto no quiere decir que en otros espacios mucho más tradicionales no se pueda realizar, pero esto es lo ideal tanto para la innovación como para la atención a la diversidad. (EXP\_1)*

Generalmente, cuando se habla de los movimientos (técnicas) de la docencia compartida, el profesorado pregunta sobre los espacios, a pesar que últimamente los centros educativos han comenzado a modificar sus aulas, haciendo modificaciones estructurales como retirar paredes para hacerlas mucho más amplias e incluir dos grupos con dos docentes en ese mismo espacio, todavía falta

avanzar es este aspecto de la innovación educativa, pues por motivos que ya se han mencionado, gran parte del profesorado aún se siente reticente a compartir espacios, aunque estos no sean con la metodología de la codocencia.

*Nuestras aulas varían enormemente en la forma en que están organizadas. Especialmente en los niveles superiores, hay maestros que todavía tienen filas y pasillos y parece de 1957 o algo así. Pero, cada vez más muebles de aula son flexibles. Hay mesas que se pueden armar fácilmente o las mesas de los grados superiores en lugar de escritorios y en la codocencia en realidad hablamos directamente sobre cómo configurar el salón de clases para maximizar la atención de los niños y poder trabajar en grupos pequeños y minimizar el ruido y la distracción. (EXP\_2).*

La valoración de la EXP\_2, es una respuesta a los centros que cuentan con una infraestructura antigua, proponiendo que en realidad lo que hace falta es reconfigurar los espacios y adaptarlos para los fines de la docencia compartida, sin grandes inversiones. Lo que hace falta es, simplemente, tener en cuenta la necesidad del grupo y la pareja docente para efectuar los debidos acondicionamientos en las aulas.

## **9.2 Consideraciones para los futuros codocentes**

Este segundo apartado, corresponde a la comprensión y definición de los elementos que conforman la docencia compartida, dándole a este modelo unas particularidades que lo diferencia de otros, además de valorar estas como unas nociones básicas que el profesorado, con la intención de iniciarse en la metodología de la docencia compartida, debe tener conocimiento.

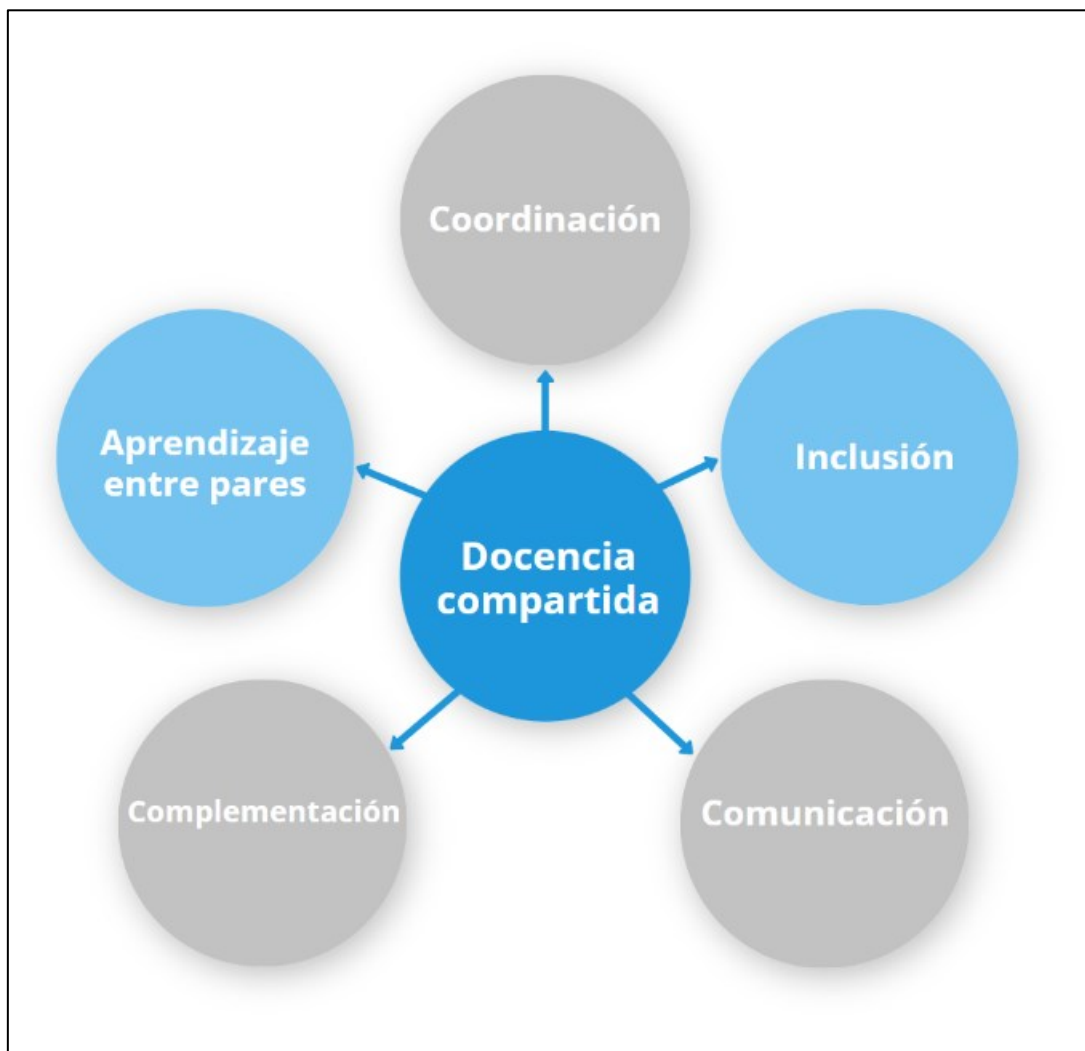
A partir del análisis efectuado, se pueden distinguir 5 subtemas, que muestran características primordiales del modelo de docencia compartida. Estos, comprenden los elementos que los miembros de los equipos directivos, las codocentes y las expertas, consideran relevantes en la composición y desarrollo de la docencia compartida. Por consiguiente, se ha establecido a modo de síntesis, un orden según la trascendencia que le han conferido el grupo de informantes.

Es fundamental que los futuros grupos o parejas con la intencionalidad de iniciarse en la metodología de la docencia compartida, conozcan estos elementos, a fin de, identificar y reforzar los puntos que ya se poseen en la cotidianidad de la docencia

e intentar adquirir aquellos en los que hay dificultades o sencillamente, se encuentran ausentes en el desempeño docente.

### Figura 9.3

*Elementos de la docencia compartida*



Aunque los elementos que se muestran en la Figura 9.2, no son los únicos que emergieron en las entrevistas, sí son los que tienen mayor coincidencia entre los informantes. Y aun cuando, algunos forman parte de los procesos de iniciación en codocencia, o pueden ser tenidos en cuenta como un prerrequisito para su aplicación, haciendo referencia más a aspectos de índole organizacional, la mayor parte de ellos, conectan de forma directa con el profesorado, por tanto, la comprensión de estos elementos está destinada a los futuros codocentes.

### a. La coordinación

Este concepto se ha definido en el marco teórico como uno de los elementos propios de la docencia compartida, de igual forma, las maestras codocentes señalan que los espacios y momentos para coordinarse son primordiales.

*Hombre, la verdad es que es la base de todo, poder tener una buena coordinación, para poder tener una buena planificación teniendo en cuenta los contenidos que se tienen que trabajar es primordial. Si no tienes este rato, esta hora, nosotros prácticamente tenemos una hora semanal, es básico, es que sino no puede funcionar. (CODO \_3)*

De hecho, el concepto de coordinación en la codocencia está fuertemente ligado al de la gestión del tiempo para coordinarse, mencionado en el Apartado 9.1, sin embargo, cabe mencionar que la coordinación al ser un elemento fundamental que garantiza el adecuado funcionamiento de la docencia compartida se nombra en repetidas ocasiones. Y aunque, algunas veces se asegure este espacio, algunas veces puede no ser suficiente para la pareja codocente.

*La hora que nos dio el centro para coordinarnos al principio se quedaba corta. Era muy corta, muy corta. Si que es verdad que no empiezas puntual, se te juntan con otros problemas en esa misma hora, luego éramos inexpertas, todo eran problemas y se quedaba muy corta esa hora. (CODO \_2)*

Los miembros de los equipos directivos piensan que, encontrar los espacios para la coordinación dentro de los horarios no es una labor fácil, pues deben jugar con las pocas horas que tienen para hacer codocencia.

*El tiempo de coordinación y toda la planificación de la docencia compartida, cuesta mucho esta coordinación. Es una de las cosas que nos hemos encontrado como choque, que necesitaríamos mucho más tiempo en esta coordinación. (EQ\_DIR \_1)*

No obstante, siempre pueden encontrarse formas que ayuden a garantizar ese espacio de coordinación. Es tarea de los equipos directivos conseguir la fórmula que mejor se adapte a las dinámicas del centro y, sobre todo, revisar estos espacios para ver si son suficientes o se necesita más tiempo de coordinación.

*Es un poco lo que estuvimos haciendo en la escuela Folch i Torres, que fue fruto del libro, y que cada año se valoraba qué ha funcionado y qué no había funcionado, cambiando para el curso siguiente, por ejemplo, todo el tema de horarios y coordinación y planificación era lo que siempre tenía más problemas. (EXP \_1)*



Según las expertas, si se realiza una adecuada coordinación y organización, se puede evitar a corto plazo dificultades en las sesiones, ya que, el manejo de las clases compartidas depende de la gestión del tiempo y, principalmente de una buena comunicación como base de la coordinación.

*...cuando el maestro de educación especial dice: 'Cuando nos formamos juntos, ambos entendimos, tuvimos la oportunidad de hablar, funciona tan bien.' Pero la persona que no recibió formación, no entendió todo eso y fue muy, muy difícil. Entonces, les diría que muchas veces hay problemas con los maestros que podrían haberse resuelto si los maestros entendieran las expectativas antes de comenzar. (EXP\_2)*

Por último, es básico que el profesorado que tenga el propósito de iniciarse en la docencia compartida, reconozca la coordinación como un elemento que es primordial para la mecánica de la codocencia, es decir, que aquellas personas que tengan problemas para coordinarse con otros miembros del profesorado, deberán trabajar o formarse en este aspecto, que incluye lo personal y profesional, para asegurar una buena puesta en marcha de la metodología.

## **b. La inclusión**

Los informantes han coincidido en que la docencia compartida es un tipo de organización muy adecuada para llevar a cabo una educación realmente inclusiva. Por este motivo, es esencial mostrar los resultados que incluyen las valoraciones realizadas en las entrevistas y en las preguntas abiertas del cuestionario. Se intenta presentar la inclusión educativa desde una perspectiva de caracterización de la metodología de la codocencia, dejando la parte del efecto para el apartado de los beneficios.

Para el profesorado, es una oportunidad de mejora porque se incorpora una metodología innovadora, al tiempo que, responde a aspectos legales que convidan a aplicar políticas de inclusión educativa en el día a día de las aulas, asimismo, en el caso de los equipos directivos, una situación que conviene en cualquier centro educativo.

*...Y para no ir yo sola, invité a los coordinadores de ciclo y a la coordinadora pedagógica, en la sesión nos explicaron todo, también venía todo muy vinculado al decreto de escuela inclusiva. La psicopedagoga del EAP (Equipo de atención psicopedagógica) también se implicó y explicó introduciendo el decreto de escuela*

*inclusiva y vimos que la D.C podía ser una herramienta para trabajar la inclusión en el aula. (EQ\_DIR\_1)*

Desde la mirada de los equipos directivos, la docencia compartida es una oportunidad para hacer cambios en el centro que produzcan un progreso en la atención del alumnado con NEAE (necesidades educativas de apoyo especial), en la que el profesorado participe y al mismo tiempo se implique. Este cambio de perspectiva se inicia con los recursos de los que dispone el centro, es decir, muchas veces lo único que se requiere es reconvertir las horas de refuerzo en horas de codocencia.

*Nosotros como equipo directivo potenciamos que el refuerzo antes de hacer la D.C, que siempre fuera dentro del aula, que saliera las mínimas veces un grupo de alumnos...nosotros ya tirábamos por aquí, que los dos maestros estuvieran dentro del aula atendiendo los niños, de tal forma que cuando vimos la D.C. nos fue super bien porque era ya la creencia que teníamos, era la línea de escuela que queríamos llevar. (EQ\_DIR\_1)*

Evidentemente, que esto exige tiempo para la preparación y coordinación del profesorado, situación que en el caso del refuerzo en el aula no es necesario.

*...que nosotros siempre hemos potenciado que se haga dentro del aula, incluso desde la educación especial que los niños salieran el mínimo de horas posibles del aula, y se hacía, pero era como un refuerzo del maestro que estaba allí, y era uno que iba a ver, a que le dijeran qué debía hacer, ahora no, ya está implicado, tienen que preparar conjuntamente, es diferente la implicación del maestro, tiene que planificar, llevarlo a la práctica y evaluar. (EQ\_DIR\_1)*

Observando esta cita, para convertir el refuerzo en una codocencia real, se necesita del empuje, motivación y acompañamiento del equipo directivo, ya que, al ser una metodología innovadora en algunos centros, se pueden presentar dificultades que con el apoyo de dirección se resuelven más fácilmente.

*...Además, nosotros como centro también queríamos hacer una remodelación de la educación especial, así que nos vino todo al dedo, lo cogimos todo en un pack y nos propusimos hacer este cambio. (EQ\_DIR\_1)*

En Cataluña, algunos centros como los de alta complejidad, por ejemplo, el CE\_1 que forma parte de la muestra, cuenta con un docente más dentro del claustro. Es una ayuda para la atención a la diversidad del alumnado presente en la escuela, de

tal manera que, el profesorado cuenta con horas de refuerzo que después pueden transformar en horas de docencia compartida.

Por su parte, el profesorado codocente tiene una impresión útil y práctica de la docencia compartida como una herramienta de inclusión. Y, por otro lado, el profesorado debe también entrar en esta dinámica de inclusión, es decir, quienes participen en la codocencia deben tener claro que la atención a la diversidad es una prioridad en esta metodología, por ende, se debe hacer un cambio hacia una mirada integral que incluya aulas heterogéneas, donde el recurso de una pareja de codocentes se pueda aprovechar al máximo.

*Sí, yo creo que, no te sabría explicar cómo exactamente, pero que yo creo que eso también se ve porque cuando tú, por ejemplo, yo estoy dando una clase y estoy yo sola a cuando estamos haciendo docencia compartida es diferente también a cómo se siente ellos, vamos, yo lo noto diferente. El hecho también de cuando preguntaban, atiendes mejor, más rápidos y te puedes expandir más, no sé, es cómo que puedes ayudar más. (CODO\_4)*

En su mayor parte, el profesorado considera que estar dos docentes en el aula se puede atender de forma óptima todo el alumnado, no únicamente aquellos que tienen NEAE. La codocencia se convierte en una repartición de cargas que hace que se genere una corresponsabilidad del alumnado, por ende, es más fácil la atención a la diversidad que cuando se está en solitario en el aula.

*Que la D.C. es una herramienta de educación inclusiva, por supuesto. Porque es lo que te he dicho, se puede llegar mucho más a todo el alumnado de lo que uno sólo como maestra puede. A nivel de observación, de detección de cosas que están pasando en el aula, de todo de poder ayudar a todos, eso está claro. (CODO\_5)*

*Si, porque yo creo que hay muchos niños que, a lo menor, en el grupo grande tienen miedo, y evitan levantar la mano por vergüenza o porque a lo mejor digo alguna cosa y los demás se ríen. En pequeños grupos están en más confianza, ven que todo el mundo se va lanzado a participar y ellos también lo hacen. (CODO\_4)*

Además, la CODO\_4 manifiesta un aspecto muy importante dentro de la inclusión, y es el principio de integración en el aula ordinaria. Por otro lado, el alumnado de primaria en el cuestionario señala que recibe una mejor atención por parte de la pareja codocente.

*Te puede ayudar, cuando necesitas ayuda que con una sola maestra no te pueden atender enseguida. (ALUM\_LAN-GI\_6)*

La inclusión, en su caso, está dada por el nivel de atención que recibe todo el alumnado sin distinción. Es interesante ver que las percepciones del alumnado se ajustan con las manifestadas del profesorado codocente.

*Pueden estar más por nosotros y resolver dudas. (ALUM\_CONG\_3)*

Esta atención recibida, se traduce en una asistencia en clase en cuanto se pueden resolver inquietudes que seguramente, estando una sola maestra en el aula, pueden pasar desapercibidas o simplemente por el número de alumnado no se puede llegar a alcanzar a atender. Del mismo modo, la docencia compartida proporciona espacios de confianza que ayudan al alumnado a poder expresar tus dudas en un ambiente propicio.

*Levantaré la mano y una profesora viene ayudarte. (ALUMN\_LAN-GI\_9)*

*Que es más fácil hablar y que puedas decir la respuesta porque somos menos (ALUMN\_CONG\_5)*

Por último, las expertas concuerdan con los equipos directivos que el aprovechamiento y la transformación de las horas de refuerzo son una adecuada estrategia que puede ayudar en la puesta en marcha de la docencia compartida como una herramienta de inclusión.

*Al principio es saber cómo puedo aprovechar este recurso, en la sensación de saber que este niño puede aprovechar el apoyo o el recurso mucho más fuera del aula que dentro. (EXP\_1)*

### **c. La comunicación**

En el desarrollo de las entrevistas, uno de los componentes que más surgió fue el de la comunicación entre la pareja codocente. Esta, según las codocentes, se manifiesta de dos formas diferentes: comunicación explícita y comunicación no verbal.

#### **➤ Comunicación explícita**

Esta se entiende como el intercambio de pensamientos e ideas expresados de forma verbal por parte de ambos miembros, las diferentes maestras afirman que una comunicación fluida ayuda a tener seguridad en el ejercicio de la codocencia.

*Que tenga buena comunicación con el compañero porque puede ser muy buen amigo, pero luego no comunicarse. Que entre los dos lleguen a acuerdos. Y trabajo en equipo, comunicación, y cohesión. (CODO\_4)*

Para que se puedan dar una comunicación real y efectiva, hace falta que el profesorado pierda el miedo a expresar sus opiniones, pues esto deteriora la relación entre la pareja, y a largo plazo puede hacer del recurso de la codocencia un obstáculo para el buen desarrollo docente.

*Pues quizá tengo que cambiar alguna cosa o si algún compañero te dice algún comentario, pues que lo aceptes bien sea receptivo con los comentarios de los demás. (CODO\_5)*

Esta comunicación también es gradual, es decir, se va haciendo más eficaz en cuando más se acopla la pareja en el tiempo. Al principio, según manifiesta el profesorado, sirve para transmitir dudas que a simple vista pueden ser básicas como los movimientos en el aula, pero que en el momento de estar dos codocentes, son dudas que necesitan una respuesta.

*¿Cómo lo vamos a hacer? sobre todo la comunicación, yo creo porque si tienes una buena comunicación, vamos a preparar sesión o vamos a hacer esto, o los objetivos. Si te comunicas bien con la otra persona, sabes llegar a un acuerdo, o sea, hacer la sesión. Al principio no sabía bien cómo hacerlo ¿Qué hago, lo digo yo o lo dices tú? (CODO\_4)*

En la misma línea, una de las expertas declara que, la comunicación también ayuda al alumnado, porque desde el ejemplo, visualizan en la pareja docente relaciones asertivas, en las que pueden hacer saber a sus compañeros o al profesorado las inquietudes o desacuerdos con mayor facilidad.

*Los alumnos lo que valoran sobre todo es que haya una buena relación entre los dos maestros, que se vea que hay buena comunicación, que entre ellos se pueden interpelar, que se puede hacer broma, que puedan pedir ayuda. Todo esto lo ven más bien como positivo, no es un problema en general, sobre todo maduran que tienen mucha más ayuda. (EXP\_1)*

#### ➤ *Comunicación no verbal*

El acoplamiento entre la pareja docente, es uno de los puntos de madurez de la relación. Algunos incluso lo comparan con un matrimonio, en el que se llega a tal

conocimiento del otro que no hacen falta expresar nada para conocer sus pensamientos.

*Y muchas veces incluso sin hablar. Sabíamos que lo que ella iba a hacer, por ejemplo, rellenar plantillas de las tuyas, ¿Sabes? Era faena de ella, y a lo mejor yo corregía los trabajos de los críos, aunque ella también, pero sin decirnos tú haces esto y tú haces lo otro, muchas veces ya, cogíamos cada una el rol. (CODO \_2)*

Obviamente, que llegar a este grado precisa de un trabajo previo de comunicación explícita, en la que ha habido asertividad y respecto por la codocente, y, en consecuencia, únicamente hacen falta miradas para saber hacia dónde moverte o qué se debe hacer con el alumnado.

*las comunicaciones que se presentan en el aula entre dos docentes mientras realizan la docencia compartida, y algunos lo dicen, las miradas, comunicaciones sobre el alumnado, y en el centro yo miraba de aprovechar esto y potenciarlo, de que este alumno, por ejemplo, ¿Te has fijado en Marc? ¿Qué le pasa...? (EXP \_1)*

Es indudable entonces que, la ausencia de comunicación es una barrera que obstaculiza el buen desempeño de la docencia compartida, pero este aspecto se trabaja de forma amplia en el apartado sobre las dificultades de la docencia compartida.

#### **d. La complementación**

Este es uno de los elementos que poco desarrollo tiene en la literatura y en los estudios previos, pues hacer investigaciones sobre este aspecto requiere de un mínimo de conocimiento mutuo entre la pareja codocente, por tal motivo, es una característica llamativa tanto para codocentes como para el investigador de este estudio.

*En cambio, con la maestra codocente, como ya habíamos trabajado juntas el año pasado, que fuimos paralelas en el nivel, y su manera de trabajar es más distinta, ¿No? Es mucho más abierta. Pregunta más y a veces duda. Y te deja hacer un poco más, digamos que con ella me siento más a gusto porque estamos más entre iguales, por el hecho que conocía más a los niños del año anterior, bueno no sé, ha sido como más fácil, no he tenido tanto la sensación de jerarquía, aunque al principio tampoco la idea era hacerlo con ella, pero sí que desde el principio rompimos más el hielo, digamos, y nos hemos entendido, yo he tenido mejor sensación. (CODO \_3)*

La visión anterior de la CODO\_3 sobre la complementación, hace valiosa su opinión en cuanto aporta un elemento que es importante para el buen ejercicio de la codocencia, y es, conocerse como pareja, porque esto facilita las dinámicas conjuntas en el aula, ayuda a perder miedos recíprocos y se refuerzan en las debilidades que posee cada uno.

*Entonces, tampoco te tienes que preocupar de explicarle esto y luego vete corriendo a otro, porque sabes que esa persona también va atendiendo al mismo tiempo que tus otras personas. (CODO\_4)*

*Exacto, pues un poco eso, al principio hay esta dificultad, pero porque era una novedad, y necesitábamos un tiempo, la verdad es que fue corto, la sorpresa fue que el acoplamiento fue rápido, y ahora, tengo como el miedo contrario, al final me he creado una dependencia de tener a otra persona dentro de la clase y me gusta, porque puedes llegar a más alumnos y entonces, cuando estoy sola, sigo teniendo la seguridad, pero si puedo elegir prefiero estar dos que uno, evidentemente. (CODO\_1)*

De igual modo, el acoplamiento, está vinculado con una comunicación fluida en la pareja, lo que le convierte en un soporte en el momento que se practica la codocencia.

*Compartir responsabilidades del aprendizaje de los alumnos, y tanto es y ven que es importante el maestro de refuerzo como el tutor, comparten la experiencia del aprendizaje, la responsabilidad es compartida. (EQ\_DIR\_1)*

*Los alumnos lo que valoran sobre todo es que haya una buena relación entre los dos maestros, que se vea que hay buena comunicación, que entre ellos se pueden interpelar, que se puede hacer broma, que puedan pedir ayuda. Todo esto lo ven más bien como positivo, no es un problema en general, sobre todo maduran que tienen mucha más ayuda. (EXP\_1)*

Finalmente, el alumnado también tiene la impresión que cuando hay dos maestras en el aula, existe una complementación que favorece la asistencia y su proceso de aprendizaje.

*Que una maestra explica mejor que el otro y la entiendo mejor y así no tengo dificultades. (ALUM\_CONG\_7)*

#### **e. El aprendizaje entre pares**

Este apartado engloba el aprendizaje que se produce por medio de la interacción, la colaboración, y el trabajo en equipo. En el proceso de aplicación de la

codocencia, tanto el profesorado como el alumnado, han evidenciado esta clase de aprendizaje en el momento de compartir las sesiones de clase y usar las diversas técnicas de la docencia compartida.

Con frecuencia, se habla del aprendizaje como un proceso que se produce únicamente entre pares de alumnado, sin embargo, últimamente se comienza a hablar del aprendizaje que se origina a partir de la observación entre el mismo profesorado.

➤ *Aprendizaje entre pares en el profesorado*

Acerca del aprendizaje entre el profesorado, los equipos directivos creen que existe un aprendizaje entre iguales ocasionado por la docencia compartida, que ayuda a perder miedos y, además, contribuye a vencer las resistencias.

*Ha sido un aprendizaje para trabajar entre iguales.... Incluso a ser mejores compañeros, a compartir. Yo creo que han aprendido, había maestros que eran reticentes y se han dado cuenta que no es así. Incluso que pensaban entre ellos que no funcionaría el trabajo en común y se han dado cuenta que han aprendido uno del otro, y muy bien, muy bien. (EQ\_DIR\_1)*

*La seguridad tanto para los maestros porque aprendes el uno del otro, como para los alumnos. Para los maestros también, porque no pasa nada porque si te equivocas o se te olvida algo, tienes una persona ahí que te va ayudar. (EQ\_DIR\_1)*

Las maestras, por su parte, hablan de forma vivencial de un aprendizaje de algunos aspectos que tienen que ver con el ejercicio de la docencia en general, y que a partir de conocer otras formas de enseñanza pueden ayudarles en su desarrollo personal docente.

*El aprendizaje y el poder ver otras maneras de hacer. (CODO\_2)*

*Yo creo que, en la ejecución de la clase, como del control. De la gestión del aula, me refiero, porque claro es lo que te digo yo cuando llegué no sabía bien qué hacer ni cómo colocarme y es como, ah... mira podemos hacer esto, o hacemos esto otro. Ella me iba guiando. (CODO\_4)*

La experiencia de la CODO\_5 es interesante porque aporta la visión de una persona que ha tenido dos maestras codocentes en un periodo de tiempo corto, lo que le permite poder hacer comparaciones y destacar aquellos aspectos importantes a tener en cuenta.



*Si que una de ellas al principio, entendida como que yo entraba y llevar a cabo la clase, la sesión y quedaba como en un segundo plano. Pero yo la invitaba mucho, delante de todos, venga va, ayúdame, ayúdame, le decía: qué decimos ahora, cómo lo hacemos y la invitaba a que ella viera que éramos las dos que estábamos llevando la clase, luego como se hizo un cambio porque se cogió la baja, con la otra persona sí que quizás era un poco, al contrario, ella sí que veía que eran sus alumnos, pero bueno con ella yo tuve que hacerme un poco más de hueco y decir: oye, estoy aquí y vengo a trabajar contigo. (CODO\_5)*

Como se puede observar, las dos vivencias han sido diferentes, por lo tanto, se puede decir que cada pareja es diferente, incluso aunque compartan su codocente y estén en el mismo nivel de clase.

*yo creo que aprendizaje, porque en mi caso tengo menos experiencia, y a nivel del área de matemáticas yo la única experiencia que tenía era como alumna y luego lo teórico que te enseñan en la universidad, entonces... era cómo explicar a través del descubrimiento, preguntando, hablando y todo eso, que ya yo lo iba haciendo, pero al final veo cosas en la otra persona que me gustan y digo, pues, ah... esto me lo quedo. Bueno, para mí, sobre todo, eso, un aprendizaje entre iguales. (CODO\_1)*

*De ella he aprendido técnicas, la manera de hablar y de explicar las cosas que yo no tenía ni ideas, pues me lo he adoptado. (CODO\_1)*

*Sí, una cosa que he aprendido personalmente que a mí me cuesta mucho es escuchar a los demás. Esperar para que mi compañera terminara y yo hablara, que es un defecto que tengo personal y que soy muy consciente, pero que a veces no soy consciente que lo hago y me pongo a hablar cuando no toca, o sea que, he aprendido a esperar, un poco. Dejar hacer también a los demás y luego participar yo, y esto en las dos, por ejemplo, con mi codocente, sobre todo al principio nos pasaba, que nos pisábamos (interrumpir) mucho a la hora de hablar, bueno porque era una dinámica un poco más así. (CODO\_3)*

*...pero a partir de este seminario, han visto que no, incluso se han dado cuenta que es enriquecedor, porque aprenden el uno del otro, comparten dudas, preparan en común las tareas, todo esto es beneficioso para ellos. (EXP\_1)*

Un aspecto cautivador de este componente es que puede favorecer incluso las maneras de enseñar del profesorado cuando están en solitario en el aula, pues como se ha podido ver, hay lecciones desde aspectos pedagógicos y técnicos hasta incluso aspectos personales como aprender a escuchar al otro, aprender a dejar hacer, delegar y compartir responsabilidades, entre otros.

➤ *Aprendizaje entre pares en el alumnado*

Ahora bien, este componente del aprendizaje no se origina solamente en el profesorado, sino que el alumnado también experimenta este aprendizaje a partir de las diferentes técnicas que se emplean en el aula, en las que interactúan y se ayudan mutuamente.

*Yo creo que el ayudarse entre ellos, porque es eso, porque muchas veces cuando hacíamos la de secciones, el grupo que se quedaba solo pues al final no les queda más remedio que ayudarse entre ellos. O cuando por ejemplo hacemos también la de en equipo, pues como están sentados en grupos pues al final se ayudan entre ellos y se explican, de hecho, ya salía de ellos, explicárselo a este que tengo al lado o de ayudarse entre ellos, eso es el aprendizaje que he observado en ellos, que me gusta. (CODO\_1)*

*Sí, porque tienen la oportunidad de participar más y, por ejemplo, en la técnica de la enseñanza por secciones, que hay un momento que uno de los grupos trabaja solo, y en el otro hay un docente en cada uno, a ellos les gusta, porque ellos también entre compañeros se ayudan, pero incluso cuando está el grupo del maestro, en esta técnica, yo creo que sí que tienen la sensación que pueden participar más. (CODO\_3)*

Este tipo de aprendizaje, que en algunos momentos es más instructivo por parte de unos hacia otros, proporciona también una atención a la diversidad, en cuanto un alumno puede explicar en un nivel mucho más cercano a sus compañeros que no entiendan la actividad o un ejercicio, simplemente por el hecho de tener la misma edad, nivel o encontrarse en un espacio pequeño de confianza. Esto se encuentra ratificado por la opinión del alumnado en el cuestionario.

*Que cuando hacemos grupos no solo hacemos dos, también hacemos otra más y que te siento más a gusto con los otros (ALUM\_CONG\_14)*

En el criterio de las expertas hay otros factores que genera el aprendizaje entre el alumnado que no han mencionado los informantes anteriormente, como, por ejemplo, un mejor comportamiento, o la seguridad de expresar las ideas sin temores a ser juzgado, situación que no ocurre en la dinámica de un aula ordinaria.

*... y es un recurso muy interesante cuando se les implica ellos también, cuando se les está explicando, en estas sesiones para ayudarlos más, para intervenir y con ellos, para colaborar y son modelos para ellos también y entonces pueden también aportar*

*mucho sus propias ideas...Es decir, un sistema un poco de ayuda entre iguales, y que aprovechamos... (EXP\_1)*

*De modo que en la mayoría de los estudiantes les va muy bien, muchos de ellos se comportan mejor. La presión de los compañeros a menudo es positiva porque otros niños están haciendo lo que se supone que deben hacer y, por lo tanto, el niño que tiene dificultades también lo hará mejor. (EXP\_2)*

### **9.3 El proceso de aprendizaje mediante la docencia compartida**

En este tema, se tiene en cuenta, como primera evidencia del aprendizaje del alumnado los resultados de la prueba de conocimientos del pretest y postest, además de, las opiniones del alumnado mediante las preguntas abiertas del cuestionario y finalmente la opinión del profesorado codocente a y través de las entrevistas.

#### **9.3.1 Resultados del pretest y postest**

Los resultados del test de conocimientos se ubican en la medición de la variable de pretest y la de postest, en las que se intenta verificar la docencia compartida (variable independiente) tiene efectos sobre los resultados académicos, específicamente en la materia en la que se ha experimentado la docencia compartida y su correspondiente grupo control.

En el análisis cuantitativo del apartado 8.7.1, se pueden observar las pruebas iniciales de homogeneidad de las variables y de normalidad, para verificar si se requieren de pruebas paramétricas o no paramétricas. En este caso, las pruebas estadísticas parten de la suposición que existe una diferencia estadísticamente significativa ( $p=0.05$ ) entre las medias del grupo experimental y el grupo control. La decisión respecto a la estadística comprende dos momentos en el caso del test de conocimientos:

1. Las pruebas del test de las materias de Lengua Catalana y Matemáticas de la escuela Congost serán paramétricas, porque sus datos tienen una distribución normal.
2. Las pruebas del test de la materia de Medio Social y cultural de la escuela Lanaspá-Giralt serán no-paramétricas, porque sus datos no tienen una distribución normal.

3. Se calculará la potencia estadística de cada una de las variables por medio del programa G\*Power.

La primera prueba consiste en realizar una comparativa de las medias entre los grupos control y experimental, para ello, se ha utilizado la **prueba paramétrica de T-Test** para los datos de la escuela Congost y la prueba no-paramétrica de U de Mann Whitney para la escuela Lanaspá-Giralt.

a. *Materia de Lengua Catalana en grupo experimental y control*

Con el fin de cumplir con el objetivo de conocer si existían diferencias significativas en el conocimiento sobre la unidad didáctica de Lengua catalana, dependiendo si habían aprendido o no, se llevó a cabo la **prueba T-Test** tomando como variable independiente la aplicación de la metodología de docencia compartida y variables dependientes el pretest y el posttest. Los resultados se pueden ver en la Tabla 9.1.

**Tabla 9.1**

*Diferencias entre aprender mediante la docencia compartida o no en las variables de la dimensión de aprendizaje en la materia de Lengua Catalana*

	DOCENCIA COMPARTIDA				gl	t	p	1- $\beta$	d
	Con n= 20		Sin n= 19						
Variables	M	DE	M	DE					
Pretest	5.219	1.080	5.021	.820	35.32	.64	.526	.5	<b>0.60</b>
Postest	7.040	.750	6.600	1.072	32.04	1.49	.145	.5	0.50

Tomando en cuenta que, en el grupo experimental, se había aplicado la docencia compartida como variable independiente y como dependientes el pretest de 5.219 y el posttest 7.040, se encontró un ligero aumento de casi 2 puntos en la media entre las dos variables, muy similar a lo que sucede en el grupo control, donde la media del pretest es de 5.021 y el posttest de 6.600, el aumento está alrededor de casi 2 puntos en la media.

Los resultados demuestran nuevamente equivalencias entre los dos grupos a través de la comparación de las medias. Además, se puede determinar que el alumnado que ha experimentado la docencia compartida no ha aprendido mucho más que los que no lo han experimentado (G. Control), porque no se observan diferencias estadísticamente significativas.

Por su parte, en los resultados de potencia estadística calculados con el programa **G\*Power**, se puede ver que son valores que oscilan entre .50 y 60, lo que demuestra un impacto medio bajo, ya que se considera alto a partir de .80, por consiguiente, estos datos no se pueden generalizar al resto de la población.

*b. Materia de Matemáticas en grupo experimental y control*

Con el fin de cumplir con el objetivo de conocer si existían diferencias significativas en el conocimiento sobre la unidad didáctica de Matemáticas, dependiendo si habían aprendido o no, se llevó a cabo la prueba T-Test tomando como variable independiente la aplicación de la metodología de docencia compartida y variables dependientes el pretest y el posttest. Los resultados se pueden ver en la Tabla 9.2.

**Tabla 9.2**

*Diferencias entre aprender mediante la docencia compartida o no en las variables de la dimensión de aprendizaje de la materia de Matemáticas*

Variables	DOCENCIA COMPARTIDA				gl	t	p	1-β	d
	Con n= 25		Sin n= 25						
	M	DE	M	DE					
Pretest	5.076	1.987	6.128	1.722	47.05	-2.00	.051	.63	0.56
Postest	6.012	1.928	7.028	1.441	44.43	-2.11	.040	.56	0.46

Teniendo en cuenta que, en el grupo experimental, se había aplicado la docencia compartida como variable independiente y como dependientes el pretest de 5.076 y el posttest 6.012, se encontró un ligero aumento de 1 punto en la media entre las dos variables, muy similar a lo que sucede en el grupo control, donde la media del pretest es de 6.128 y el posttest de 7.028, el aumento está alrededor de 1 punto en la media.

Los resultados demuestran que existe equivalencia entre los dos grupos por medio de la comparación de las medias. También, permiten especificar que el alumnado que ha experimentado la docencia compartida no ha aprendido mucho más que los que no lo han experimentado (G. Control), pues no hay diferencias estadísticamente significativas.

Por su parte, en los resultados de potencia estadística calculados con el programa **G\*Power**, se puede ver que son valores que oscilan entre .46 y .56, lo que

demuestra un bajo impacto, ya que se considera alto a partir .80, por lo tanto, estos datos no se pueden generalizar al resto de la población.

c. Materia de Medio social y cultural

Con el fin de cumplir con el objetivo de conocer si existían diferencias significativas en el conocimiento sobre la unidad didáctica de Matemáticas, dependiendo si habían aprendido o no, se llevó a cabo la **prueba no-paramétrica U de Mann Whitney** tomando como variable independiente la aplicación de la metodología de docencia compartida y variables dependientes el pretest y el postest. Los resultados se pueden ver en la Tabla 9.3.

**Tabla 9.3**

*Diferencias entre aprender mediante la docencia compartida o no en las variables de la dimensión de aprendizaje de la materia de Matemáticas*

	DOCENCIA COMPARTIDA						
	Con n= 17	Sin n= 19	Z	U	p	1- $\beta$	d
Variables	Rango promedio	Rango promedio					
Pretest	12.53	23.84	-3.22	60.00	.00	1	0.58
Postest	16.38	20.39	-1.15	125.5	.25	0.42	<b>0.71</b>

Observando que, en el grupo experimental, se había aplicado la docencia compartida como variable independiente y como dependientes el pretest, que tiene un rango promedio que oscila entre el 12.53 en el pretest y el 16.38 del postest, se encontró un aumento de casi 4 puntos entre las dos variables, a diferencia del grupo control, donde los rangos disminuyen, ya que su oscilación se encuentra entre el 23.84 y el 20.39. La disminución está en 4 punto en los rangos, seguramente debido a errores en el momento de corregir el test.

Los resultados evidencian, a pesar de haber realizado la prueba de homogeneidad y encontrar equivalencias, que según la prueba no-paramétrica existe poca equivalencia entre los dos grupos por medio de la comparación de los rangos promedios. Asimismo, permiten especificar que el alumnado que ha experimentado la docencia compartida ha aprendido mucho más que los que no lo han experimentado (G. Control), pues hay diferencias significativas entre los dos grupos.

Por su parte, en los resultados de potencia estadística calculados con el programa G\*Power, se puede ver que son valores que oscilan entre .58 y .71, constatando un impacto medio bajo, pues se considera alto a partir .80, por esta razón, estos datos no se pueden generalizar al resto de la población.

A nivel general, en cuanto a la comparativa entre los diferentes grupos experimental y control, se puede decir que, los resultados no tienen la suficiente fuerza estadística, no obstante, se debe resaltar que hay variables que se escapan del control en la investigación, como el alumnado que tiene PI (plan individualizado), que en los resultados hay al menos 1 o 2 por grupo, y que, por este motivo, fueron valorados al alza por las maestras codocentes.

Se entiende que no se puede apartar el alumnado con PI de la explotación de los datos, porque sería una medida excluyente que va en contra de la esencia de esta investigación, sin embargo, es una situación real que, aunque la estadística contempla la separación de datos en casos que no cumplan con los criterios de normalidad, se ha hecho caso omiso a este aspecto para tener unos resultados que reflejaran una situación real en las aulas.

### 9.3.2 Otros reportes de aprendizaje

Aunque los resultados de las pruebas **paramétricas y no-paramétricas del pretest y postest**, dan a conocer que el alumnado no aprende más cuando tienen dos codocentes en el aula que cuando tienen un único docente. Sin embargo, la opinión de los informantes en los datos cualitativos difiere de los datos cuantitativos en cuanto al aprendizaje se refiere, que únicamente se enmarca en la parte académica, ya que, el aprendizaje entre pares se abordó en las consideraciones de para los futuros codocentes del apartado 9.2.

Por un lado, el alumnado afirma que cuando tienen la pareja codocente en el aula, tiene la sensación que se aprende mucho más, mejor y con mayor rapidez. Este, es un aspecto importante en cuanto que habla también de la satisfacción del alumnado en cuanto a la metodología de codocencia, situación que contrasta notablemente con los resultados del pretest y postest. Para concretar mejor la

opinión del alumnado, la Tabla 9.4, ofrece a modo de síntesis, las respuestas del alumnado con relación al aprendizaje en las preguntas abiertas del cuestionario.

**Tabla 9.4**

*Síntesis de respuestas del alumnado sobre el aprendizaje mediante la docencia compartida*

Informantes	Síntesis de respuestas
Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se puede aprender más y mejor.</li> <li>• Se trabaja de una forma diferente.</li> <li>• Así es menos complicado.</li> <li>• Que trabajamos mucho más en clase.</li> <li>• Que es mejor, se aprende mucho y no hay tanto ruido.</li> <li>• Cuando hacemos actividades lo entiendo mucho mejor.</li> </ul>

Por otro lado, el profesorado afirma que el alumnado con la docencia compartida aprende más y se siente mucho más a gusto en las clases.

*El ratito que estaban sin ninguno de los dos profesores, el poder sentirse autónomos, entre comillas, de su propio aprendizaje, pues creo que les favorecía bastante. (CODO\_2)*

*No, al contrario. Era mucho más fácil, porque llegabas a atender a más niños, mucho más fácil. (CODO\_4)*

*Yo creo que para ellos les va mejor, porque sobre todo el grupo que tenía a lo mejor muchas dudas o les costaba como arrancar, entonces claro, si tú estás tú solo, llegas a lo que puedes, pero en cambio sí hay dos personas llegas más rápido. (CODO\_4)*

Al leer las valoraciones de las maestras, no hay claridad si en realidad el alumnado aprende mucho más o ellas tienen la sensación que pueden atender mejor y de forma rápida al alumnado, pues al ser dos maestras la atención es mayor.

*Yo creo que el ayudarse entre ellos, porque es eso, porque muchas veces cuando hacíamos la de secciones, el grupo que se quedaba solo pues al final no les queda más remedio que ayudarse entre ellos. O cuando por ejemplo hacemos también la de en equipo, pues como están sentados en grupos pues al final se ayudan entre ellos y se explican, de hecho, ya salía de ellos, explicárselo a este que tengo al lado o de ayudarse entre ellos, eso es el aprendizaje que he observado en ellos, que me gusta. (CODO\_1)*

Este aspecto que menciona la CODO\_1, hace mención a cuál de las técnicas que se usan en la docencia compartida favorece más el aprendizaje del alumnado. En



todo caso, es llamativo que las maestras conectan algunas técnicas propias de la docencia, con el aprendizaje, pues sostienen que el alumnado aprende entre iguales a partir de la observación, y ellas por su parte, tienen la percepción de poder llegar a un mayor número de alumnado, haciendo que todos se sientan integrados en el aula general, a diferencia de apoyo o refuerzo en el aula.

*Entonces, yo creo que puedes abarcar a muchos más alumnos, y te aseguras que aprendan. Yo creo que es más efectivo que cuando lo sacas fuera del aula, lo típico del refuerzo, lo que llamábamos antes el refuerzo que se llevaban alumnos fuera de la clase. (CODO\_1)*

En definitiva, los argumentos dados por los informantes, especialmente en el profesorado, dan a conocer su sensación de poder atender al alumnado, más que afirmaciones concretas en torno al aprendizaje, de manera que, en lo referente al aprendizaje, se puede decir que, el alumnado tiene la percepción de aprender más y mejor, y en cuanto al profesorado, afirman poder asegurar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje para el alumnado.

#### **9.4 Caracterización del profesorado codocente**

Una de las dificultades que se encontró en la revisión de los estudios previos sobre docencia compartida, fue el hecho no tener definido claramente un perfil del profesorado codocente. Por este motivo, el estudio ha indagado y examinado las aportaciones dadas por las maestras codocentes, los equipos directivos y las expertas sobre este aspecto, para poder proporcionar un perfil concreto que facilite y aporte una guía a los equipos directivos, que quieren iniciar un proceso de docencia compartida en sus escuelas e institutos.

Los aspectos para caracterizar el perfil del profesorado corresponden a tres elementos que se entremezclan entre sí. Algunos hacen referencia a cualidades personales y otras a competencias del ámbito profesional. Por último, se indaga sobre si otros perfiles educativos que podrían tenerse en cuenta son competentes para hacer de codocentes, pues uno de los modelos analizados en el marco teórico propone esta opción como válida.

Al igual que el profesorado innovador, del cual se ha hablado en el capítulo 2, el profesorado codocente debe tener una serie de características personales que

pueden llegar a hacer que la pareja codocente tenga una complementación y comunicación realmente efectiva, y de este modo, asegurar un mejor desempeño de la docencia compartida.

Al describir las cualidades no se pretende generar un ideal de codocentes, pero sí proporcionar un perfil claro que ayude al profesorado y a los miembros de los equipos directivos a conocer aspectos que se deben tener en consideración, o en su caso, trabajar y fortalecer en el profesorado que sea codocente. En este orden de ideas, según los informantes, el profesorado codocente debe tener las cualidades que se enunciar a continuación para que se propicie un buen entendimiento y relaciones fluidas entre codocentes, a saber:

### **1. Empatía**

Cuando se ejerce la codocencia, es elemental tener empatía para poder entender y comprender a la otra persona.

*También ser empática, eso es a nivel más emocional. Pero hay que ser empático, porque tienes que entender cómo se puede sentir al otro la otra persona cuando tú puedes hacer comentario o en el momento de saber intervenir, ¿No? Saber leer sabe leer inferido, saber cómo la otra persona se está sintiendo para tú avanzar, no quedarte más a un lado semana, dejar más espacio. (EQ\_DIR\_1)*

También implica conocer a la pareja, saber su estado de ánimo que no siempre estará dispuesta para trabajar, y que necesita de parte de la otra codocente más apoyo que de costumbre.

*Pues quizá tengo que cambiar alguna cosa o si algún compañero te dice algún comentario, pues que lo aceptes bien sea receptivo con los comentarios de los demás. Eso por un lado y por otro, una persona empática, porque claro cuando estás trabajando con alguien tienes que tener esa sensibilidad para notar cómo se siente la otra persona. (CODO\_5)*

Esta característica, tiene un componente emocional y afectivo, en cuanto que supone colocarse en la piel de la otra persona para conocer su manera de ver la docencia, y a partir de ella, poder adaptarse y acoplarse de forma conjunta.

*Yo creo que también empatía un poco con la otra persona porque depende, pues, no sé en mi caso, mi codocente lleva muchos, pero muchos más años dando clase que yo, entonces empatizar con la persona que tienes al lado ¿no?, de que no exigirle, a un nivel que tú a lo mejor llevas más años que la otra persona. (CODO\_1)*

## 2. Generosidad

Esta es una cualidad, que ha sorprendido mucho en los resultados, ya que, pocas veces se habla en los textos e investigaciones sobre codocencia del hecho de ser generoso. La generosidad comprende, dentro de la docencia, la expresión francesa “*Laissez faire*” dejar hacer a la otra persona, renunciando de alguna forma a tu egoísmo.

*También generosidad, porque al final tienes que compartir el tiempo y la explicación. Y antes estabas acostumbrado a solo hablar tú, y ahora tienes que compartir el tiempo con otra persona. (CODO\_1)*

Una actitud de generosidad, vista desde permitir que la otra maestra sea como quiera y la otra persona tenga la capacidad de comprensión y acondicionarse en el momento que sea necesario.

*También aprender a trabajar más en equipo, adaptarte, porque eso hace quitar el miedo, porque por mucho que yo esté abierta a desprivatizar el aula, yo lo digo, pero que tampoco estaba tan acostumbrada, entonces, el abrir, el poder equivocarte, la naturalidad de poder meter la pata delante de otra persona y no sentirte juzgado. (CODO\_1)*

## 3. Flexibilidad

Es una particularidad que no tienen todos los docentes, pero que se puede cultivar a través de la experiencia. Esta, hace alusión a la capacidad del ser humano de adaptarse a las circunstancias con facilidad, un aspecto elemental cuando se desempeña la docencia con un compañero.

*Creo que flexibilidad, porque como estás con otra persona, te debes mostrar flexible a lo que puede pensar el otro, porque en algún momento puede pensar diferente a ti y no pasa nada. (CODO\_1)*

Más que una característica, puede entenderse como una actitud frente a las situaciones que se puedan presentar en el día a día.

*Por eso creo que debes tener una buena relación con la persona, tener la misma manera de hacer o ser flexible para adaptarte, puedes llevarte bien con un compañero y para trabajar juntos no tanto. (CODO\_3)*

*También una actitud de querer cambiar cosas a nivel de metodología, entonces una actitud abierta, ganas de colaborar con los otros. (EQ\_DIR\_2)*

#### 4. Colaboración

La colaboración, presente en los elementos que conforman la docencia compartida, del que se habla en el marco teórico, es indudablemente una característica que, si bien no posee el profesorado, se debe trabajar y potenciar, porque permite relaciones más dinámicas entre el profesorado.

*Luego también, pues tener ganas de colaborar, de participar, de tener iniciativa, de aprender de los demás, yo creo que básicamente es esto. La actitud que tú tengas. Que tanto esa persona como tú estéis abiertos a escucharos, y aprender del otro. (CODO\_2)*

*Una actitud positiva de colaboración, de curiosidad, ganas de aprender, y sobre todo de los otros. (EXP\_1)*

La colaboración requiere también que se pueda estar en disposición de las necesidades de la otra persona, presto a ayudarle cuando lo necesite tanto en la planificación como en las sesiones en el aula.

#### 5. Implicación

Esta característica significa el nivel de identificación que un profesional de la docencia tiene por el proyecto educativo de su centro. En este sentido, se puede observar, que es una situación que tienen en cuenta los equipos directivos, en relación a cualquier proyecto que tiene la escuela.

*Primero tuvimos en cuenta las profesoras que se habían implicado mucho en la D.C. y que creían en todo este tema. (EQ\_DIR\_1)*

En esta cualidad, los dos equipos directivos entrevistados tenían claro que el profesorado participante debía tener un compromiso con la escuela, y entonces, se le consideraba buena candidata para formar parte de una pareja codocente.

*En el profesorado, la implicación y la responsabilidad de que, si vas a un refuerzo solo, sabes que no es tu grupo, pero en la D.C, es la responsabilidad, el buscar encargarse de cada situación, creo que con la D.C, se crea una base más que no es simplemente ir a reforzar, a dar una ayuda, sino que tu están dentro de la planificación, de la evaluación como el tutor. (EQ\_DIR\_1)*

*Está muy claro, primero una persona que esté predispuesta, que tenga implicación por el proyecto educativo de centro, que sea abierta de mente. (EQ\_DIR\_2)*

## 6. Apertura

Esta cualidad, responde también a un aspecto personal, que incluye ver y escuchar a la otra persona. Ser capaz de compartir con la codocente la experiencia, desde el crecer juntos, pero también capacidad para aceptar correcciones. No siempre se da al principio, pero con el tiempo es una cualidad que se puede potenciar.

*Eso quiere decir, abierta a aceptar críticas, a aceptar nuevas ideas, una cualidad muy importante es el compartir y ser generoso como los demás. Es decir, yo todo lo que sé lo comparto, esa sabiduría que se ha adquirido por la experiencia o por cualquier otra cosa, y estoy dispuesta a compartirlo, que no pasa nada, que no compartirlo voy a dejar de ser valioso. (EXP\_1)*

*Yo creo que lo primero de todos estar abierta a aprender de los demás. Estar abierta a un cambio en tu manera de hacer, porque si no estás abierta a esto, poca docencia compartida puedes tener. (CODO\_2)*

Esto conecta de forma notable con la comunicación, como elemento base de la docencia compartida. Una persona abierta debe tener la facultad de poder expresar sus pensamientos y desacuerdos en la pareja sin temor a ser juzgada o rechazada, sino que la opinión entre ambas, cuenta.

*Yo creo que tiene que ser una persona abierta, que sepa comunicarse y que sea receptiva con las ideas con los demás, tiene que saber coordinarse muy bien con los compañeros, tiene que tener una predisposición a dejar entrar al otro, un poco, sobre todo, cuando eres el tutor de un grupo, al menos a mí, esto es lo que me pasa personalmente, de decir: Es mi grupo. Y romper este esquema sí que cuesta un poco a veces, ¿No? Cuando entras como refuerzo, que este año he hecho el cambio, a veces notas esta diferencia de categoría dentro del grupo. Luego tienes que ser una persona abierta y con ganas de cambiar cosas. Entender que somos dos personas iguales que vamos a hacer el mismo trabajo para ayudar a los niños, así que es un poco. Tienes que tener un poco estas ganas. (CODO\_3)*

Ser flexible para cambiar de actividad en determinado momento, a veces el profesorado puede ser muy esquemático y esto puede convertirse en una dificultad al momento de realizar la codocencia, pues pueden presentarse situaciones que requieran improvisación, y ambos codocentes deben tener la disposición de afrontar las dificultades sin problema.

*Abierta al cambio, sobre todo, porque si la otra persona no quiere es imposible. Y ganas, predisposición a poder hacerlo y bueno, a lo mejor a los inicios se ocupa*

*tiempo tuyo personal, a programar esto. Es decir, buscar tiempo fuera del cole para decir, bueno: ¿Qué vamos a hacer? Bueno un poco eso. (CODO\_2)*

*Esa es una pregunta interesante porque a medida que la codocencia se vuelve más común, lo que solemos decir es durante los primeros dos o tres años, entonces deberían ser personas que realmente quieren, como si estuvieran abiertas a ello, son buenos dando soluciones a los problemas, ellos trabajan bien con grupos de estudiantes muy diversos. (EXP\_2)*

## **7. Responsabilidad**

Aunque esta es una característica que debería tener toda persona trabajadora, sin embargo, no siempre es así. Cuando se es responsable desde lo individual atañe únicamente a una persona, tanto en beneficios como en complicaciones, pero, cuando son dos personas en la que su desempeño tiene repercusiones directas en el trabajo diario, la situación se complica.

Por este motivo, es necesario que haya responsabilidad, porque la ausencia de esta cualidad puede incidir directamente en el deterioro de la relación en la pareja codocente.

*En el profesorado, la implicación y la responsabilidad de que, si vas a un refuerzo solo, sabes que no es tu grupo, pero en la D.C, es la responsabilidad, el buscar encargarse de cada situación, creo que con la D.C, se crea una base más que no es simplemente ir a reforzar, a dar una ayuda, sino que tu están dentro de la planificación, de la evaluación como el tutor, si se hace la D.C como se tiene que hacer, pienso que eso es muy positivo. (EQ\_DIR\_2)*

## **8. Trabajo en equipo**

El trabajo en equipo, debe entenderse como aptitud, como la capacidad que tiene el profesorado para establecerse objetivos y llegar a metas en común, mediante el trabajo conjunto de la pareja.

*Que sepa trabajar, y bueno, que quiera trabajar en equipo. Que tenga buena comunicación con el compañero porque puede ser muy buen amigo, pero luego no comunicarse. Que entre los dos lleguen a acuerdos. Y trabajo en equipo, comunicación, y cohesión. (CODO\_4)*

*Vale, yo creo, que sepa trabajar en grupo, predisposición por el tipo de metodología. Y también yo creo que esté abierto a nuevas formas de trabajar que no sea sólo estar yo, o por allí de refuerzo. (EXP\_1)*

*Yo creo que todo el mundo debería, porque tenemos que aprender a trabajar en equipo, no solo aquí en el cole, sino en general en la sociedad, pero no todo el mundo trabaja de la misma manera en equipo. (CODO\_4)*

## **9. Convicción**

Más que una creencia en que el modelo de docencia compartida funciona, lo que debe haber es la disposición y voluntad de experimentarlo. Es muy extenuante cuando una persona trabaja sin la convicción de que la metodología funciona, ya que simplemente está cumpliendo con sus funciones laborales, pero no le saca todo el provecho que puede tener cualquier tipo de metodología en la escuela.

*Sí, porque si no se lo creen, o no lo tienen claro, no tiene sentido hacerlo porque no se consiguen los objetivos. (EQ\_DIR\_1)*

*Es primordial primero hacerlo con profesorado que cree en ello, para que el resto del profesorado se lo crean y luego se impliquen. (EQ\_DIR\_1)*

## **10. Predisposición**

La predisposición puede tener dos vías, puede ser negativa, y convertirse en una resistencia o ser positiva, y que en conexión con la anterior cualidad facilite el camino de la codocencia.

*La predisposición de decir, bueno a ver lo que voy a aprender también está bien. Cuando salga de aquí y que vaya a otro colegio, sí tengo un refuerzo en el aula, le haría participe y hacerle participar los dos por igual no dejarlo arrinconado. (CODO\_4)*

El interés por la codocencia por parte del profesorado es un factor añadido que favorece el buen desarrollo de la misma, porque genera la capacidad de querer aprender de la otra persona.

*Eso quiere decir que ésta tiene predisposición para escuchar, para compartir, para querer trabajar por los demás, es decir que no es una persona individualista, que tienen sus ideas y sus ideas son las únicas que valen, sino que están abierto a escuchar, que bueno que tiene esa capacidad de autocrítica. (CODO\_5)*

*Tiene que tener una predisposición a dejar entrar al otro, un poco, sobre todo, cuando eres el tutor de un grupo, al menos a mí, esto es lo que me pasa personalmente, de decir: Es mi grupo. Y romper este esquema sí que cuesta un poco a veces, ¿No? (CODO\_3)*

En la Figura 9.4, se pueden observar la síntesis de las características que los informantes han priorizado para tener presente en el profesorado codocente.

**Figura 9.4**

*Características que debe tener el profesorado codocente*



### Otros posibles codocentes

Una vez se han preguntado sobre las características del profesorado codocente, se requiere saber si otros agentes educativos pueden ejercer como codocentes. Las respuestas de los informantes son variadas, pues confluyen en algunos aspectos, pero difieren de otros. Algunas de estas opciones se han mencionado en capítulo 4, sobre los modelos de docencia compartida, específicamente el modelo de Villa, Thousand y Nevin, que proponen esta posible vía de codocencia.

De entre las valoraciones, se pueden extraer tres perfiles de posibles codocentes:

- Personal TEI y TIS (Personal técnico en educación infantil y en integración social respectivamente).*



Estos profesionales brindan apoyo en las aulas al profesorado, con la finalidad de atender la diversidad. Su presencia, en el caso de Cataluña, casi nunca es permanente, sino que, refuerza las clases o franjas horarias donde es más necesario, depende mucho del perfil de diversidad que hay en la clase y del centro en general. Cuando una escuela es de alta complejidad, cuenta con mayor número de horas de atención a la diversidad, permitiendo ver esta posibilidad como viable.

*La TIS (Técnico en integración social), por ejemplo, ha hecho D.C. Sí, siempre que haya una planificación. (EQ\_DIR\_1)*

*Exacto, esto no va ni de rango profesionales, laborales, profesionales, de estudios o de formación. Va de iniciativa y todo el mundo puede llevarlo a cabo y debería, porque en el momento en el que hay dos personas juntas, el modelo ideal sería ese. Va de ganas de hacerlo. Pienso que eso es primordial. (EQ\_DIR\_2)*

*Sí, si tienen la formación inicial y se les forma, yo creo que sí, porque son gente que tiene conocimientos y entonces realmente sería hacer la formación introducirlos dentro del aula. (CODO\_4)*

Ambos equipos directivos y la CODO\_4, destacan como una opción posible que el personal técnico participe de codocente, según su criterio, no existe un rango profesional que sea prerequisite para formar una pareja docente. No obstante, la CODO\_2, discrepa de las opiniones anteriores, pues considera que no es solamente tomar en cuenta la preparación profesional, sino que, entre ambos deben verse como iguales para que la codocencia funcione.

*Partiendo de la base, que yo considero que se ha de tener la formación y la práctica, si la tuvieran, lo veo complicado. Creo que sí que es necesario ser maestro, llevar la D.C. en el mismo nivel de categoría profesional. Por ejemplo, dos personas que no sean profesores, por ejemplo dos madres, que hicieran D.C. podría ser, que enseñaran lo que fuera, las dos, creo que sí se podría llevar a cabo, pero por ejemplo, una madre de un alumno con un maestro, creo que al final la madre acabaría dejándose llevar por el profe, él acabaría mandando, y tendemos a eso, a que nuestro territorio queremos mandar nosotros. (CODO\_2)*

En la misma línea, las expertas mencionan aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de realizar estas vías alternativas. Es perspectiva interesante que se puede contemplar en algunos centros donde se tiene personal TAE que es dinámico, integrado e implicado en el proyecto educativo del centro.

*A nivel laboral, está claro que ellos tienen otra titulación, que nivel profesional también. Hablando desde la práctica, hablar entre las dos personas, si se siente capaz, qué habilidades posee. (EXP\_1)*

*En nuestro contexto nos encontramos por ejemplo que existen técnicos que tienen titulaciones de psicología, o son maestros, y aunque no tienen esta titularidad en el centro, pero tienen las habilidades, entonces, en la práctica se ponen de acuerdo o pueden planificar, o pueden colaborar, a lo mejor pueden hacer algunos niveles dentro del aula que no sea únicamente una ayuda a un alumno dentro del aula, sobre todo que sea una ayuda que cada vez se vaya ampliando a otros alumnos de la clase, una ayuda al docente en la gestión del aula y sobre todo, un poco, si son profesionales que intervienen para dar una ayuda a un alumno en concreto, intentar no crear dependencia con esos alumnos e intentar de alguna manera poder dar una ayuda más amplia. (EXP\_1)*

Sin embargo, no se deben mirar exclusivamente la voluntad de hacerlo, sino que se deben considerar otros aspectos legales como salario, titulación y preparación del personal técnico, porque se le pueden estar dando responsabilidades y funciones que según su perfil de contratación no le corresponden.

*Entonces, estos profesionales dentro del aula pueden utilizar modelos de docencia compartida dentro del aula. Pueden decir, pues haremos talleres, porque resulta que saben mucho de arte y de pintura, y mientras tanto, yo puedo estar haciendo otro taller, en el cual cojo unos alumnos con otras competencias y con otro trabajo que es más interesante de hacer en un grupo mucho más reducido. (EXP\_1)*

La opinión de la EXP\_2, al contrario que la anterior, disiente de esta opción. Pues establece que el vínculo entre el profesorado está dado por el rango profesional, y que el personal técnico, no lo posee, esto dificulta la equivalencia como iguales en el aula que puede dificultar la codocencia.

*Si tiene personas que se llaman asistentes, pero la preocupación es que debe tener cuidado de que no se les pida que hagan cosas 'por encima de su nivel salarial'. Ya sabes, cuando tenemos asistentes de enseñanza, son para apoyar, para ayudar, pueden hacer la práctica. Pero no están allí para ser un maestro. Por lo tanto, por lo general, me resisto a usar el término co-enseñar para un asistente, en cambio, lo llamamos 'apoyo en el aula', pueden hacer muchas cosas que los maestros hacen como parte de la codocencia. (EXP\_2)*

Del mismo modo, determina que el personal técnico está para apoyar y asistir al alumnado NEAE y no para realizar funciones que le corresponden exclusivamente

al profesorado, como es la enseñanza. Aunque, sí que se puede aprovechar la presencia de personal profesional como logopedas, para realizar colaboraciones puntuales, pues ambos tienen un perfil profesional equiparable.

*A veces vemos la codocencia con los más pequeños, los de 5 años, la maestra de jardín de infantes y un terapeuta del habla y el lenguaje. Porque, aunque solo varios niños reciben ese servicio, todos se benefician. Esa es una forma. Tengo una sobrina, ella es terapeuta ocupacional en motriz fino y su trabajo es codocencia en aulas donde hay niños pequeños. Ella entra, y trabaja con grupos y trabaja con maestros y la terapia ocupacional es bastante común para esto. En otros lugares donde tienen entrenadores de instrucción, como un especialista en matemáticas, enseñarán conjuntamente. Entonces, cualquier persona con un estatus equivalente, un estatus profesional. (EXP\_2)*

b. *Alumnado como codocente alternativo.*

Otro de los perfiles que se extrajo de las entrevistas es el del alumnado. En este hay una aclaración, el perfil del **alumnado** como codocente únicamente está pensado para situaciones puntuales, nunca para una relación permanente de codocencia. Los informantes están de acuerdo que, en las clases existe alumnado capaz de poder acompañar como un igual al docente en alguna actividad, pero esto debe ser una situación puntual, pues no se debe generar etiquetas que perjudiquen al alumnado.

*En momentos muy específicos sí, y dándole al alumno las pautas que tienen que seguir, pues sí. Lo de antes también, con una madre voluntaria del colegio, también se podría llevar a cabo, pero no como norma ni largo plazo en el tiempo, sino como una actividad puntual. (CODO\_2)*

*A ver, se podría probar, todo depende del grupo que tenga y de cómo sea este niño o niña claro, se podría probar, o sea, yo lo primero que haría sería probar a ver cómo funciona porque depende del curso, por ejemplo, yo estaba en quinto, y aquí sí que lo vería factible. Depende del alumno, del grupo y de la actividad. (CODO\_4)*

En realidad, en la técnica de enseñanza por secciones, se contempla que el alumnado pueda efectuar una estación sin la presencia de un codocente, donde un alumno capacitado pueda acompañar y guiar la actividad al resto de su compañero, por supuesto, esta actividad está planificada previamente y el alumnado sabe que es una situación puntual.

*Sí, totalmente. De hecho, cuando ya hacía los grupos por secciones ya hacía los grupos pensando un poco en eso, pensando que en el momento que estuvieran solos, en el espacio en que trabajan solos y aparte se lo decía directamente, a veces, los cambiaba de sitio y les decía, te pongo al lado de... Y a veces, ya lo hacen espontáneamente ¿No? Se lo pides, y sabes a qué alumno de lo pides porque están abiertos a hacerlo también. Pero sí que lo veo, como actividad puntual, estando sola, sí que lo veo factible. (CODO\_1)*

*Hombre, si se puede preparar, o sea, si es una cosa planificada y preparada, yo creo que sí que podría ser, porque a veces queremos explicar cosas que al final, los niños no lo entienden hasta que no lo explica un compañero y luego, en momentos puntuales. Y a veces los que van por encima quedan más por debajo, con cosas más puntuales sí que puedes hacer que expliquen contenidos que les has hecho investigar, que les has hecho ampliar y que le expliquen a los compañeros. De vez en cuando, una cosa así, esporádica, planificada, yo creo que sí que se podría hacer. (CODO\_3)*

Una alternativa interesante es hacer que el alumnado que realiza de guía y dinamiza cualquier actividad sea rotativo, de esta forma, no se generan imaginarios de superioridad sobre el resto de la clase y se propicia la igualdad de oportunidades entre todos.

*Bueno, eso lo veo mucho más complicado, lo que sí que veo es el trabajo en equipo y el trabajo compartido en el aula, ver que hay momentos en que algunos alumnos pueden monitorizar otros alumnos, pero siempre de una manera rotativa, tampoco creo que no se debe responsabilizar a algunos alumnos porque tienen más capacidad o tal, en ayudar a otros alumnos, a no ser que sea algo rotativo, en el que algunos alumnos que tengan alguna dificultad puedan también ayudar a otros alumnos en otras cosas que sean más prácticas. (EXP\_1)*

#### *c. Personal voluntario (familiares del alumnado o personal jubilado docente)*

Finalmente se presenta la figura del **voluntariado** como una opción admisible. Se parte de la base que hay pocas escuelas donde existan voluntarios que realicen labores de acompañamiento al alumnado, específicamente tareas docentes que impliquen la enseñanza. Pues bien, se propone a personal docente jubilado, que pueda realizar la docencia compartida con el docente titular del aula, siempre y cuando haya una planificación y un compromiso.

*Yo creo que si es gente que ha sido docente, sí, si son voluntarios sin más no lo veo factible. Si es un jubilado evidentemente sí, si es un jubilado voluntario, que han sido*

*profes, eso sí que lo veo, porque al final tienen mucha más experiencia, pero alguien que no tiene experiencia docente, no lo veo muy factible. (CODO\_1)*

Realmente, se encuentran ciertas contradicciones en el hecho de definir otros posibles perfiles codocentes, pues cuando se trata del personal técnico, se manifiesta que únicamente es relevante la voluntad y la capacidad para hacerlo, sin embargo, cuando se trata de personal docente jubilado, sí que se reconoce la necesidad de ser o haber sido docente para ejercer dentro de una pareja codocente.

*Sí, por ejemplo, con los jubilados no habría ningún problema, porque son docentes y claro, yo lo he visto también en otras escuelas, donde se ha hecho de gente jubilada que ha entrado a hacer docencia compartida para acompañar y ha sido muy positivo. Si fuera a otras personas y que pudieran también aportar en la dinámica y con previa formación, entonces sí que se podría dar lugar a hacer docencia compartida con otro tipo de personas, aunque claro, si no son del ámbito educativo supongo el tutor tiene que llevar más peso. Claro porque al final los docentes somos especialistas en todo lo que es pedagógico, entonces yo con un profesor que esté jubilado, pues va entender lo mismo que yo, porque somos especialistas en eso, sí me viene una persona que nunca ha estado en el ámbito educativo, pues van a haber muchas otras carencias y entonces yo voy a tener que hacer mi papel como docente. (CODO\_5)*

El EQ\_DIR 1, hace una pequeña anotación, en la que están de acuerdo en que las personas voluntarias puedan ejercer como codocentes, siempre y cuando sea en algunas técnicas. Seguramente, aquellas técnicas en que no es necesaria un entendimiento total entre la pareja, sino que, únicamente se requiere de cierta preparación y coordinación entre ambos, como puede ser la técnica de enseñanza alternativa o por secciones.

*Sí, no a lo mejor todas las técnicas, pero si algunas técnicas se podrían hacer para potenciar el voluntariado de personas, como maestros jubilados, o voluntarios que vengan del centro a nivel municipal, yo creo que sí, no todas las técnicas. (EQ\_DIR\_1)*

Cabe señalar que, en ningún momento se establecen estas características a modo de filtro, sino que les brinda la posibilidad tanto a los que dirigen los centros educativos, como al profesorado en general, de conocer y orientarse frente a cuáles son los perfiles que mejor se pueden adaptar y acoplar en una pareja codocente. Y así, se eviten inconvenientes que repercutan en un mal ejercicio de la docencia compartida.

## 9.5 Beneficios de la docencia compartida

En esta parte de los resultados, es preciso entender el sentido del término beneficio aplicado en esta investigación, pues este, se entiende como el resultado positivo del ejercicio de aplicar la docencia compartida, en cuando que, favorece determinados aspectos que, se incluyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que realiza el alumnado.

Los beneficios, se ubican en cada una de las dimensiones establecidas en la elaboración de los instrumentos, esto es, alumnado, profesorado y centro educativo. En cada uno de ellos, se van ubicando los beneficios encontrados, contrastando entre resultados cuantitativos o cualitativos.

### 9.5.1 Beneficios para el alumnado

El primer agente beneficiario de la aplicación del modelo de docencia compartida es el alumnado, pues al ser la razón principal de la enseñanza, se convierte en el mayor receptor del aprovechamiento de esta metodología. Para conocer el parecer del alumnado en relación con tres variables: satisfacción, aprendizaje e inclusión, se exponen los resultados del cuestionario.

En la primera parte se enseñan los resultados descriptivos, donde se comparan medias y desviaciones típicas de los 14 ítems cuantitativos, seguidamente, se presenta el análisis factorial para identificar los factores que se evidencian en el cuestionario, luego, se muestran las correlaciones resultantes y, por último, se expone la síntesis del análisis de contenido encontrado en las preguntas abiertas, ítems 15 y 16.

#### a. Resultados descriptivos

En un primer análisis descriptivo de los datos, se extrajo las medias de cada uno de los ítems y su respectiva desviación típica (DS). En la Tabla 9.5 se pueden observar tales resultados. Todos los ítems muestran una media superior a 3 y los que revelan una puntuación más alta son los relacionados con el aprendizaje, la inclusión y la satisfacción respectivamente.

**Tabla 9.5**

*Media y desviación típica (DS) de los ítems*

Ítem	Media	Desv. típica (DS)
1. ¿Crees que has podido aprender más cuando has tenido dos maestras en la clase?	<b>4.07</b>	.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?	<b>3.13</b>	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?	<b>4.13</b>	.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?	<b>3.16</b>	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?	<b>4.52</b>	.687
14. Si pudieras elegir, ¿Preferirías una clase con dos maestras en vez de una sola maestra?	3.86	1.271

El ítem que consigue una 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.

Asimismo, cabe resaltar 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 hace mención a la impresión que ha tenido el alumnado en cuanto al aprendizaje percibido en la clase con dos maestras, comparándola con la clase donde ha experimentado un único docente.

Por el contrario, 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 alusión a 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.

Adicionalmente, cabe resaltar que el alumnado valora la codocencia como una metodología que les enseña a trabajar mejor con otros alumnos, tal y como aparece en la valoración que hacen del ítem 10.

#### **b. Factorial**

En el segundo momento, se examinó la matriz de reactivos para determinar cuáles eran las posibles correlaciones existentes, este análisis se efectuó mediante la prueba de Esfericidad de Bartlett, con rotación Varimax para la adecuación del muestreo. Según la prueba de KMO=,735., cuyo resultado fue estadísticamente significativo ( $p= .001$ ), se consideró apropiada para ser factorizada y se procedió a realizar un análisis factorial, que se puede apreciar en la Tabla 9.6.



**Tabla 9.6**

*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?	<b>,843</b>		,214
¿Participas más en la clase, cuando tienes dos maestras haciendo juntas la clase que cuando tienes una sola maestra?	<b>,794</b>	,263	,333
Si pudieras elegir, ¿Preferirías una clase con dos maestras en vez de una con una sola maestra?	<b>,759</b>	,273	
¿Sientes que, en general, las clases en las que has tenido dos maestras enseñando juntas, te sientes más comprometido y más implicado?	<b>,755</b>	,339	,204
¿Crees que has podido aprender más cuando has tenido dos maestras en la clase?	<b>,651</b>		,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?	<b>,563</b>	,440	
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?		<b>,813</b>	
¿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	<b>,773</b>	,359
En la clase en la que has tenido dos maestras enseñando juntas, ¿Te has sentido mejor atendido que cuando tienes una sola?	<b>,569</b>	<b>,671</b>	
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		<b>,775</b>
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	<b>,685</b>
¿Te han gustado las diferentes formas de hacer la clase cuando has tenido en las dos maestras juntas?	,259	,489	<b>,609</b>

En el análisis factorial (ACP), se obtuvieron tres factores, que demuestran el 36,07%, el 12,76% y el 11,17% del total de la varianza de forma correspondiente, de los que se han excluido dos ítems, debido a que no se agrupaban en ninguno de los factores resultantes.

Tal como se muestra en la Tabla 9.6, los ítems asociados tienen un valor superior a .50 en los puntos más saturados. De este modo, se aprecia que, en el primer factor se muestran variables asociadas al aprendizaje del alumnado, en el segundo

factor se presentan 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.

### c. Correlacional

Para identificar la manera como se correlacionan las variables medidas en la docencia compartida, esto es, aprendizaje, inclusión y satisfacción, se procedió 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 9.7.

**Tabla 9.7**

*Correlaciones entre las variables dependientes analizadas*

Variables		Aprendizaje	Inclusión	Satisfacción
Aprendizaje		1.000	<b>.651**</b>	
	Sig.	.	<b>.001</b>	
	$p$		<b>.80</b>	
	$1 - \beta$		<b>0.99</b>	
	N	56	56	
Inclusión			1.000	<b>.426**</b>
	Sig.		.	<b>.001</b>
	$p$			<b>.65</b>
	$1 - \beta$			<b>0.99</b>
	N		56	56
Satisfacción		<b>.512**</b>		1.000
	Sig.	<b>.001</b>		.
	$p$	<b>.71</b>		
	$1 - \beta$	<b>.99</b>		
	N	56		56

Las correlaciones apreciadas en la Tabla 9.4, 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 esta 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 efectúan los codocentes 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 más óptima.

Para finalizar los resultados cuantitativos, es necesario destacar los resultados de la potencia estadística, que según las agrupaciones van de  $p = .65$  a  $.80$ , lo que los ubica en un nivel medio alto y alto, revelando que los resultados extraídos del cuestionario pueden generalizarse.

Cabe distinguir que, en los resultados del cuestionario se valoraba la percepción que tenía el alumnado con referencia a las variables analizadas, pues estos resultados, concretamente sobre la variable de aprendizaje diverge de los resultados encontrados en el pretest y postest, donde se analizan de forma específica, el nivel de aprendizaje del alumnado mediante la docencia compartida.

Esto determina que, si bien el alumnado no aprende más mediante la codocencia, sí que tienen la percepción de un mejor aprendizaje. Además, se corrobora con los resultados del análisis de las preguntas abiertas del cuestionario. En la Figura 9.5, se puede ver la síntesis del análisis de las preguntas 15 y 16, mediante un mapa conceptual que explica qué produce la docencia, según el criterio del alumnado.

### Figura 9.5

*Síntesis del análisis del contenido de los ítems 15 y 16 del cuestionario*



En lo referente al **aprendizaje**, durante las entrevistas, los informantes manifiestan que el alumnado aprende desde dos perspectivas diferentes, una que corresponde al aprendizaje entre pares, explicado anteriormente en los resultados sobre las consideraciones a los futuros codocentes, apartado 9.1 (c). Y otra, en que afirman que aprenden mucho mejor porque tienen una atención más personalizada al tener dos docentes en el aula. Es importante mencionar que, aquí las docentes manifiestan que el alumnado aprende más en cuanto ellas pueden abarcarlos mucho mejor que si estuvieran en solitario. En ningún momento, afirman que el alumnado realmente aprende mucho más que en las materias donde únicamente tienen un docente.

*El ratito que estaban sin ninguno de los dos profesores, el poder sentirse autónomos, entre comillas, de su propio aprendizaje, pues creo que les favorecía bastante. (CODO\_2)*

*Entonces, yo creo que, puedes abarcar a muchos más alumnos, y te aseguras que aprendan. Yo creo que es más efectivo que cuando lo sacas fuera del aula, lo típico del refuerzo, lo que llamábamos antes el refuerzo que se llevaban alumnos fuera de la clase. (CODO\_1)*

En cuanto a la **inclusión**, manifestada de dos formas, una la recibida por parte del alumnado y la prestada por parte del profesorado hacia ellos. Afirman que el alumnado se siente mejor atendido y más seguro de sí mismos, generando una confianza que estimula la participación y un mejor aprendizaje porque se resuelven las inquietudes que antes difícilmente eran abordadas por una única maestra.

*Incluso los alumnos que participaban poco y tal, en esto de los grandes, hemos potenciado la seguridad de los niños. Los niños se sentían más acogidos. Yo que he pasado a estar de maestro de refuerzo, a estar haciendo ahora D.C, la visión de los alumnos hacia ti es diferente. (EQ\_DIR\_1)*

*Yo creo que para ellos les va mejor, porque sobre todo el grupo que tenía a lo mejor muchas dudas o les costaba como arrancar, entonces claro, si tú estás tú solo, llegas a lo que puedes, pero en cambio sí hay dos personas llegas más rápido. (CODO\_4)*

*Sí, sobre todo, es muy beneficioso para los alumnos que tienen dificultad, pero a la vez, al mismo tiempo, se beneficia todo el resto del grupo, claro, porque atienden más, puedes estar más por el que necesita. (EQ\_DIR\_1)*

También, según el criterio de las maestras, el alumnado estaba más atento y motivado, porque al tener dos maestras, podían tener una mayor atención, mucho

más personalizada, lo que evitaba que se quedaran menos dudas sin resolver y hubiese mayor atención por su parte.

*Yo creo que a nivel general son todo beneficios. Los niños se les notaba bastante más motivados, en estas horas, con ganas de aprender, el hecho que hubiera dos profesores en el aula hacía que ellos estuvieran más controlados, que se pudieran expresar, que por ejemplo lo que yo como maestra no veía, a lo mejor un niño que esté intentando hablar, con 25 niños, había otra persona que le daba la palabra. Yo creo que en todo ha sido beneficioso para ellos. (CODO\_2)*

*Si, porque yo creo que hay muchos niños que, a lo menor, en el grupo grande tienen miedo, y evitan levantar la mano por vergüenza o porque a lo mejor digo alguna cosa y los demás se ríen. En pequeños grupos están en más confianza, ven que todo el mundo se va lanzado a participar y ellos también lo hacen. (CODO\_4)*

Además, añaden que la técnica que más les gustaba y que promovía la inclusión era la enseñanza por secciones, porque aquí el alumnado se siente más a gusto y, aprendían unos de otros en la sección de trabajo autónomo, aumenta su nivel de participación y se ayudan mutuamente.

*Luego la de secciones, que nos gusta mucho, porque puedes estar con un grupo pequeño, explicando. Si que es verdad que el grupo que queda suelto a veces se lo toma un poco más a la ligera porque...Bueno, pero yo creo que a medida que íbamos haciendo más, pues se lo tomaban más en serio, como no estoy sola y hago lo que quiero. Esas dos. Y bueno, la de tener un grupo más pequeño, que no recuerdo cómo se llamaba (CODO\_1)*

*Sí, porque tienen la oportunidad de participar más, y, por ejemplo, en la técnica de la enseñanza por secciones, que hay un momento que uno de los grupos trabaja solo, y en el otro hay un docente en cada uno, a ellos les gusta, porque ellos también entre compañeros se ayudan, pero incluso cuando está el grupo del maestro, en esta técnica, yo creo que sí que tienen la sensación que pueden participar más. (CODO\_3)*

*La que es por grupos (secciones) es la que mejor les va, porque hay un grupo que trabaja de forma autónoma, pero tú también estás ahí para ayudar si es necesario. (CODO\_4)*

Para acabar este apartado, en lo referente a la **satisfacción**, las citas específicas que hacen alusión al grado de satisfacción, resaltan de sobre manera que, el abanico de posibilidades que ofrecen las técnicas de la codocencia es un punto que favorece el nivel de satisfacción del alumnado. Igualmente, la presencia de la pareja de docentes, brinda el doble de oportunidades de estar atentos y recibir

explicaciones de forma rápida, acrecentando su comprensión y posteriormente, su satisfacción.

*El alumnado, por ejemplo, yo que he estado con los grandes, ¿no? Que trabajamos la pregunta ¿Qué tal os ha parecido trabajar hoy así? Cuando hacíamos las diferentes técnicas, el alumnado estaba super contento y les gustaba las maneras de trabajar, incluso las ayudas entre ellos, o sea, toda esta interacción que había no solamente de dos maestros, sino entre ellos mismos, la ayuda que se ofrecían entre unos y otros según la diferente técnica que trabajábamos. (EQ\_DIR\_1)*

*Yo creo que, a ellos les gusta más porque no esperan tanto y la también la ayuda llega antes y tienen dos formas de tienen dos formas de explicación, dos figuras. Entonces, a lo mejor una figura me la ha explicado y me sirve, pero también quiero pedir ayuda a otra persona. Con la explicación de las dos le llega a complementar más. (CODO\_4)*

Resulta claro que, además del alto porcentaje de significación que le confiere el alumnado a la codocencia, existe una clara fuerza en la asociación estadística que se valida con la explotación de datos cualitativos, pues el alumnado y el resto de informantes manifiestan que el alumnado tiene grandes beneficios mediante la docencia compartida, no únicamente porque tienes dos maestras, sino porque algunas de las técnicas facilitan el aprendizaje entre iguales, se sienten mejor atendidos que en una clase con un único docente e igualmente, disfrutan de su aprendizaje en igualdad de condiciones sin temor a ser etiquetados y cuestionados por los demás.

### **9.5.2 Beneficios para el profesorado**

En este apartado, se concreta de forma específica los aspectos en el que el profesorado codocente, tiene como consecuencia de la aplicación de la docencia compartida, beneficios que ayudan a mejorar no solamente en los aspectos de su progreso profesional, sino también en aspectos personales. Algunos de estos beneficios, ya se han abordado en apartados anteriores, como es el aprendizaje entre pares, por esta razón, aquí se citan solo aquellos elementos provechosos que no se han mencionados anteriormente.

Para la organización de los beneficios docentes, se han dispuesto en un orden que facilita su lectura y comprensión.

### a. Seguridad y confianza

Para el estudio, es uno de los resultados más trascendental con relación al profesorado, porque habla de la sensación de seguridad que logra el profesorado en la mediad en que avanza progresivamente en la codocencia.

*Si, pues te sientes más seguro, que esto es una cosa muy curiosa, porque justamente se piensa lo contrario, que un profesor solo siente más seguridad porque controla el aula, pero yo me siento más segura si comparto con alguien con quien trabajo bien, es algo a resaltar. (CODO\_5)*

El sentido del apoyo, esperar en el otro para que sea el soporte, en este caso, rompe totalmente con el paradigma de la soledad del aula, del que se hace alusión en el marco teórico.

*Porque me da más seguridad porque sé que a lo que yo no voy a poder llegar en ese momento, o no se me va ocurrir, o no voy a saber qué contestar, sé que la otra persona me va a hacer de apoyo. Es un apoyo mutuo, en el que la otra persona siempre va a estar allí para ayudar también, entonces me da más seguridad trabajar dos con alguien que te lleves bien, es mucho más positivo. Además, siempre salen mejores ideas. (CODO\_5)*

*Exacto, pues un poco eso, al principio hay esta dificultad, pero porque era una novedad, y necesitábamos un tiempo, la verdad es que fue corto, la sorpresa fue que el acoplamiento fue rápido, y ahora, tengo como el miedo contrario, al final me he creado una dependencia de tener a otra persona dentro de la clase y me gusta, porque puedes llegar a más alumnos y entonces, cuando estoy sola, sigo teniendo la seguridad, pero si puedo elegir prefiero estar dos que uno, evidentemente. (CODO\_1)*

Además, esta confianza no se limita únicamente a las clases con docencia compartida, sino que se extiende a las demás clases donde el profesorado trabaja como único docente de la clase.

*Tienes otras sensaciones, yo creo que entras más cómodo a las aulas, porque ya sabes que vas a hacer, sabes cuál es tu papel, cómo dirigirte a los niños, cómo ellos se dirigen a ti, lo que hemos comentado antes. A nivel de escuela yo creo que sí, que ha ido cambiando, también no todo el mundo, no todo el mundo puede hacer o ser dos maestros en el aula, en todas las áreas y se prioriza, pero yo creo que sí, que sí que ha sido positivo. (CODO\_3)*

Ante la cuestión, si estar con otra persona en el aula generaba incomodidad, la CODO\_1, afirma que es todo lo contrario, que puede se siente más segura.

*Y al revés, me siento más segura, o sea, si algo yo no lo sé, la otra persona lo puede decir. Y a mí, lo que me costaba el compararme con una persona que lleva muchos años en la docencia, el miedo ese, como no estar a la altura. (CODO\_1)*

Casi todas las maestras destacan y el EQ\_DIR \_1, tienen una percepción de confianza, que se puede observar en la seguridad en el aula, en la que se puede ofrecer mejores explicaciones al alumnado, en cuando que se complementan mutuamente.

*El hecho de no estar tú sólo en clase y de tener otra persona, tenía como un sentimiento de como de un apoyo, no sé cómo explicarlo. Es como no estar solo, al ser dos es más fácil, porque lo mejor lo que tú puedes explicar o lo que a lo mejor a ti te cuesta un poco explicar, puede complementar la otra persona, o no sé, no me sentía como inútil en la clase de estar ahí, decir ¿Qué hago? Me sentía totalmente útil a vez que había otra persona también en el aula que eso no siempre pasa. (CODO\_4)*

*La seguridad tanto para los maestros porque aprendes el uno del otro, como para los alumnos. Para los maestros también, porque no pasa nada porque si te equivocas o se te olvida algo, tienes una persona ahí que te va ayudar. (EQ\_DIR \_1)*

## **b. Aprendizaje**

En este aspecto, se hace una distinción a lo que es el aprendizaje entre pares, y se refiere a la asimilación de habilidades que benefician al profesorado en su día a día. Así, por ejemplo, se pueden entrever capacidades como el trabajo en equipo o la comunicación asertiva.

*También aprender a trabajar más en equipo, adaptarte, porque eso hace quitar el miedo, porque por mucho que yo esté abierta a desprivatizar el aula, yo lo digo, pero que tampoco estaba tan acostumbrada, entonces, el abrir, el poder equivocarte, la naturalidad de poder meter la pata delante de otra persona y no sentirte juzgado. (CODO\_1)*

Es importante destacar, que el modelo de codocencia puede ser una metodología que ayude al profesorado novel, porque a partir de la observación, se pueden aprender actitudes que mejorar la práctica como educadores.

*Yo creo que aprendizaje, porque en mi caso tengo menos experiencia, y a nivel del área de matemáticas yo la única experiencia que tenía era como alumna y luego lo teórico que te enseñan en la universidad, entonces... era cómo explicar a través del descubrimiento, preguntando, hablando y todo eso, que ya yo lo iba haciendo, pero*



*al final veo cosas en la otra persona que me gustan y digo, pues, ah... esto me lo quedo. Bueno, para mí, sobre todo, eso, un aprendizaje entre iguales. (CODO\_1)*

### c. Implicación

Este sentido de implicación, se produce cuando el profesorado se siente identificado con el modelo del centro y los proyectos que en él se desarrollan. La implicación, beneficia al profesorado en cuanto que se siente más a gusto por la labor que desempeña.

*En el profesorado, la implicación y la responsabilidad de que, si vas a un refuerzo solo, sabes que no es tu grupo, pero en la D.C, es la responsabilidad, el buscar encargarse de cada situación, creo que con la D.C, se crea una base más que no es simplemente ir a reforzar, a dar una ayuda, sino que tu están dentro de la planificación, de la evaluación como el tutor, si se hace la D.C como se tiene que hacer, pienso que eso es muy positivo. (EQ\_DIR\_1)*

Considerando que la implicación, hace parte de las características del profesorado codocente, es relevante comentar, que esta, también se puede generar mientras se está ejerciendo como codocente.

### d. Distribución de la responsabilidad

La corresponsabilidad, es una habilidad que poco se trabaja en el profesorado. En esta óptica, la docencia compartida ayuda al profesorado a abandonar la soledad del aula y compartir las responsabilidades. Esto significa que, se deben distribuir equitativamente las tareas, las evaluaciones y también los informes, al menos, en lo que corresponde la materia con codocencia.

*Compartir responsabilidades del aprendizaje de los alumnos, y tanto es y ven que es importante el maestro de refuerzo como el tutor, comparten la experiencia del aprendizaje, la responsabilidad es compartida. (EQ\_DIR\_1)*

No es fácil abandonar el protagonismo de ser el titular, a compartir las explicaciones, pero también las referencias por parte del alumnado, pues se entiende que, en una pareja bien acoplada, el alumnado se dirige a cualquiera de las dos, sin distinción, este paso únicamente se consigue si el profesorado continuamente hace distribuciones igualitarias entre en la pareja codocente.

*Y decíamos, mira esas tres mesas para unan y esas tres para la otra, y esas tres mesas me preguntaban a mí, y entonces, yo les decía, no, pregúntale a la otra*

*maestra, es decir, que no dependen de mí, eso fue lo único, que la referente no fuera únicamente yo, sino también la otra persona. (CODO\_1)*

*Tú estás cómoda en la docencia compartida y le das más protagonismo también a la otra persona, aparte de que os repartís la faena y está mucho más equitativo, también para los niños es más beneficioso, porque no sólo tienen que depender de ti, sino que saben que hay otra figura en el aula. (CODO\_4)*

### e. Adaptabilidad

Este beneficio consiste en la capacidad que tiene el profesorado para asumir los cambios que se presentan. En el caso de la codocencia, se puede decir que, al principio puede haber reservas acerca de la docencia compartida, esto es, resistencias que no facilitan el avance de la pareja docente.

No obstante, los informantes afirman que el tiempo hace que se generen cambios en la actitud del profesorado y se acepte más fácilmente la forma de funcionar en la codocencia, algunas referencias son de la gestión del tiempo, otras de compatibilidad, otras de coordinación, etc.

*Si que es verdad que no empiezas puntual, se te juntan con otros problemas en esa misma hora, luego éramos inexpertas, todo eran problemas y se quedaba muy corta esa hora. Con el paso del tiempo la otra maestra y yo, llegamos a entendernos un poco mejor. A la hora de planificar nos decíamos tú prepara esto, y yo preparo esto otro y entonces no se nos quedaban tan cortas, es más. En esa misma hora, planificábamos diferentes sesiones, no solamente una o dos sesiones de la semana, sino que nos daba tiempo a ir planificando más semanas. (CODO\_2)*

*Sí al principio íbamos muy perdidas las dos y eso también nos generaba quizás o esa inquietud, esos nervios del principio, pero creo que al final lo supimos gestionar bastante bien. (CODO\_4)*

Los cambios pueden generar inquietud, porque no se sabe por dónde va ir la clase cuando se está con otro docente como iguales, por eso algunas maestras expresan que al principio cuesta un poco cambiar el rol, especialmente si se ha trabajado como profesorado de refuerzo, pues se cambia totalmente las dinámicas y la manera de ver las clases y el alumnado.

*Al principio nos costaba más, al principio tardábamos más en planificar, pero a medida que pasaba el tiempo era más rápido, luego modificábamos esto o aquello, ha ido de más a menos. Como planificas para mucho tiempo a la vista, que a lo mejor dices,*

*tres o cuatro sesiones y vas haciendo modificaciones, pero ya tienes una estructura en tu cabeza de lo que vas hacer. (CODO\_3)*

*A ver, es verdad que la codocente fue mi paralela el año pasado, así que, ya nos conocíamos. Y, sí que es verdad que yo tenía miedo en ese aspecto, porque no es que tuviéramos una super relación, y entonces, creo que es super importante para poder hacer la D.C, yo iba un poco a la expectativa de lo que iba a pasar, y yo tenía un poco de miedo... Mi dificultad fue sobre todo al principio, ¿A ver qué voy a decir? que si meto la pata tengo a una persona que sabe mucho de... un poco fue esa mi dificultad. Pero poco a poco como que me fui relajando. (CODO\_1)*

Aunque, en la formación sobre docencia compartida, se trabaja el abandono del individualismo al que se está acostumbrado en el aula, no es suficiente porque el profesorado, al encontrarse ante las primeras experiencias de codocencia, puede experimentar miedos que corresponden a la pérdida de la imagen que se tiene de cada uno, o el sentirse evaluados, al descubierto en la docencia cuando entra otra compañera en el aula.

*Entonces, he hecho substituciones de todo, pero como tutora, yo sola dando un área, ha sido el curso pasado y este. Estoy aquí, pero era una percepción mía, no sé la otra codocente, pero era el miedo a sentirse expuesta. Poco a poco cuando iba pasando el tiempo, me fui relajando, pero porque la otra persona también estaba relajada, eso me ayudo a no tener la presión y poderle decir tranquilamente a la otra persona, yo de esto no tengo ni idea, empieza tú y luego yo te sigo. Y no tener miedo a continuar, y estar convencida que lo estoy diciendo tiene sentido, no sé si me explico. (CODO\_1)*

*Exacto, pues un poco eso, al principio hay esta dificultad, pero porque era una novedad, y necesitábamos un tiempo, la verdad es que fue corto, la sorpresa fue que el acoplamiento fue rápido, y ahora, tengo como el miedo contrario, al final me he creado una dependencia de tener a otra persona dentro de la clase y me gusta, porque puedes llegar a más alumnos y entonces, cuando estoy sola, sigo teniendo la seguridad, pero si puedo elegir prefiero estar dos que uno, evidentemente. (CODO\_4)*

En los resultados, ha habido diversidad de aspectos que hacen referencia al aprendizaje del profesorado, sin embargo, aquí se han expuesto únicamente aquellos en los que había mayor concurrencia y, en consecuencia, eran merecedores de ser mencionados.

#### **f. Desarrollo profesional**

Este elemento, se entiende como un progreso en las aptitudes profesionales y el trabajo en equipo que es producido por el cúmulo de experiencias, en la

investigación en cuestión, por la docencia compartida. Así, las maestras codocentes manifiestan que a partir de su experiencia han podido aprender sobre codocencia, pero a la vez, se han desarrollado en las competencias profesionales docentes.

*Ha sido un aprendizaje para trabajar entre iguales. La docencia compartida nos ayudado a partir de este año, yo creo que la gente se ha relajado un poco más, pero cuando íbamos para hacerlo, parecía que estábamos pendiente el uno del otro y hemos aprendido a relajarnos. (CODO\_1)*

*Incluso a ser mejores compañeros, a compartir. Yo creo que han aprendido, había maestros que eran reticentes y se han dado cuenta que no es así. Incluso que pensaban entre ellos que no funcionaría el trabajo en común y se han dado cuenta que han aprendido uno del otro, y muy bien, muy bien. (CODO\_1)*

Esta manera de ver de la CODO\_1, demuestra que, la espera en el tiempo, comentado anteriormente, es un buen recurso para que las parejas codocentes poco a poco vayan encajando. Al principio, todo el mundo quiere que las clases funcionen, pero cuando hay dos personas que ejercen la docencia es necesario un período que facilite este engranaje y finalmente, puedan trabajar en equipo.

*El hecho de no estar tú sólo en clase y de tener otra persona, tenía como un sentimiento de como de un apoyo, no sé cómo explicarlo. Es como no estar solo, al ser dos es más fácil, porque lo mejor lo que tú puedes explicar o lo que a lo mejor a ti te cuesta un poco explicar, puede complementar la otra persona, o no sé, no me sentía como inútil en la clase de estar ahí, decir ¿Qué hago? Me sentía totalmente útil a vez que había otra persona también en el aula que eso no siempre pasa. (CODO\_4)*

*También aprender a trabajar más en equipo, adaptarte, porque eso hace quitar el miedo, porque por mucho que yo esté abierta a desprivatizar el aula, yo lo digo, pero que tampoco estaba tan acostumbrada, entonces, el abrir, el poder equivocarte, la naturalidad de poder meter la pata delante de otra persona y no sentirte juzgado. (CODO\_1)*

Así entonces, a partir de las vivencias y del aprendizaje entre pares, conocen otras maneras de enseñar que facilitan el desempeño docente en general.

### **9.5.3 Beneficios para el centro educativo**

En esta parte, se ofrecen los resultados que son las consideraciones de los informantes referentes a los beneficios que recibe el centro educativo. Este

apartado, incluye los elementos que repercuten de forma provechosa a la realidad de la cultura de centro.

### **a. Cultura de la colaboración**

La realidad de centros escolares parte de una cultura individualista, pues el profesorado no se encuentra formado en la colaboración en el ámbito docente, este aspecto ya ha sido comentado en el marco teórico.

*Cuando veo a los maestros que están coordinándose, el trabajo también se ha visto diferente. Se ha visto que están más coordinados, hablando más entre ellos, yo creo que todo este camino va por lo mismo. (EQ\_DIR\_1)*

Seguramente, si hubiese mayor número de profesores realizando docencia compartida, la influencia dentro de la cultura de la colaboración sería más amplia.

*Yo creo que sí, pero creo que quienes más le han sacado provecho y yo lo agradezco, es las parejas que lo hemos llevado a cabo, los demás profesores yo creo que han cogido la idea de lo que es docencia compartida y que yo me veo con otros profesores, aparte de la otra codocente, por ejemplo, que no han hecho la práctica contigo, porque yo este mismo año he tenido refuerzos en mi clase con otros profesores y no tenía nada que ver la D.C que hacía con mi codocente y el refuerzo que hacía con otro profesor. Entonces, creo que la formación, nos ha valido a los que hemos hecho la práctica contigo. (CODO\_2)*

*Yo creo que sí, hay bastante gente ya, y el hecho que hayan participado en la formación en D.C. y querer hacer, ponerlo en práctica y preguntar, yo creo que sí, se va abriendo un poco la perspectiva, de que no voy a hacer refuerzo y entro y me espero a ver qué tengo que hacer... que es un poco lo de siempre en el maestro de refuerzo. Tienes otras sensaciones, yo creo que entras más cómodo a las aulas, porque ya sabes que vas a hacer, sabes cuál es tu papel, cómo dirigirte a los niños, cómo ellos se dirigen a ti, lo que hemos comentado antes. A nivel de escuela yo creo que sí, que ha ido cambiando, también no todo el mundo, no todo el mundo puede hacer o ser dos maestros en el aula, en todas las áreas y se prioriza, pero yo creo que sí, que sí que ha sido positivo. (CODO\_3)*

En este caso, la opinión de las codocentes con respecto a la cultura de la colaboración coincide con la del EQ\_DIR\_1. Hablan que no solamente ha influido en otras maneras de ver el refuerzo, distinguiéndolo de la D.C, sino también en aspectos de la docencia en general. Insisten de nuevo en la idea que, la formación

sin hacer una transferencia directa al aula no aporta una visión tan amplia como los que sí han podido hacerla.

## **b. Cultura de la inclusión**

Por otra parte, aunque los centros educativos han hecho avances en materia de inclusión, todavía hay prácticas poco inclusivas, debido a ello, la investigación presenta la formación inicial de docencia compartida desde, una perspectiva de la inclusión, tratando que esta se incorpore a la vida del centro. Hay evidencias, mencionadas en el apartado 9.5.1, que demuestran que el alumnado se siente más incluido y atendido cuando se lleva a cabo la docencia compartida.

*Era uno de nuestros propósitos, no, que ya lo hicimos con el decreto de inclusión y todo lo que queríamos hacer de cambios de educación especial para hacer una atención más inclusiva. Y nos hemos dado cuenta que mejora mucho la inclusión en el aula. Es esencial para hacer todo el cambio que queríamos hacer, nos ha venido muy bien. (EQ\_DIR\_1)*

*Ha habido un cambio de chip, del año pasado a este, incluso ha habido muchos maestros que no estaban en el proyecto y tal, han hecho D.C. parecido a lo que estaban haciendo las parejas propias del estudio. Creo que por ahí nos pusimos y funcionó. (EQ\_DIR\_1)*

Desde la óptica del EQ\_DIR\_1, el profesorado ha comenzado a entrar en la dinámica de la inclusión porque se cambia la manera de mirar el alumnado y se van venciendo resistencias que imposibilitan la puesta en marcha de la inclusión.

*Siempre hay gente reticente, que le cuesta, que no se lo cree, pero a raíz de todas estas prácticas que hemos dicho que se tenían que hacer para implementarla, ha habido maestros que han dicho que hay una atención más personalizada. (EQ\_DIR\_1)*

*Yo creo que se podría implementar como una forma de hacer en el cole, o sea, como si tus preguntas: ¿Cuál es el modelo pedagógico del cole, la línea de la escuela? Sería decirte que, yo creo que, hoy todavía no, porque se debería implementar en las demás clases, pero sí que lo veo como que la gente quiere, o sea, que la gente está predispuesta a... sobre todo en grandes (nivel superior). Sería como unificarlo todo más, o sea, juntarnos todos y decir, todos a lo mismo, ¿No? Pero como a veces pasa que infantil va por un lado y primaria por otro, pues, cuesta más. Pero yo creo que si nos ponemos todos a la una y llevarlos todos a cabo. (CODO\_1)*

Cuanto mayor es el número de participantes, evidentemente, mayor es la influencia en la vida del claustro. Además, en los colegios donde hay docencia compartida, al hablar de la línea de centro se incorpora de forma natural la atención a la diversidad, ya que el modelo es por naturaleza inclusivo.

*Sí, totalmente. O sea, aunque en mi clase que hay mucha diversidad, también agradecen que de vez en cuando puedan salir y tener espacios para estar ellos y explicarle alguna cosa, como si fuera la técnica de la tutoría individualizada, que a lo mejor no le llamábamos así, sino que lo mejor salen con la otra maestra a explicarles cosas específicas de mates, de operaciones o lo que sea, pero en cosas más concretas. (CODO\_1)*

### **c. Calidad educativa**

Otro de los frutos de la aplicación del modelo de docencia compartida, es la mejora de la calidad educativa. No solo por los elementos mencionados en los apartados anteriores, sino porque, se aumenta el nivel de atención del alumnado, al tiempo que, se potencian las cualidades del profesorado.

*Hay más calidad educativa, porque lo que uno propone como idea, con la mirada del otro profesional, esa propuesta mejora, entonces, eso hace haya mejor calidad educativa. (CODO\_2)*

Al tener dos codocentes, se optimizan los recursos que tiene el centro y se atiende de forma integral el alumnado.

*Ya sabes, muchos niños con otros problemas. Lo que encuentran es que incluso si el niño no tiene una etiqueta, muchas veces mediante la codocencia, en virtud de la presencia de dos personas, la enseñanza intensiva y de buena calidad, a todos los niños les va mejor y beneficia a los niños que de otra manera no conseguir nada. (EXP\_2)*

Además de lo anterior, se ofrece una educación más eficiente, porque se proponen diferentes técnicas que optimizan el proceso de enseñanza del profesorado, repercutiendo en beneficio de la enseñanza del alumnado.

*...La docencia compartida eficaz, se basa en una sólida asociación profesional. Estoy haciendo el modelo en mi cabeza. Las técnicas y las estructuras en el salón de clases, la logística en el salón, sobre cómo hacerlo eficiente y efectivo, mejorando la calidad de la enseñanza, que en realidad es la parte más importante. (EXP\_2)*

#### d. Optimización de recursos

Para nadie es un secreto que, los centros educativos reclaman de forma continua más recursos, especialmente cuando se trata de la atención a la diversidad. Este estudio, no pretende ir contra de esta demanda legítima por parte de los equipos directivos y el profesorado, pero es necesario decir que, aun cuando hay carencia de horas de profesorado de apoyo en los centros educativos, algunos de ellos, no optimizan los recursos con los que ya cuentan, haciendo que haya un desaprovechamiento de horas, especialmente aquellas que se denominan horas de refuerzo.

*Nosotros ya tenemos planificados que no vayan cambiando los maestros, sino que ya los tenemos fijos, por ejemplo, tenemos el maestro que siempre hace el refuerzo en el mismo grupo. Ya lo tenemos estipulado. Si, porque es mejor los alumnos. (EQ\_DIR\_1)*

*Al principio es saber cómo puedo aprovechar este recurso, en la sensación de saber que este niño puede aprovechar el apoyo o el recurso mucho más fuera del aula que dentro...Claro, el tema de reducción de ratios, a veces, y cuando se dice ¿No? es que hacen falta más recursos...Yo siempre soy un poco escéptica, porque pienso que las actitudes y la voluntad, y las ganas de aprender y de cambiar, no depende a veces de los recursos, sino de cómo los utilizamos. (EXP\_1)*

Entre los resultados, se halla la mejora de los recursos, es decir, una reconversión de las horas de profesorado de refuerzo, en horas reales de docencia compartida.

*Es decir, cada nivel o cada ciclo tiene su referente de refuerzo, es el mismo y es el mismo maestro, no tenemos un maestro que pase de aquí a otro lado y ponerlo como una seta, los referentes de refuerzo en cada ciclo o cada nivel según se pueda. ...Si, si, sobre todo el maestro que haga refuerzo en primero que sea siempre el mismo, igual hay dos, depende de las horas que les toque. Lo tenemos así, por cada hora de coordinación, pues también va mucho mejor. Pues ya también prevemos una hora para coordinar el refuerzo con el tutor. (EQ\_DIR\_1)*

Aunque ya se ha mencionado anteriormente, los centros que están calificados de máxima complejidad, cuentan con un docente adicional para la atención a la diversidad, no obstante, su presencia no es garantía de una mejor atención, ya que muchas veces el profesorado va a las aulas sin conocer qué debe hacer y su acción queda difuminada entre las indicaciones del tutor o docente titular.



Por este motivo, hay una diferencia notable respecto a la docencia compartida, en cuanto que, en esta, se planifica y se coordinan las intervenciones del profesorado, al tiempo que se avanza en la atención del alumnado.

*Si, bueno fue una decisión de escuela, que veíamos que teníamos bastantes horas de dos maestros en el aula, pero veía que a veces no se aprovecha este tiempo, ¿No? Y a veces es la necesidad de tener un poco de coordinación, de aprovechar los recursos de los maestros en la clase, a veces es un poco esto. (EQ\_DIR\_1)*

*Ahora, porque ha sido el estudio y en una clase hacíamos y en la otra no, yo creo que debe ser la misma persona para las dos clases, pero claro, eso depende de los horarios. Lo ideal sería que la codocente fuera la mismas para las dos clases y las mismas asignaturas. Y entonces, a la hora de planificarnos no hay que repartir el tiempo. Sino que, en vez de dos tutoras, habría tres. (CODO\_1)*

En línea con el aprendizaje entre pares, comentado en apartados anteriores, las expertas hablan de hacer observaciones entre todo el profesorado, de esta forma se reconocen ventajas que pueden utilizarse en otras clases, incluyendo entre codocentes, pues la gestión del aula no es fácil, por eso, es una opción interesante que facilite la mejora de los recursos ya existentes.

*En las escuelas, yo también les digo que es importante que en la red compartida coloquen las hojas de planificación de D.C de cada clase. Por ejemplo, en P3 hacemos esto, en quinto hacemos esto otro, en qué momentos, un poco como los modelos que tú decías u otros y que entonces los docentes puedan mirar ¿Qué están haciendo en tercero?, y ¿Qué hacían el año pasado? Ah... pues mira, quizás hacemos eso... Modelos de inicio de curso que no son cerrados en cuanto a la organización, pues estamos haciendo talleres de matemáticas, o de lengua, o hacemos lectura en pequeños grupos, en lo que sea, pero que ya da un marco, que es lo que yo a veces les digo de sesiones estructuradas, que sabes que de 9-10 el lunes tienes aquella sesión estructurada de aquella manera, y después la vas llenando de contenido en función de la programación. (EXP\_1)*

*Creo que el desarrollo profesional. Haberle informado al respecto. Porque eso a veces cambia a la gente. Nosotros también... depende del lugar, pero muchas veces podemos hacer arreglos para que alguien vaya a visitar un salón de clases, ya sea que estén haciendo un buen trabajo con esto. Y luego, a veces, la gente puede verlo. Son como, 'Oh, podríamos hacer eso'. Eso realmente ayuda. A veces, las personas se ven obligadas a hacerlo y el director o un especialista vendrá a ayudar a los maestros a "sacarlo y ejecutarlo". (EXP\_2)*

La eficiencia de recursos, vista tanto por los miembros de los equipos directivos como las expertas que la conciben como una vía para facilitar la aplicación de la D.C en los centros, esta medida consiste en la transformación de estrategias o recursos de inclusión educativa que posee el centro hacia horas efectivas de docencia compartida.

*También pensábamos que los refuerzos que hacíamos no se aprovechaban lo suficiente, el maestro que entraba en el aula preguntaba, ¿Qué tengo que hacer hoy?, no se implicaba tampoco, tanto por parte del maestro de refuerzo que veía que el grupo no era su responsabilidad, como por el tutor. (EQ\_DIR\_1)*

La falta de implicación por parte del profesorado incita, en el caso del EQ\_DIR\_1 a tomar decisiones que cambien la ruta hacia una educación más inclusiva, en la que el profesorado, por el simple hecho de participar vea la necesidad de involucrarse. De manera similar, la EXP\_1 explica una experiencia en la que se redireccionan los recursos con los que ya se cuenta en la escuela para utilizarlos como horas de docencia compartida.

*Un centro, en el cual yo intervenía, y que tenía muchos alumnos con NEAE y con discapacidades, y entonces, junto con la comisión de atención a la diversidad, donde había todas las figuras de apoyo y el equipo directivo, nos planteamos hacer apoyo más dentro de las aulas, pues se veía estéril el apoyo que se hacía fuera de las aulas. (EXP\_1)*

*Claro, el tema de reducción de ratios, a veces, y cuando se dice ¿No? es que hacen falta más recursos...Yo siempre soy un poco escéptica, porque pienso que las actitudes y la voluntad, y las ganas de aprender y de cambiar, no depende a veces de los recursos, sino de cómo los utilizamos. (EXP\_1)*

Incluso, piensa que en algunas escuelas lo que existe es una mala gestión de los recursos con los que se cuenta.

*Justamente he visto escuelas, y algunos estudiantes en prácticas me han hablado de ello, recuerdo una que me dijo que estaba haciendo prácticas en una escuela que figuraba como inclusiva, tienen recursos, tienen maestros de educación especial, tienen asistente educativo, y pican la puerta y entra a la clase, toma cuatro alumnos y se los lleva fuera, ahora entra otro, toma tres alumnos y se los lleva, y el tutor no conoce estos alumnos y no sabe qué les está pasando, porque no es el especialista, en este sentido, en ese momento están reduciendo ratios, tienen menos alumnos con la idea que les están ayudando más, aquí es donde veo aquello de los recursos, que se utilizan mal estos recursos y se pierde mucho potencial. (EXP\_1)*

En el imaginario de quienes dirigen las organizaciones, algunas veces existe la idea que la distribución de horas requiere de un gran esfuerzo, sin embargo, la experiencia de este equipo afirma lo contrario.

*No, no nos ha supuesto un trabajo, al hacer los horarios, el saber que teníamos que dejar las horas de D.C. Nosotros teníamos refuerzos y ya trabajábamos muchas horas con dos maestros en el aula, dos de refuerzos, y ya planificamos cuáles serían los cursos que harían D.C y cuáles serían los maestros que estarían allí. (EQ\_DIR\_1)*

En cuanto a la opinión de las codocentes, hay una clara diferencia entre lo que se considera un refuerzo o apoyo en el aula y la docencia compartida, al tiempo que valoran de forma positiva el hecho de tener dos docentes en algunas horas de clase.

*A ver, nosotros bueno, pienso que tenemos la gran suerte de poder tener muchos profesores dentro de clases, muchas horas con dos personas dentro del aula, pero no se aprovechaba al cien por cien, entonces, desde el equipo directivo se nos propuso, llegó a la idea de tu propuesta del estudio de la tesis de la docencia compartida y vieron la oportunidad para optimizar los recursos personales que tenemos en el cole. (CODO\_1)*

*Si que es verdad que había estado como refuerzo o tenían un refuerzo, pero claro el papel de refuerzos es muy diferente al de D.C. (CODO\_4)*

## **e. Trabajo en red**

La formación en red es uno de los beneficios que se obtiene mediante la formación de un grupo de docentes. Lamentablemente los centros educativos tienen un claustro que puede llegar a ser muy fluctuante, sobre todo en la escuela pública, esto algunas veces no ayuda a afianzar proyectos que identifiquen la línea del centro. Un camino viable es la formación de un grupo impulsor, conformado por profesorado con estabilidad en el centro que pueda continuar la formación, en este caso de futuros codocentes.

*Después vimos que las personas que estaban en 5º y 6º eran personas que sí que pudimos ver que podían entrar en el esquema de la docencia compartida, como grupo impulsor de centro. (EQ\_DIR\_1)*

Una propuesta en esta misma línea, es la posibilidad de hacer visitas o estancias en otras escuelas para que el profesorado, que se inicia en la docencia compartida pueda conocer parejas que lo están haciendo en otros centros, y de esta forma aprender desde la observación práctica entre iguales.

*Entonces, tenemos muchos mecanismos para capacitar a los maestros. En algunos lugares, hay un distrito escolar donde he trabajado, y se mudaron, con todo mi apoyo, a un modelo que llamaron "profesores formadores de profesores" (PFP). Porque querían llegar al punto en que sus maestros, que estaban haciendo muy bien la codocencia pudieran compartirlo con sus colegas. Porque pensaron que todos escucharían mejor porque es de alguien que trabaja allí. Entonces, ese modelo existe, pero muchos lugares traen temprano a alguien para capacitar a los maestros.*  
(EXP\_2)

## **9.6 Dificultades de la docencia compartida**

La parte final de los resultados recoge las dificultades encontradas en la aplicación de la docencia compartida, algunas se presentan al inicio, especialmente las que corresponden al profesorado y que posiblemente se han resuelto durante el tiempo de trabajo de campo y otras, son situaciones estructurales que dificultan el buen desempeño de la codocencia.

En la explotación de los datos, se ha encontrado que la cantidad de hallazgos referentes a las dificultades, es menor que los beneficios. Así, en ese apartado, se exponen divididas en dos bloques, uno que corresponde a las gestión y organización de los centros y otra al profesorado. Sobre el alumnado, los informantes en su totalidad, no han declarado que existan dificultades en el modelo, afirmando que, para ellos, todo son beneficios.

### **9.6.1 Dificultades en la gestión y organización educativa**

Sobre los obstáculos encontrados en el ejercicio de la docencia compartida, hay 4 que competen a las funciones directivas, en cuanto que, son los equipos que dirigen los que deben impulsar la puesta en marcha, pero especialmente, no dejar recaer el modelo. Estas dificultades dependen de la gestión y organización educativa, y de los equipos depende el buen ambiente y, desempeño de los codocentes.

#### **a. Falta de apoyo y acompañamiento**

De la misma forma que el apoyo y acompañamiento por parte de los equipos directivos, es una garantía de viabilidad del modelo de docencia compartida, cuando este componente falta, se convierte en una dificultad para las parejas codocente.

*El centro es muy importante, porque debe ser él quien lo facilite, que todo pueda ser sostenible, porque son experiencias y cambios que no se pueden realizar en un año, porque necesitan acompañamiento, necesitan mantenerse siempre, valorarlo y continuarlo, entonces si el centro no lo tiene claro y no pone estas condiciones de trabajo, de formación, de poder ir reflexionando sobre el tema, curso tras curso, van cambiando las cosas. (EXP\_1)*

La ausencia de respaldo ante situaciones puede ser contraproducente para el funcionamiento de las parejas codocentes, pues con frecuencia, las relaciones humanas presentan conflictos que necesitan resolverse, es decir, la figura de mediación que pueden brindar los equipos que dirigen, es una pieza clave para la solución de situaciones de discordancia e inconformidad.

*...Porque muchas veces les digo a los directores esto todo el tiempo. Si no son líderes activos esto no se puede sostener. Puede suceder, pero luego se desmoronará. Porque las complicaciones a menudo están cerca: -A veces, el maestro de clase se trata de poder y esa persona que quiere tener todo el poder, y eso lo dificulta porque entonces el especialista no puede hacer lo que se debe hacer. -A veces, un maestro de clase dice: 'No te necesito'. Y luego se oponen mucho a esto. No se trata realmente del poder, se trata de la sensación de que están siendo impuestos. (EXP\_2)*

La gestión del personal docente requiere tiempo y procedimientos que favorezcan el acompañamiento por parte de las direcciones, esto incluye protocolos claros cuando las relaciones sean conflictivas entre parejas codocentes, pues una situación de desavenencia prolongada en el tiempo, puede ser perjudicial para el ambiente laboral del profesorado y para el aprendizaje del alumnado.

#### **b. Implicación de la administración educativa**

Las iniciativas de las administraciones son insuficientes si únicamente se quedan en la intencionalidad que marca un decreto o ley, una de las mayores quejas por parte del profesorado en general, es la ausencia de recursos suficientes para la buena atención del alumnado.

*El quinto sería por parte de la administración que, de momento, no ha apostado por esto al 100%, de decir, vamos a dotaros de más horas para ello. Digamos que sería una gestión de los recursos, porque no únicamente tienes que organizar D.C, para una materia, sino que también tienes que organizar todas las sesiones. (EQ\_DIR\_2)*

Es fundamental que no solamente se aprueben leyes que favorezcan la inclusión de la diversidad que se presenta en las aulas, sino que estas políticas se lleven a

la práctica. A día de hoy, únicamente gozan de una plaza docente adicional los centros que tienen calificación de complejidad, y aun así, esto se queda corto, ya que las problemáticas que se encuentran en las aulas sobrepasan las horas de un docente complementario por centro.

*La primera es que todos los líderes del distrito escolar deben estar de acuerdo, deben darse cuenta de lo importante que es eso. He trabajado en lugares donde... Estuve en un distrito escolar el jueves y viernes pasados y estaba trabajando con todos los administradores. Es un distrito pequeño. Entonces, tenía a todos los administradores allí. Y estábamos trabajando en este tema. Porque realmente están trabajando duro en ello, en el distrito. El superintendente del distrito escolar que tiene mil cosas más que podría haber estado haciendo, se quedó los dos días, nunca se fue. Para saber completamente lo que les estaba diciendo a los administradores, cuáles eran sus preguntas, cómo hacerlo realidad. (EXP\_2)*

Es normal entonces que, algunas veces el profesorado ofrezca resistencia ante la puesta en marcha de innovaciones educativas, porque no encuentran el apoyo por parte de las administraciones. Por lo tanto, se deben incluir en el presupuesto educativo la ejecución de prácticas como la docencia compartida, que requieren inversión de horas, pero también de formación del profesorado participante.

*Entonces, esas son algunas cosas. ¿Por supuesto, todo eso se reduce al presupuesto y, ya sabes, muchas veces no hay mucho???? (movimiento) de margen en el presupuesto, pero en algunos lugares, si esto es una prioridad, se tomará una decisión. Necesitamos invertir algo de dinero en esto porque es difícil obtener los resultados que queremos si no lo hacemos. (EXP\_2)*

### **c. Falta de tiempo**

En concordancia con los puntos mencionados anteriormente, la falta de tiempo es un obstáculo que perjudica notoriamente el ejercicio de la docencia compartida.

Las maestras afirman que la ausencia de tiempo para coordinar y planificar deteriora la calidad de las sesiones, porque no es tan fácil ponerse de acuerdo y tienen que buscar en su propio horario, cuando el centro no se los ha concedido. Esto por su parte, puede llevar al agotamiento de la pareja docente y declinar la idea de continuar como futuras codocentes.

*Bueno con ella bien. En cuanto a dificultades, el tema de planificar porque claro, ella está de jefa de estudios, yo estoy de tutora en quinto, tenemos un horario que está*

*muy lleno y yo tengo muchas cosas que hacer y el encontrar el momento para reunirnos, pero sería más bien nivel organizativo. (CODO\_4)*

*Bueno pues no fue fácil, porque claro, el tutor siempre está en su aula, pero tú cuando entras de fuera, tú estás en esa aula, pero a la vez estás en muchas otras, entonces, eso es lo que hace complicada la planificación. Tienes que buscar dentro de tu horario, que estás en mil y una cosas, en pensar de planificar con esa otra persona, buscar el momento, entonces nosotras me hacíamos muchas fuera de nuestro horario, por las noches, el fin de semana, con mensajes y claro, eso tampoco es del todo positivo, esto porque ha sido un momento puntual, pero a la larga no está bien hacerlo así. (CODO\_5)*

Por otro lado, aunque la responsabilidad recae directamente en los equipos directivos, no siempre tienen los recursos suficientes para garantizar en el horario momentos de planificación y coordinación, sino que proporcionan espacios que ya están preestablecidos, como reuniones de coordinación para que planifiquen la docencia compartida. Esto, muchas veces puede generar un deterioro de la calidad educativa, pues no se ofrece calidad en los tiempos de preparación y se acaba planificando otras situaciones que tienen prioridad para el profesorado.

*El tiempo de coordinación y toda la planificación de la D.C, cuesta la coordinación esta. Es una de las cosas que nos hemos encontrado como choque, que necesitaríamos mucho más tiempo en esta coordinación. (EQ\_DIR\_1)*

Como se puede ver, la opinión sobre la importancia del tiempo en la coordinación del profesorado es divergente, pues mientras el equipo directivo del CE\_1 reconoce la dificultad para encontrar momentos de planificación, el del CE\_2, da prioridad, según su opinión a otras metodologías y proyectos existentes en el centro.

*...Pues bastante, porque claro, la docencia compartida que sería como trabajar en paralelo, tienes que dejar un hueco para que la gente se pueda programar. Pero claro, es que no sólo está programar docencia compartida de proyectos, sino que, hay que programar las comunidades informativas, las comunidades pedagógicas, porque claro no sólo se trabaja, o sea, no sólo se trabaja el proyecto con esa persona, sino que otros especialistas pueden querer participar. Nosotros queríamos ofrecer, es hacer que cada dos semanas, habrá una exclusiva, dentro del horario, de una hora y media para poner encima de la mesa todo lo que se está trabajando de proyectos y poder planificar un poco entre todos. Pero propiamente la pareja codocente aún no se ha pensado, quizás pues mira, a lo mejor se puede plantear a la hora del patio, no vigiláis patio y lo habláis entre vosotros. Que quizás es poco rato media hora, pero algo es algo. (EQ\_DIR\_2)*

Mientras el tiempo de planificación no sea una prioridad, en la que se asegure y respalde el profesorado en la necesidad de un espacio dentro del horario para la preparación y reflexión, difícilmente puede tener éxito la aplicación de la codocencia.

#### **d. Falta de espacio**

Los problemas de infraestructura ya se han mencionado, ahora bien, en la perspectiva de los informantes, hay posiciones diversas. La gran mayoría cree que, el espacio en las aulas no debería ser un problema y que todo depende más bien, de la técnica que se utilice en esa aula.

*A ver, yo en mi caso el aula era bastante grande, las aulas que tenemos en el Congost son grandes, entonces, no me vió con este inconveniente ya con el espacio con el que contábamos teníamos suficiente. Si que cierto que nosotros en quinto concretamente, que es el curso yo doy, hay un grupo, una tercera línea que está en un aula muy pequeña, son alumnos ya de físico grande, con diez años y están en un aula pequeña, yo creo que en esta aula pequeña sí que sería un inconveniente el espacio para llevar a cabo la docencia compartida bien. (CODO\_2)*

Los inconvenientes que se pueden presentar con relación al espacio, tienen que ver con el nivel de ruido que se puede generar en técnicas como la enseñanza por secciones o enseñanza paralela, pues al haber diversos grupos con actividades diferentes puede hacer que la emoción no tenga en cuenta la elevación del ruido, y esto puede producir en el alumnado dispersión y poca concentración.

*Yo creo que depende un poco del grupo, por ejemplo, en mi caso eran veinte niños, entonces el aula que teníamos ya estaba bien, si es lo que hablábamos con otro compañero, que quieres juntar y hacer clases, por ejemplo, de cuarenta niños, es decir, que el espacio sí que influye, porque no es lo mismo cuarenta niños en una clase que unos veinte o veinticinco niños en su clase. Puede influenciar dependiendo del grupo, pero no creo que sea fundamental. (CODO\_4)*

*La mayoría de veces no. Nosotras hemos probado casi todas las técnicas y la única que hemos hecho fuera del aula, en parte, fue la de la atención individualizada. Es la única que necesitas tener un espacio distinto porque no la haces dentro del grupo. Sí que hay a veces que hay alguna técnica también, cuando haces dos pequeños grupos en el aula, que si el espacio no está muy definido a veces sí que cuesta. <sup>[P]</sup><sub>[SER]</sub>Depende si se grita, del grado de participación de los niños. Si la clase (aula) es grande no hay problema, nosotras tuvimos un pequeño problema en un espacio que era muy pequeño y luego hacer dos grupos en ese espacio no era práctico, lo hicimos, pero*



*luego vimos que no, que luego sí que necesitábamos otro espacio, pero la gran mayoría no, en la misma aula puedes trabajar. (CODO\_3)*

A pesar de ello, el espacio no es considerado una dificultad en todo el sentido, sino más bien una barrera que en algunos momentos puede deteriorar la finalidad de la sesión y el ambiente en ella, ocasionando que el profesorado deba intervenir como grupo grande y llamar al orden. Y aunque, la EXP\_1 valora poder utilizar dos espacios a la vez, en la formación se recalcó al profesorado evitar sacar algún grupo de alumnado fuera del aula ordinaria, y si esto es necesario, deberán volver 5 minutos antes de acabar la sesión para participar en el cierre junto con el resto del grupo.

*Realmente se necesitan aulas un poco grandes, si no a veces, si tienes que hacer dos grupos por ejemplo, en escuelas un poco más pequeñas es mucho más complicado, pero también hay otros espacios que se pueden utilizar, a veces los pasillos, pero sí que es cierto que es un aspecto que pueda ayudar mucho, el hecho de tener espacios un poco más grandes, polivalentes, el tema de las mesas, el tema de las sillas, que se puedan mover sin hacer mucho ruido, que se puedan agrupar, que ahora mismo se está hablando de esto a nivel general. (EXP\_1)*

En todo caso, para evitar que el espacio pueda llegar a ser una dificultad, el equipo directivo debe prever desde principio de curso, las aulas más grandes de las que disponga el centro para que allí se pueda realizar la docencia compartida.

### **9.6.2 Dificultades en el profesorado**

Ya se han expuesto las dificultades que afectan la gestión y organización del centro, ahora se presentan los obstáculos que se pueden hallar en el profesorado, en cuando son los agentes educativos que dinamizan la docencia compartida. Estas dificultades, pueden brindar información valiosa a los equipos directivos, que les permita, junto con la caracterización del profesorado codocente, establecer parejas viables que se desempeñen como codocentes.

#### **a. Resistencia al cambio**

Se entiende como la inflexibilidad que, algunas veces se puede encontrar en el profesorado. Estas resistencias, hacen que la persona se inmovilice ante nuevas metodologías y dificulte la incursión de nuevas prácticas educativas como la codocencia.

*Incluso se ha visto que antes de aplicar y de la formación había como una cierta reticencia porque había maestros que no les gustaba que hubiera otro maestro dentro del aula, porque pensaba que era como una fiscalización de su acción educativa. (EQ\_DIR\_1)*

Partiendo de la base que, el profesorado en general, no se siente a gusto siendo observado en clase, pueden mostrar desacuerdo y dificultar la aplicación de la codocencia. En algunos casos, el profesorado tiene miedo a lo desconocido y por tal razón, es resistente, pero, una vez ha conocido la docencia compartida y los beneficios que ella comparte, se va haciendo un cambio progresivo hacia una actitud de implicación y compromiso por el proyecto del centro.

*Bueno sí, porque se ha visto reflejado, en el momento en que nosotros planteamos en hacer una formación de docencia compartida a nivel de claustro. Hay unas personas que en el primer momento pues aceptaron la propuesta e incluso se animaron a hacerla y tenemos otro grupo de personas que no la han querido hacer. Yo creo que esa es la resistencia, en el momento en que te cierras a recibir una formación de docencia compartida, o a lo mejor yo ya lo sé hacer, o por el motivo que sea, aquí se ha visto clara la resistencia. Cuando tú lo ofreces voluntariamente y hay gente que no se apunta a hacerlo. (EQ\_DIR\_2)*

*...Normalmente es más el profesorado, pero también depende de cada centro, es decir, cada centro es diferente. En hay centros que ya lo están haciendo, y que intuitivamente lo van haciendo, en cambio, hay otros que ofrecen mucha resistencia, o el equipo directivo lo quiere, y algunos ofrecen mucha resistencia. (EXP\_2)*

Es importante, no dejar de lado el seguimiento y acompañamiento del profesorado, pues esta es una forma de conocer si el profesorado está mostrando resistencia a la codocencia, y poder actuar si esto es necesario.

*Me he encontrado por ejemplo el curso pasado, una escuela, que les estaba acompañando en todo esto, una escuela con mucha diversidad, de la Verneda, con mucha inmigración, con una problemática especial, con un CAEP, sobre todo al profesorado era muy resistente, pues bien, a lo largo del curso, se fue trabajando en el claustro, había otros maestros que lo tenía mucho más claro, y al final era una persona que no lo tenía muy claro y tenía esta postura, hay a veces factores personales, una persona a punto de jubilarse, desbordada, no sé, hay muchos factores que se deben tener en cuenta, el equipo directivo, como se trabaja con la gente, como les ayuda es a nivel personal a veces, a trabajar, alguno que te está poniendo resistencia a veces, bueno, es complejo diríamos. (EXP\_2)*

En modelos como el americano, la EXP\_2 explica que, los administradores de los centros tienen la facultad de despedir al profesorado, siempre y cuando sientan que no cumplen y no están conformes con el proyecto educativo de centro, esto incluye la docencia compartida. Este sería un caso extraño en España, sin embargo, en Cataluña, el equipo directivo puede prescindir de un docente si no lo reclama para el siguiente curso lectivo, excepto para el profesorado funcionario de carrera que tiene su plaza en propiedad, porque estas plazas no se pueden tocar.

*También tenemos un sistema de permanencia, en la mayoría de los lugares, pero no en todos, los maestros durante los primeros tres o cuatro o cinco años pueden ser despedidos, despedidos sin causa. Simplemente pueden ser despedidos. He visto a algunos directores cuando tienen un nuevo maestro que no entiende y que no hará esto y que no le gusta y que es muy resistente, decir, 'Bien, entonces no te necesitamos en nuestra escuela.' Eso es drástico, no sucede a menudo, pero sí de vez en cuando. (EXP\_2)*

*Les diré que durante 3 años trabajé mucho en Dinamarca y Dinamarca tiene un enfoque muy diferente porque es un modelo nacional y no son tanto los maestros de educación especial son sus pedagogos los que van a las aulas y así ese es un modelo completamente diferente y tuve que aprender a entender mucho el contexto danés porque funciona un poco diferente y tienen problemas reales porque los maestros de clase consideran que los pedagogos no son tan buenos como ellos. Y entonces tienen mucho trabajo para superar eso. Así que ese es otro modelo con el que he trabajado bastante pero muy exclusivo de Dinamarca. (EXP\_2)*

## **b. Inseguridad docente**

Pensar que el profesorado novel es el único que tiene inseguridades en el aula, es un error, pues, aunque se tenga mucha experiencia docente, la seguridad depende de cómo se encuentra el profesorado a nivel emocional y de la clase de vínculo que tiene con su pareja codocente.

*Yo creo que muchas veces son miedos, inseguridad, claro. Están muy acostumbrados a trabajar solos en el aula, esto implica a mostrarte más, mostrar tus dificultades, tus dudas, entonces y se parte mucho de un mismo principio, en el cual todos tenemos las mismas dificultades, todos tenemos problemas, todos tenemos dudas en cierto momento, a veces las resistencias bajan, y entonces se pueden compartir las dudas y dificultades, y los miedos claro también, es mucho eso. (EXP\_1)*

Las relaciones deben relajarse para que pueda fluir con tranquilidad, esto significa, poder comunicar a la pareja codocente las inquietudes y el sentimiento que origina, así, de esta forma, la otra persona puede saber qué se necesita y qué debe hacer.

*Es el relacional, ser cuidadoso con todo el tema de relación de la pareja docente y también al clima del centro. Porque en algunos momentos se puede decir, por ejemplo, que se entra una clase y esto significa evaluar cómo está enseñando este maestro, y que esto algunas veces pueda traer como consecuencia que se puedan des valorar la manera de enseñar que es la teniendo un docente, por eso se debe ser muy cuidadoso quedo con los diferentes caminos que han escogido las parejas docentes, y esto a veces puede ser muy complejo porque un docente puede ofrecer más resistencia que otro. (EXP\_2)*

Normalizar las inseguridades, como algo natural, puede ser una buena ayuda que facilite la pérdida del miedo. Otro aspecto importante ante las inseguridades, es el reconocimiento de las propias limitaciones, ya que, se pueden establecer relaciones codocentes sanas y sinceras, que permitan hacer cambios si son necesarios.

*Mi dificultad fue sobre todo al principio, ¿A ver qué voy a decir? que si meto la pata tengo a una persona que sabe mucho de... un poco fue esa mi dificultad. Pero poco a poco como que me fui relajando...Y sobre todo en Matemática, en la que mi compañera lleva mucho tiempo, y que es un área que ella domina. Entonces, yo prácticamente llevo dos cursos dando matemáticas, porque soy de educación física. (CODO\_1)*

Finalmente, el profesorado deja entrever que, si hay un conocimiento previo de las parejas y existe una relación cordial, estos miedos se disipan con facilidad al inicio del ejercicio codocente, ahora, cuando se conforman parejas con desconocidos, es muy probable que afloren inseguridades de dificulten la docencia compartida.

*Entonces, he hecho substituciones de todo, pero como tutora, yo sola dando un área, ha sido el curso pasado y este. Estoy aquí, pero era una percepción mía, no sé la otra codocente, pero era el miedo a sentirse expuesta. Poco a poco cuando iba pasando el tiempo, me fui relajando, pero porque la otra persona también estaba relajada, eso me ayudo a no tener la presión y poderle decir tranquilamente a la otra persona, yo de esto no tengo ni idea, empieza tú y luego yo te sigo. (CODO\_1)*

*Claro, yo prefiero decir a mi compañera, que no tengo ni idea de esto, que ir del plan, así, si... que aún es peor. Al final todo el mundo se tiene que conocer y cada uno tiene sus inseguridades y sus cosas, y aún, yo en mi caso, me doy de las que sí que sé, pues para mí en mi caso en contraproducente (CODO\_1)*

### c. Incompatibilidad

La incompatibilidad, desde la perspectiva de la docencia compartida, se entiende como la dificultad que puede tener la pareja codocente para llegar a acuerdos, comunicarse de forma fluida y coordinarse en las actividades del aula. Las formas de pensar diferentes juegan aquí un papel importante, pues determinan la afinidad que puede existir en la pareja, a diferencia de la incompatibilidad, que habla de la imposibilidad de tener pensamientos similares, generando conflictos que dañan la relación profesional y, por ende, la relación codocente.

*A nivel de profesorado una dificultad es que haya una incompatibilidad, entre uno y otro del profesorado. (EQ\_DIR\_1)*

*Qué no siempre pasa esto con los compañeros, hay compañeros que por personalidad ya no te llevas o chocas. Deben tener ganas de aprender y entenderse. Deben ser compatibles en cuanto a personalidad, es más, considero que cuanto más diferente es una persona más aprendes también. (CODO\_2)*

Este elemento es de suma importancia, porque de ello depende el logro de la codocencia, o, por el contrario, su fracaso, de modo que, aquí convergen la mayoría de informantes. Se entiende que ser compatible es que existan concurrencias personales y profesionales entre el profesorado que conforma la pareja codocente.

*Eso es esencial que los dos, entre los dos se entiendan y que se lo crean, que crean lo que están haciendo, eso también es fundamental. (EQ\_DIR\_1)*

Es responsabilidad de los codocentes, manifestar abiertamente cualquier incompatibilidad que pueda surgir en la relación codocente, pues se puede analizar si es estructural, y por tanto se debe hacer un cambio de codocente o es superficial, es decir, que corresponde a situaciones de desconocimiento mutuo que posiblemente desaparezcan en el tiempo.

*claro sí yo tengo que trabajar con un perfil rígido, inflexible, frígido, que trata a los niños de manera despectiva, no me siento a gusto, entonces no puedo trabajar bien con esa persona qué es lo que me pasó porque no me sentía cómoda. (CODO\_5)*

Tener una relación con una pareja incompatible, puede perjudicar mucho el ambiente de la clase, ocasionado discordias y discusiones, e incluso puede generar un pesado ambiente laboral que desencadene en desmotivación general de la pareja codocente o de la persona más afectada.

*Sí, primero de todo muy fácil. Es el profesorado, ese es el factor clave, es decir, si tienes un perfil de profesorado que no está dispuesto a compartir, entonces se pierde la codocencia, porque es una persona con la que habrá una rigidez que no te va permitir a lo mejor hacer la D.C. como te gustaría. Para mí el primer factor sería el profesorado, el segundo sería la formación, el tercero sería lo que hemos hablado, un modelo que tenemos todos inculcado y que hay que cambiar, es decir, esa visión de lo que significa tener otra persona en el aula, porque hasta ahora cuando esto ha pasado es porque ha venido a realizarnos una evaluación, a hacerme un prejuicio, a criticar lo que yo hago, claro, hay ese tipo de mentalidad. El cuarto sería la gestión de horas y el quinto si que sería por parte de la administración que, de momento, no ha apostado por esto al 100%, de decir, vamos a dotaros de más horas para ello. Digamos que sería una gestión de los recursos, porque no únicamente tienes que organizar D.C, para una materia, sino que también tienes que organizar todas las sesiones. (EQ\_DIR\_2)*

Las maestras codocentes manifiestan que cuando hay compatibilidad la codocencia funciona bien, y cuando hay desavenencias, entonces directamente ya no funciona.

*Por eso creo que debes tener una buena relación con la persona, tener la misma manera de hacer o ser flexible para adaptarte, puedes llevarte bien con un compañero y para trabajar juntos no tanto. (CODO\_1)*

*Qué no siempre pasa esto con los compañeros, hay compañeros que por personalidad ya no te llevas o chocas. Deben tener ganas de aprender y entenderse. Deben ser compatibles en cuanto a personalidad, es más, considero que cuanto más diferente es una persona más aprendes también. (CODO\_2)*

*También yo creo que un poco que se entiendan al a la hora de trabajar, porque a lo mejor para mí que te llevas muy bien con unos compañeros, pero a la hora de trabajar no funciona, pero yo creo que es la forma de: ¿Cómo lo vamos a hacer?, porque en otras ocasiones que he sido tutora y he vivido que es que entrara otra persona y la verdad es que he tenido, bueno, dos tipos de experiencia, unas buenísimas y que el resultado ha sido el mismo que he contado antes, y sí que he tenido otras experiencias muy negativas, pero porque ya como profesionales no funcionábamos igual, o sea, esto sí que es importante, hacer el análisis, o sea, yo he trabajado bien con un perfil de profesorado que se parece mucho a mí. He trabajado mal con un perfil muy diferente al mío. (CODO\_5)*

Una experiencia interesante de compatibilidad y, a la vez de adaptación, es el caso de la CODO\_3, que, por ser maestra de educación especial, entraba a hacer codocencia con dos grupos y tutoras diferentes, por eso, aquí hace una explicación sensacional de las diferencias entre la experiencia con cada una de las codocentes.

*En cambio, con la maestra codocente 1, como ya habíamos trabajado juntas el año pasado que fuimos paralelas en el nivel, y su manera de trabajar es más distinta, ¿No? Es mucho más abierta. Pregunta más y a veces duda. Y te deja hacer un poco más, digamos que con ella me siento más a gusto porque estamos más entre iguales, por el hecho que conocía más a los niños del año anterior, bueno no sé, ha sido como más fácil, no he tenido tanto la sensación de jerarquía, aunque al principio tampoco la idea era hacerlo con ella, pero sí que desde el principio rompimos más el hielo, digamos, y nos hemos entendido, yo he tenido mejor sensación. (CODO\_3)*

*Con la codocente 2, era un poco más pausado porque, sí que era más marcado, decía una o la otra e intentaba yo no intervenir tanto, en cambio con la codocente 1 como me sentía más a gusto, más dentro de... pues yo hablaba cuando me apetecía y a veces, eh. cuidado que tampoco es eso y luego sí que intentaba pues a decir: bueno, espera que termine y luego hablas tú o propones. (CODO\_3)*

Cabe destacar que, cuando no hay compatibilidad en un primer momento, pero existe una disposición para trabajar y apertura para conocer a la otra persona, es cuestión de tiempo que pueda haber un buen entendimiento.

Y, finalmente, es importante aclarar que las dificultades mencionadas no son un mapa exacto de la realidad de los centros al aplicar el modelo de codocencia, sin embargo, sí que se considera que son una aproximación fiable a las situaciones que se pueden presentar, haciéndolos meritorios de ser mencionados y, que se pueda reflexionar sobre ellos.

## **9.7 A modo de Síntesis**

El presente capítulo da a conocer los resultados que abarcan el análisis cuantitativo del cuestionario y el pretest y posttest, seguido del cualitativo que, incluye las entrevistas y las preguntas abiertas del cuestionario. Dado que el método de análisis es mixto, se ha efectuado una triangulación de informantes e instrumentos, así que, se exponen los resultados de forma integral en cada apartado a partir de los siguientes 6 temas:

- a. *Gestión y organización de la docencia compartida.* Este apartado ofrece los aspectos previos que, deben tenerse en consideración en el momento de poner en práctica el modelo de docencia compartida. Los informantes, principalmente los equipos directivos y las expertas, comunican las particularidades que hacen efectiva la codocencia. Estas son: *el apoyo y acompañamiento del profesorado*

*codocente; El tiempo para la coordinación y planificación; La formación inicial y, por último, La infraestructura.*

- b. *Consideraciones para los futuros codocentes.* Este segundo apartado, corresponde a la comprensión y descripción de los elementos que integran la docencia compartida, pues se valora que el profesorado que quiere iniciarse en la docencia compartida, debe tener conocimiento de cada una ellas. En la Figura 9.3, se pueden visualizar cada uno de los elementos resultante, a saber: *la coordinación, la inclusión, la comunicación, la compatibilidad y el aprendizaje entre pares.*
- c. *El proceso de aprendizaje mediante la docencia compartida.* Esta sección enseña los resultados del pretest y postest, en los que se efectúa una comparativa entre los grupos experimental y control, mediante la prueba paramétricas T-test, y la no-paramétricas U de Mann Whitney. Los resultados de esta primera parte, evidencian que el alumnado no aprende más cuando se aplica la docencia compartida que cuando tiene un único docente en el aula.  
  
Sin embargo, en una segunda parte, se exponen otros reportes de aprendizaje, mediante las preguntas abiertas del cuestionario y las entrevistas, en las que los informantes manifiestan que tienen la percepción de un mayor aprendizaje a través de la codocencia.
- d. *Caracterización del profesorado codocente.* Este apartado corresponde a uno de los objetivos que busca caracterizar el perfil del codocente. En consecuencia, los informantes han manifestado, una serie de particularidades que deben tener en cuenta tanto los equipos directivos, como los mismos miembros del profesorado al iniciar la codocencia. Las siguientes son las 10 cualidades en las que ha habido mayor concurrencia por parte de los informantes: empatía, generosidad, flexibilidad, colaboración, implicación, apertura, responsabilidad, predisposición, convicción y trabajo en equipo.
- e. *Beneficios de la docencia compartida.* En lo que corresponde a este apartado los resultados se han clasificado a partir de las tres dimensiones de análisis establecidas durante todo el proceso, concretamente, alumnado, profesorado y centro educativo.



Respecto a los *beneficios para el alumnado*, el análisis estadístico del cuestionario arroja unos resultados que se sintetizan en tres variables, el aprendizaje, la satisfacción y la inclusión.

En cuanto a los *beneficios para el profesorado*, los resultados demuestran que el profesorado mediante el ejercicio de la docencia compartida, obtiene los siguientes beneficios: *seguridad y confianza; aprendizaje; implicación; distribución de la responsabilidad; adaptabilidad* y finalmente, *el desarrollo profesional*, estos, abarcan el tanto ámbito personal, así como el profesional docente.

Por último, sobre los *beneficios para el centro educativo*, los hallazgos demuestran que la escuela puede beneficiarse en un aumento de la *cultura de la colaboración*, al tiempo que se crea o afianza la *cultura de la inclusión*. Todo esto aumenta *la calidad educativa* y facilita la *optimización de recursos*. Para consolidar este proceso se propone el trabajo en red, mediante un grupo impulsor de codocentes.

- f. *Dificultades de la docencia compartida*. Para finalizar, los resultados constatan que existen dificultades en las dimensiones de centro educativo, concretamente, en la gestión y organización, y al mismo tiempo en la de profesorado, no obstante, los informantes manifiestan que no evidencian dificultades para el alumnado, pues toda la metodología está pensada para ser beneficiosa para ellos.

Acerca de las *dificultades para el centro educativo*, se hallan dificultades en la gestión educativa como son: la falta de apoyo y acompañamiento; la poca implicación de la administración educativa; la falta de tiempo y, por último, la falta de espacio en las aulas.

Finalmente, en lo referente a las *dificultades del profesorado*, los hallazgos indican que 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 codocente.

BLOQUE D

**MARCO CONCLUSIVO**



## **10. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

El presente estudio plantea el tema de la docencia compartida vista como una herramienta para facilitar el progreso en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En los bloques A y B, se ha realizado un acercamiento al tema, resaltando los modelos más importantes desde un punto de vista teórico, seguidamente, del bloque C, que presenta el diseño metodológico y los resultados procedentes del trabajo de campo llevado a cabo. Por último, el bloque D, como marco conclusivo de la tesis doctoral, ofrece un cierre mediante la discusión de los resultados, las conclusiones y propuestas, originadas con base en lo observado, incluyendo y aportando elementos propios del marco teórico y otros, del estudio aplicado.

Según Eslava-Schmalbalch y Alzate (2011), las conclusiones es lugar donde se muestran de forma explícita los resultados que dan respuesta a las preguntas de investigación y, destacando el cumplimiento o no, de los objetivos propuestos.

Este capítulo se compone de 4 apartados, en los que se da cierre de forma integral a la investigación.

En primer lugar, se expone la discusión de los resultados, en la que se interpretan los resultados con base en los objetivos planteados y lo que otros autores han averiguado sobre el tema.

En segundo lugar, se dan a conocer las conclusiones obtenidas de acuerdo con la consecución de los objetivos específicos, que se han presentado en el diseño general de la investigación.

En tercer lugar, se informa de las limitaciones halladas durante todo el proceso de investigación, pero especialmente en el desarrollo del trabajo de campo.

Finalmente, se muestran las posibles propuestas de continuidad que pueden realizarse teniendo como base el presente estudio.

## 10.1 Discusión de los resultados

La discusión de los resultados continua con la misma estructura que se han presentado, esto es: (1) Gestión y organización de la docencia compartida; (2) Consideraciones para los futuros codocentes; (3) El proceso de aprendizaje mediante la docencia compartida; (4) Caracterización del profesorado codocente; (5) Beneficios de la docencia compartida; (6) Dificultades de la docencia compartida.

Durante la discusión, se hace referencia a los temas y subtemas determinados en los resultados y, se integran con los aportes que se proporcionan en el marco teórico del bloque B.

### 10.1.1 Con relación a la gestión y organización de la docencia compartida

En los resultados destaca que, hay 4 elementos fundamentales que deben tener en cuenta los miembros de los equipos directivos para iniciar la metodología de docencia compartida, a saber: 1. El apoyo y acompañamiento; 2. El tiempo para la coordinación y planificación; 3. La formación inicial y, 4. La infraestructura. (Ver apartado 9.1, en sus epígrafes 1-4)

Sobre el **apoyo y acompañamiento del profesorado codocente**, es de suma importancia que, las parejas cuenten con el respaldo y colaboración continua de los equipos directivos, pues se pueden generar situaciones en que, la novedad y la falta de experiencia puedan ocasionar un mal funcionamiento de la metodología o, simplemente, alguno de los miembros no se sienta a gusto con la pareja y se necesite un momento de mediación por parte de un agente externo, en este caso, algún miembro del equipo directivo o a quien se designe para tal función dentro del centro.

En este mismo sentido, Coderman et al., (2009) recomiendan una serie de consejos que pueden ayudar a estructurar este apoyo y acompañamientos, entre el que destaca: *Escuchar y brindar apoyo al profesorado codocente cuando se presenta cualquier duda o conflicto*. Por su parte, Cook y Friend (1995) van más allá, indicando que los administradores educativos que han tenido éxito en la asistencia a las parejas codocentes son aquellos que, han ayudado a planificar y programar,

han proporcionado incentivos al profesorado e incluso, les han colaborado en el establecimiento de prioridades. Estas recomendaciones, concuerdan con el hallazgo sobre el apoyo que debe tener el profesorado codocente por parte de los equipos directivos.

Sobre **el tiempo para la coordinación y planificación**, es sin duda, una de las principales dificultades que tiene la docencia compartida, porque es un momento que, puede marcar la diferencia entre lo que sería una medida de educación inclusiva, como las que se mencionan en el apartado 3.2, del marco teórico, y la codocencia propiamente dicha.

En este sentido, los estudios de Howard y Potts (2009); y los de Pratt et al., (2017) afirman que, la relación de codocencia comienza mucho antes de que los maestros vean por primera vez al alumnado, pues planifican: (a) lo ocurrirá en la lección del día, (b) quién enseñará qué componentes, (c) los modelos de enseñanza que se utilizarán y (d) cualquier adaptación o modificaciones que se le darán a estudiantes particulares, de forma similar, también lo proponen los estudios de Weiss y Lloyd (2003).

Por su parte, Obando-Castillo (2016) y Suárez-Díaz (2016) sugieren que el tiempo para la reunión y coordinación, cuando es fuera de las horas de clase, proporciona un desarrollo sostenible de la codocencia, marcando de este modo, la importancia que tiene la coordinación y planificación previa entre codocentes, esto, se adecua a los resultados encontrados en este estudio sobre la coordinación y planificación.

Sobre la **formación inicial en docencia compartida** los resultados son diversos en este aspecto, ya que la mayoría manifiesta que la formación específica en docencia compartida es de gran ayuda para profundizar y conocer la metodología, no obstante, hay visiones diferenciadas entre las codocentes, que en su mayoría declaran que les ayuda, pero que en algunos casos, es suficiente con uno de los miembros de la pareja conozca la metodología o haya realizado la formación, porque se aprende de la otra persona.

Esta posición de las codocentes, contrasta con la opinión de los autores de los modelos de codocencia analizados en el capítulo 4. (Cook y Friend, 1995; Friend, 2007; Huguet, 2006; Villa et al., 2013), que sostienen necesaria e imprescindible para un óptimo funcionamiento de la metodología en docencia compartida,

coincidiendo con la postura de los miembros de los equipos directivos, que, en los resultados, muestran respaldo e incluso, considerar la formación como un elemento fundamental, especialmente en la iniciación en la docencia compartida. Este es un resultado llamativo en comparación a los estudios anteriormente citados.

Acerca de **la infraestructura** los resultados presentan que la estructura del aula depende notablemente del tipo de técnica que se utiliza, es decir, para técnicas como enseñanza por secciones o enseñanza alternativa, conviene aulas mucho más amplias, ahora bien, los informantes opinan que no es un elemento indispensable para el ejercicio de la codocencia, porque las técnicas se pueden adaptar al grupo y al aula en la que se realizan.

Este hallazgo, corresponde a la visión de las autoras Friend et al. (1993) y Karten y Murawski (2020) que plantean ajustar la metodología y las técnicas de codocencia al contexto y espacio en el cual se aplica, por ende, el estudio confirma que, aunque los espacios no son un aspecto fundamental para la codocencia, si es un elemento que puede favorecer de forma más efectiva la metodología.

### 10.1.2 Con relación a las consideraciones para los futuros codocentes

En este apartado, se recogen los elementos surgidos en la explotación de los datos con referencia a los futuros codocentes. A partir de los resultados, se entiende que, para poder colocar en marcha la metodología de docencia compartida el profesorado debe tener en cuenta los siguientes aspectos, estos son: *la coordinación, la inclusión, la comunicación, la compatibilidad y el aprendizaje entre pares.* (Ver apartado 9.2, y sus correspondientes epígrafes a, b, c, d, e).

Los estudios realizados por Villa et al. (2013) mencionados en el Apartado 4.4, del marco teórico, planteados desde una visión de la gestión y la organización, se ajustan en gran parte a los resultados, donde **la coordinación** es necesaria para un buen desempeño de la codocencia, de igual modo, la Texas Education Agency (2019) afirma la gran importancia que tiene una buena coordinación entre la pareja codocente, al igual que Thousand et al. (2006).

Desde la perspectiva de la atención a la diversidad, es claro que, el modelo se acopla a los planteamientos de Cook y Friend (1995); Huguet (2006) y Miquel et al. (2014) que junto con Villa et al. (2013) sostienen que, la docencia compartida es

una metodología que tiene como función principal **la inclusión** de todo el alumnado. De este modo, se reafirman los resultados que indican la manera como la metodología de codocencia ayuda al alumnado a estar atendido en igualdad de condiciones y a sentirse en un ambiente de confianza que favorece la participación (Beninghof, 2020; Mas et al., 2018; Toullec-Théry y Moreau, 2020).

Acerca de **la comunicación**, se evidencia como un elemento primordial en la relación de la pareja codocente. En este sentido, se adecua a las opiniones de Gairín y Rodríguez-Gómez (2012) que aseguran que una buena comunicación entre docentes garantiza una relación dinámica. De la misma manera, Bacharach et al. (2010); Friend y Cook (2014); Friend et al. (2010) y Huguet (2006), sostienen que cuando hay intercambio de opiniones entre la pareja codocente, se facilita la revisión y se adoptan cambios para la mejora de la relación.

Sobre **la compatibilidad**, los resultados confirman de forma reiterada la necesidad de juntar docentes con cierto grado de entendimiento, pues de esta manera se afianza la relación entre ellos, si no es posible, se recomienda que al menos exista una disposición por parte de sus miembros para hacerlo.

Este resultado, coincide con las afirmaciones de Murawski y Dieker (2008); Scruggs et al. (2007) y Sinclair et al. (2018) que proponen la conformación de las parejas de forma voluntaria, de esta manera, se garantiza la disposición de acoplamiento que facilite un buen desempeño de la metodología. Así entonces, el estudio confirma que la compatibilidad es un factor determinante a la hora de establecer parejas codocentes entre el profesorado.

Para finalizar, con respecto al **aprendizaje entre pares**, entre los resultados se destaca que el alumnado mediante algunas de las técnicas de codocencia, aprende de sus iguales, situación que facilita el aprendizaje por vías diferentes a las habituales, en este sentido, el estudio aporta datos significativos, ya que se suma de forma parcial a las investigaciones de Duran (2019); Pancsofar y Petroff (2013); Pratt (2014) y Thurston et al., (2007).

Asimismo, en cuanto al aprendizaje entre el profesorado codocente, los hallazgos convergen con los de Baeten y Simons (2014); Duran et al. (2020a, 2021) y McDuffie et al. (2009), que señalan que el profesorado aprende entre iguales a partir de la observación, situación que se da notablemente en la docencia compartida,



por consiguiente, se constata la efectividad que tiene esta metodología en cuanto al aprendizaje del profesorado codocente.

### **10.1.3 Con relación al proceso de aprendizaje mediante la docencia compartida**

El aprendizaje se puede dar de maneras diversas, pues tal y como se ha podido ver en el apartado anterior, el alumnado puede aprender de sus iguales a partir de la explicación y/o observación, sin embargo, este estudio ha indagado sobre el aprendizaje de conocimientos específicos de la materia mediante la docencia compartida. Para esto, se han clasificado los resultados en dos apartados, uno que corresponde a los hallazgos del pretest y el posttest (*ver apartado 9.3.1*) y otro, que adiciona otros reportes de aprendizaje (*ver apartado 9.3.2*).

Al comparar los resultados del **pretest y postest**, efectuados a los grupos experimental y control, se demuestra que el alumnado que ha experimentado la metodología de codocencia no aprende más que el alumnado del aula ordinaria, donde se aprende mediante un único docente. A pesar de esto, entre los hallazgos, se ha encontrado que, aunque el alumnado no aprende de una forma más óptima, sí tiene la percepción de un mejor aprendizaje, como se puede verificar en las opiniones plasmadas en la Tabla 9.4.

Con respecto a esta percepción del aprendizaje, mediante el cuestionario, se pudo 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 y se facilita el aprendizaje a diferentes ritmos y que, gracias a la presencia activa de la pareja docente, lo pueden hacer más rápido y mejor.

Esta percepción, se reafirmó tanto en las preguntas cerradas como en las abiertas, concordando con los estudios de Beninghof (2020); Duran (2019); Duran et al. (2020b); Rodríguez (2014) y Karten y Murawski (2020), que sostienen que, la docencia compartida es provechosa para el alumnado, porque garantiza una planificación diversa en el aula que puede hacerse por niveles y una atención más

personalizada, además, se genera una mejor percepción del alumnado sobre sí mismo y una mejora en la actitud hacia el aprendizaje (Hamdan et al., 2016).

Con referencia a las valoraciones del profesorado, aunque no se han encontrado afirmaciones claras acerca de si el alumnado aprende mucho más con la docencia compartida, si se han hallado apreciaciones que demuestran que sienten que el alumnado aprende mucho más porque están mejor atendido (Murawski y Swanson, 2001) y que conecta con la afirmación de Villa et al. (2013) que el profesorado mediante la codocencia adquiere logra una mayor capacidad para resolver los problemas e individualizar el aprendizaje del alumnado con dificultades, a lo que este estudio añade, que esto se da especialmente, cuando se realizan algunas técnicas de codocencia, como la enseñanza por secciones.

En resumen, los hallazgos con relación a la variable de aprendizaje, únicamente hacen referencia a la sensación que tiene el alumnado de los procesos de aprendizaje, en línea, con las investigaciones publicadas por Almirall y Huguet (2017); Cramer et al. (2010); Fitzell (2013); Friend y Bursuck (2002); Chang (2014); Huguet (2011) y los estudios de Theoharis, y Causton-Theoharis (2010) que señalan que el alumnado con NEAE puede aumentar la adquisición de logros académicos mediante la codocencia.

Realizando una mirada general de los resultados sobre el aprendizaje, surge entonces la pregunta: *¿Por qué tanto las parejas de codocentes como el alumnado, tienen la percepción que hay un mayor aprendizaje por medio de la docencia compartida?* Después del análisis de los resultados, este estudio interpreta que, seguramente se debe a las limitaciones del estudio, es decir, un grupo pequeño de la población, las dificultades de encontrar centros dispuestos a realizar todo el proceso de formación y aplicación, la falta de control que hubo en la valoración de los tests de conocimientos realizados por las codocentes y, por último, las variables que se escapan al este cuasi experimento.

#### **10.1.4 Con relación a la caracterización del profesorado codocente**

Sobre **la caracterización del perfil codocente**, se debe decir que, es uno de los aportes originales que puede dar a conocer este estudio, debido a que, en la revisión de la literatura se encontraron pocos datos concretos sobre este aspecto

de la docencia compartida. Por este motivo, el presente estudio se propuso identificar las características del profesorado que deben tener en cuenta tanto los equipos directivos, como los futuros codocentes en el momento de establecer las parejas o equipos de codocencia. (ver apartado 9.4)

Los resultados muestran una serie de características, que en su mayoría corresponden al ámbito personal, es decir, no son habilidades que se adquieren en la formación universitaria del profesorado o competencias que se pueden trabajar en la medida que se logra acumular experiencia docente. No obstante, es interesante reconocerlas no únicamente para tener una idea general, sino porque se pueden tener presentes en los planes de formación de los futuros codocentes, de tal manera que, se puedan identificar y afianzar en las personas que conformaran las parejas codocentes.

En síntesis, los hallazgos arrojan las siguientes características:

- Empatía
- Generosidad
- Flexibilidad
- Colaboración
- Implicación
- Apertura
- Responsabilidad
- Predisposición
- Convicción
- Trabajo en equipo

Gran parte de estas cualidades son elementos propios de la docencia compartida, pero que, a nivel personal se focalizan como cualidades, así, por ejemplo, la *colaboración* y el *trabajo en equipo*, son factores claves en la codocencia y se extraen de las características del trabajo cooperativo propuestas por Johnson y Johnson (1999).

Por otro lado, los estudios de Nix (2021) hablan sobre la apertura que debe tener el profesorado codocente para garantizar el éxito de la metodología, también Coderman et al. (2009), las pioneras Cook y Friend (1995); Huguet (2006) y Rodríguez (2014), sostienen que, la flexibilidad, la adaptación, el respeto, la confianza y el compromiso, son un factor determinante para lograr un buen desempeño en la docencia compartida, este último, se puede asociar con la responsabilidad, la implicación y la convicción encontradas en este estudio.

Es necesario aclarar que, estas cualidades, los autores las plantean para el profesorado que asiste en el aula, es decir, para el profesorado de educación especial, esta visión difiere un poco del propósito de este estudio que propone que, estas características las debe tener el profesorado codocente en general.

Friend (2008), plantea como prerequisites personales para la codocencia que, el profesorado apoye el trabajo de sus colegas, tengan sentido del humor y voluntad para dejar de lado las diferencias, remarcando como cualidad principal, la capacidad de ceder el control, esta última, se acopla notoriamente a la característica de generosidad, hallado en los resultados.

Desde otro punto de vista, el modelo de Villa et al. (2013) propone la posibilidad de ejercer como codocentes a otros agentes educativos: *el personal de apoyo educativo (TEI) y el alumnado*.

Entre los resultados, se observa disparidad de opiniones al respecto, pues las codocentes expresan estar de acuerdo con el planteamiento que el personal TEI pueda ejercer de codocente, sin embargo, las expertas opinan lo contrario, pueden ayudar, pero su función en el aula no es la docencia, esto encaja con el parecer de Friend (2008), que expresa que el personal de apoyo está para monitorear las actividades, el trabajo y el comportamiento del alumnado.

En cuanto al alumnado, hasta el momento no se han encontrado otros estudios previos de carácter científico que avalen esta propuesta, únicamente el planteado por Villa et al. Por su parte, los resultados de este estudio, proponen que se puede aprovechar a un alumno para ejercer de codocente, pero, es importante que sea una actividad puntual y que, si realiza con frecuencia, pueda ser rotativo, para evitar estigmatizar a aquellos que no colaboran como codocentes.

Para finalizar este apartado, el presente estudio ha indagado sobre, la figura de personal voluntario que asiste en algunas escuelas para ayudar al profesorado en actividades de aprendizaje, con el propósito de conocer si estos, pueden desempeñarse como docentes.

Los hallazgos afirman que, al igual que el alumnado, la figura del personal voluntario puede ayudar en determinados momentos, pero no se puede considerar una codocencia del todo, pues no hay una relación directa y permanente entre la pareja.

Este resultado, se puede vincular a las evidencias que demuestran las investigaciones de Parra y Puigdemívol (2016), sobre el rol del voluntariado en las comunidades de aprendizaje, que sin ser codocencia directa, constata la influencia positiva del voluntariado en el rendimiento académico del alumnado y, de manera destacada, su contribución al carácter inclusivo de la escuela en las intervenciones en el aula.

#### **10.1.5 Con relación a los beneficios de la docencia compartida**

En la literatura se ha podido encontrar diversos beneficios de la docencia compartida, en esta investigación, los resultados se han clasificado a partir de las tres dimensiones de análisis establecidas durante todo el proceso, a saber, *alumnado, profesorado y centro educativo*. (ver apartado 9.5.).

Sobre los **beneficios para el alumnado**, el análisis estadístico del cuestionario arroja unos resultados que se sintetizan en tres variables, el aprendizaje, la satisfacción y la inclusión (ver apartado 9.5.1).

Acerca del *aprendizaje*, las investigaciones de Scruggs et al. (2007) y Friend (2007) proponen que, aunque el alumnado que ha experimentado la codocencia no tenga una mejora notable en los resultados académicos, en concordancia con los resultados de este estudio, hay otros aspectos que pueden tenerse en cuenta como una valoración a largo plazo, la mejora en el comportamiento y la calidad de la atención que se realiza al alumnado, que muy seguramente, con un único docente difícilmente serían posibles, además de los aspectos que ya se han mencionado en el Apartado 10.1.3.

Referente a la *satisfacción*, los hallazgos verifican que el alumnado se siente 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. Este resultado, se encuentra en concordancia a los estudios de Calderón et al., (2016) Castro et al., (2017), haciéndola una óptima estrategia que facilita una mejora en la atención de toda la clase.

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, de este modo, el alumnado se siente cómodo y en confianza, lo que posibilita poder expresar dudas y dar opiniones, sin el temor de ser señalado.

Sobre los **beneficios para el profesorado**, en los resultados se hallan evidencias claras del provecho que pueden tener las prácticas de codocencia en el profesorado, muchas de estas, se refieren a aspectos personales y otras, a los profesionales (*ver apartado 9.5.2*).

Los hallazgos constatan que el profesorado al ejercer la codocencia logra *seguridad y confianza*, tal y como afirma Mullaney (2021), junto con el respeto y la confianza, son factores claves en las asociaciones de codocentes, proponiendo además que, estas relaciones cuando son longevas aumentan el grado de confianza y las hace más sólidas.

En esa misma línea, los resultados muestran que, por medio de la docencia compartida el profesorado logra un *aprendizaje* que está íntimamente ligado al *desarrollo profesional*, ambos provechosos para los codocentes en cuanto que, amplía los horizontes al complementarse y retroalimentarse, por lo que estos resultados, se adhieren a los realizados por los autores (Beninghof, 2020; Kohler-Evans, 2006; Walther-Thomas, 1997),

De igual forma, los estudios de Duran et al., (2021) plantean que la observación entre pares es una herramienta que ayuda en el proceso de comprensión y análisis del ejercicio docente, pueden contribuir a mejorar su autoestima, confianza y práctica profesional, ya que, analizan y comentan entre la pareja docente su práctica educativa.

Por último, los resultados muestran que, a través de la codocencia, el profesorado alcanza mayor *implicación*, una *distribución de la responsabilidad* y se *adapta*; coincidiendo con los planteamientos de Huguet (2006) y Castro et al., (2017) que expresan que, entre las parejas codocentes destaca la oportunidad de intercambiar

ideas y conocimientos, la actualización profesional, el trabajo en equipo y el conocimiento que puede ofrecer cada codocente.

Finalmente, con respecto a los **beneficios para el centro educativo**, los resultados apuntan a 4 aspectos importantes que son de gran utilidad para las escuelas. (*ver apartado 9.5.3*).

Según los resultados, la docencia compartida promueve la *cultura de la colaboración*, pues el profesorado a través de la práctica codocente potencia sus habilidades colaborativas (Cook y Friend, 1995; Honigsfeld, y Dove, 2010).

Asimismo, para poder formar al alumnado en la colaboración, se precisa que el profesorado realice prácticas colaborativas y de trabajo en equipo en el aula, así, el alumnado puede observar directamente la coordinación, cooperación y la ayuda mutua dentro de las clases y pueden entender más fácilmente el significado de la colaboración, a la vez que, el profesorado se forma en las competencias docentes colaborativas (Armengol et al., 2002).

En cuanto a la *cultura de la Inclusión*, Luque y Luque (2015) opinan que da una educación verdaderamente inclusiva cuando se elimina la discriminación y la marginación y a cambio, se sugieren oportunidades en las que pueda participar todo el alumnado.

En esa misma línea, Cardona (2006); Biedma y Moya (2015) y el decreto 150 del departamento de educación de Cataluña (2017), presentan la docencia compartida como una de las medidas de inclusión en el aula, por lo tanto, se corroboran los resultados de este estudio en cuanto que evidencian que, la codocencia es una potente herramienta atención a la diversidad, tal y como se puede apreciar en la Figura 3.1 del capítulo 3 del marco teórico.

Y para acabar este apartado, con referencia a la *calidad educativa* y la *optimización de los recursos*, los hallazgos demuestran que, con la ayuda de la codocencia, el centro incrementa su calidad educativa y se mejoran los recursos con los que cuenta el centro educativo, esto se adecúa a las investigaciones de Cook y Friend (1995); Cramer et al. (2010) y Villa et al. (2013) que afirman que por medio de las prácticas codocentes se mejora la calidad de la enseñanza, se aumenta su intensidad y se amplían las opciones de aprendizaje del alumnado.

### 10.1.6 Con relación a las dificultades de la docencia compartida

Para cerrar, los resultados evidencian que existen dificultades en las dimensiones de centro educativo, concretamente, en la gestión y organización, y al mismo tiempo en la de profesorado, sin embargo, los hallazgos no demuestran dificultades para el alumnado, puesto que, en las apreciaciones se puede ver que la metodología funciona de forma provechosa para ellos. (ver apartado 9.6).

Sobre las *dificultades para el centro educativo*, se hallan dificultades en la gestión educativa como son: la falta de apoyo y acompañamiento, esto se añade a los planteamientos de Friend (2008); Huguet (2006) y Rodríguez (2014) que plantean que es necesario que las parejas cuenten con el apoyo de los miembros del equipo directivo para tener un respaldo que brinde seguridad en el ejercicio de la codocencia. (ver apartado 9.6.1).

También se reporta como una dificultad, la poca implicación de la administración educativa y la falta de tiempo que repercute en la coplanificación, característica fundamental de la docencia compartida (Friend, 2008), esta característica, es la que hace que se distinga de otras formas de atención a la diversidad. Por otro lado, la falta de espacio en las aulas, sin ser una dificultad esencial, su ausencia o presencia determina algunas de las técnicas de la docencia compartida, y, por ende, un buen funcionamiento (Friend y Cook, 2014), remarcando que siempre que sea posible sea realice en un único espacio físico.

En lo referente a las *dificultades del profesorado*, los hallazgos indican que, la codocencia no funciona de forma óptima cuando se presentan las siguientes situaciones: el profesorado presenta resistencia al cambio; si existe inseguridad en el alguno de los codocentes, a lo que Huguet (2011) añade la sensación de evaluación constante que puede presentarse en la codocencia. (ver apartado 9.6.2).

Y para acabar, la incompatibilidad entre la pareja codocente, puesto que, esto dificulta la dinámica y fluidez de la relación. (Cook y Friend, 1995; Duran et al., 2019; Murawski y Dieker, 2008 y Rodríguez, 2014), como propuesta, los autores proponen que siempre que sea posible, se conformen parejas que partan de la voluntariedad, y si esto no es posible, que al menos exista la posibilidad de tener jornadas de sensibilización y conocimiento mutuo (Karten y Murawski, 2020).



## 10.2 Conclusiones

La presentación de las conclusiones es la reflexión que se efectúa a partir de los hallazgos del estudio y la discusión de los resultados. Desde esta perspectiva, para poder determinar las conclusiones, se revisa, examina y concluye, teniendo como referente los objetivos específicos planteados en el Diseño general de la investigación.

### 10.2.1 Descubrir los elementos que intervienen, condicionan y dificultan la aplicación de la docencia compartida

Los informantes en general, han dado a conocer los elementos que intervienen, condicionan y dificultan la aplicación de la docencia compartida.

La identificación de estos elementos se divide en tres partes, una que corresponde al centro educativo desde una mirada más global, específicamente, los elementos que intervienen en la gestión y organización del centro, otra, que le concierne al profesorado, que incluye consideraciones a tener en cuenta para su puesta en marcha y, por último, el alumnado, que da a conocer su perspectiva en cuanto a la aplicación. Para su presentación, se seguirá ese orden.

El descubrimiento de los elementos que participan en la codocencia, se ha efectuado a partir del análisis de las características de los modelos de docencia compartida analizados en el marco teórico (*Capítulo 4*).

#### *Elementos que intervienen y condicionan desde la gestión y organización educativa*

El apoyo y acompañamiento al profesorado es un elemento, abordado por las parejas codocentes, pero también por diversos autores, demostrando la importancia que tiene tanto en la iniciación de la codocencia, como en su ejercicio permanente, ya que se considera un respaldo primordial con el que debería contar cualquier asociación entre docentes.

El tiempo para la coordinación y planificación, son un requisito para el buen desempeño de la docencia compartida, se precisa que el profesorado cuente con tiempo en el horario lectivo, para la coordinación y preparación de las sesiones de clase mediante la planificación. Este elemento, condiciona notoriamente el funcionamiento, llegando a afirmarse que, sin este espacio de tiempo, la pareja

codocente no se puede alcanzar sus objetivos. También es cierto que, cuanto más longeva en la asociación, menos tiempo para la preparación se necesita, sin embargo, es indispensable para garantizar un funcionamiento óptimo.

Con referente a la formación inicial. Se deduce, a partir de los resultados la necesidad de una formación específica en docencia compartida, aunque, las maestras codocentes afirman que debe ser un requisito, comentan que no es necesario que ambos miembros se encuentren formados, ya que la relación continua ayuda desde la experiencia a formar a docentes que no conozcan la metodología.

Esta formación les ha permitido ahondar en el modelo, y especialmente, precisar su definición y conocer las diferentes técnicas que enriquecen y hacen divertida la metodología.

La infraestructura. Es un elemento que debe tenerse en cuenta, sobre todo, en algunas técnicas de codocencia que requieren mayor movilidad como la enseñanza paralela o por secciones, no obstante, aunque sea un elemento que interviene en la aplicación, no se le considera un requisito fundamental para su funcionamiento.

Se puede concluir que los elementos definidos, intervienen en mayor o menor grado en el funcionamiento de la docencia compartida, e incluso, alguno la condiciona, razón por la que este estudio las valora su importancia en la puesta en marcha de la metodología.

#### *Elementos que intervienen y condicionan desde el profesorado*

Respecto a los elementos que participan y condicionan desde el profesorado, los resultados evidencian aspectos básicos, que inducen a concluir que tanto los que ejercen a día de hoy como codocentes, como los que quieran iniciarse deben conocer y afianzar, pues son el fundamento que facilita los procesos de enseñanza a través de la docencia compartida.

La coordinación y la comunicación, cumplen una función primordial, porque las son un respaldo al buen funcionamiento de la asociación entre la pareja. Del mismo modo, se debe tener presente que la conformación de parejas debe establecerse desde perfiles compatibles, ya que, se allana el camino hacia el entendimiento, factor clave del éxito de la pareja.

### *Elementos que intervienen desde el alumnado*

La inclusión es una pieza clave y de gran importancia en la docencia compartida, no solo porque se origina en un contexto de atención a la diversidad, sino porque su naturaleza es de carácter inclusivo. En este sentido, la codocencia aporta soluciones a los centros en los que se requiere un mayor apoyo del alumnado NEAE por el contexto y características del centro.

Se puede concluir 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.

A partir de las evidencias, se puede determinar que la docencia compartida causa una mejora en la actitud respecto al aprendizaje y, un aumento del grado de bienestar en el aula, ya que se sienten más a gusto, además 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.

### *Elementos que dificultan la docencia compartida*

En relación con las dificultades, se puede concluir que la falta de apoyo y acompañamiento por parte de los equipos directivos, es un factor que obstaculiza el correcto ejercicio de la docencia compartida. Además de esto, la falta de colaboración y respaldo por parte de la administración educativa, que, aunque se avance hacia políticas educativas inclusivas, en el día a día, los centros cuentan con pocos recursos que puedan colocar a su disposición para favorecer la atención a la diversidad y la mejora del aprendizaje del alumnado.

Los equipos directivos tienen la responsabilidad de garantizar espacios de coordinación y planificación por parte de las parejas codocentes, de tal forma, que puedan llevar a cabo no solamente una comunicación fluida, sino que, puedan prever las sesiones con antelación mediante la preparación previa.

Los perfiles docentes con inseguridades y resistencia al cambio, no constituyen una buena opción para conformar asociaciones docentes, porque causan toda una serie de situaciones que afectan la dinámica de la pareja, por esto, los equipos directivos tienen la tarea de escoger perfiles afines, a fin de evitar incompatibilidades,

especialmente cuando el profesorado no es capaz de reconocer sus propias limitaciones o barreras.

### **10.2.2 Caracterizar el perfil del profesorado codocente**

Este estudio, ha podido identificar las características necesarias que debe tener el profesorado codocente, que aporta una mirada más amplia sobre el conjunto de cualidades que se deben tener presente en el momento de escoger el profesorado que participa en el modelo de docencia compartida, y que, en la trayectoria de estudios previos es bastante escasa.

Los resultados permiten determinar que, la empatía, la flexibilidad, la apertura y la generosidad, son características que favorecen asociaciones proactivas entre codocentes, donde cada uno de ellos, puede aportar sin temor a sentirse juzgado y evaluado. Esto es primordial, especialmente al inicio de la relación, pues de esta manera, se apaciguan los prejuicios y se naturaliza la participación de ambos en las sesiones de clase.

Asimismo, se puede concluir que, la implicación, la predisposición, la convicción y la responsabilidad, en su conjunto, son valores que se precisan en las relaciones entre codocentes, porque hacen que la conexión sea beneficiosa y productiva. Si bien, las parejas codocentes no son ajenas a las dificultades de las relaciones humanas, cuando ambos miembros, diferenciados entre sí, tienen la voluntad de trabajar de forma conjuntas, es mucho más fácil superar las dificultades.

Por su parte, la colaboración y el trabajo en equipo, hacen que esta metodología sea un garante de aprendizaje entre pares, pues la codocencia proporciona un tiempo de observación que, en condiciones ordinarias, difícilmente se podría efectuar a causa de coincidencias en los horarios u otros factores. A la vez, se fortalecen las competencias docentes propias de cada miembro de la pareja mediante el trabajo conjunto.

Estas características, pretender ser una guía que facilite, tanto al profesorado como a los equipos directivos, la elección de perfiles profesionales adecuados, que permitan un desarrollo de la docencia compartida con mayores logros.

### **10.2.3 Conocer el impacto que genera la docencia compartida en el alumnado**

El impacto que genera la docencia compartida sobre el alumnado se divide en tres variables: el aprendizaje, la satisfacción y la inclusión, estas, se han valorado a través de los diferentes instrumentos, así que, las conclusiones referentes a este objetivo, se presentan bajo esa misma organización.

#### *Impacto en el aprendizaje*

Los procesos de aprendizajes son complejos, más aún cuando se trata de codocencia, pues a primera vista se pensaría que el alumnado aprende mucho más por el hecho de tener dos docentes en el aula, sin embargo, tanto en los estudios previos como en lo que se ha podido observar en este estudio en su parte cuasi experimental, se puede concluir que, el alumnado no mejora sus resultados académicos con la codocencia. No obstante, cabe aclarar que, sí que se genera una mejor disposición hacia el aprendizaje.

Adicionalmente, también se puede determinar que, mediante la docencia compartida, el alumnado presta una mayor atención en clase y dispone de dos docentes para resolver sus dudas, situación que facilita los procesos de aprendizaje. Todo esto, sin dejar de lado la posibilidad del aprendizaje entre pares, el cual se produce cuando el alumnado experimenta algunas de las técnicas propias de la codocencia como la enseñanza por secciones o la enseñanza paralela.

#### *Impacto en la satisfacción*

El estudio permite concluir que, el alumnado que recibe la enseñanza a través de la codocencia experimenta un alto grado de satisfacción debido a que, se produce un ambiente de confianza y de comodidad, principalmente, en las técnicas en que se utilizan formaciones en grupos reducidos, pues en ellas, el alumnado puede preguntar y opinar en un clima de cercanía, llegando incluso a divertirse por medio de las diferentes técnicas.

#### *Impacto en la inclusión*

A través de este estudio, se puede concluir que, la codocencia es una medida de inclusión que asegura, como pocas, la atención del alumnado en igualdad de

condiciones dentro del aula ordinaria, no solo porque el alumnado con NEAE puede sentirse parte del grupo de clase, ya que, todas las técnicas se llevan a cabo dentro del aula ordinaria, sino que, al mismo tiempo se evita la estigmatización que muchas veces se origina cuando se presta apoyo al alumnado fuera del aula.

A esto se añade que, al disponer de dos docentes, se pueden llevar a cabo adaptaciones y atenciones personalizadas, que con otras medidas de apoyo educativo, serían difíciles de realizar conjuntamente con el grupo entero de clase.

En consideración a lo expuesto, este estudio considera que los grados de percepción del alumnado en referencia a los beneficios en materia de satisfacción, aprendizaje e inclusión, corroborados a través de los resultados, 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.

#### **10.2.4 Identificar los beneficios que se producen en el centro educativo y en el profesorado al aplicar la docencia compartida**

Con respecto a la identificación de beneficios centro educativo, se puede concluir que, con la práctica de la docencia compartida se impulsa la cultura de la colaboración, pues el profesorado aprende a trabajar de forma conjunta y coordinada, saliendo de la individualidad en la que muchas veces se encuentra.

De igual forma, cuando más parejas se ejercitan en la codocencia, mayor colaboración y trabajo en equipo se afianza en el claustro docente, lo cual tiene una extensión al alumnado, en cuanto que, a partir de la observación de sus codocentes aprenden a colaborar y a llegar a acuerdos que favorecen la convivencia.

El estudio ayuda a concluir que, el centro obtiene una consolidación de la atención a la diversidad, en tanto que es una medida real de educación inclusiva que facilita el apoyo y la asistencia del alumnado con NEAE en su misma aula. También, como en el caso de una de las escuelas colaboradoras, es una oportunidad para poner

en práctica el decreto 150 de inclusión educativa del Departamento de educación de la Generalitat de Catalunya. En consecuencia, se puede decir que, hay una mejora de la calidad educativa y una optimización de los recursos con los que escasamente cuenta el centro educativo.

Sobre los beneficios para el profesorado, se puede determinar que, a través del ejercicio de la codocencia, el profesorado consigue mayor seguridad y confianza en su labor, a la vez que, se desarrolla de forma profesional adquiriendo competencias que le permiten desempeñarse ampliamente en la coordinación y colaboración docente.

Igualmente, se puede concluir que, el profesorado logra aprender de su pareja a través de la observación y la retroalimentación que se produce en la codocencia. De igual manera, uno de los aspectos que más beneficia al profesorado es poder conocer otras formas de enseñanza de las que se puede aprender e intercambiar opiniones sobre el alumnado, lo que favorece las formas de abordar situaciones de todo tipo en el aula.

### **10.3 Limitaciones**

El presente estudio posee limitaciones que se vinculan con el contexto, el investigador, la metodología y el objeto de estudio. En este apartado, se exponen las limitaciones experimentadas con el objetivo de mostrar la realidad, algunas veces compleja, del trabajo investigativo realizado. Con ello, no se pretende menoscabar o invalidar los resultados presentados, sino proporcionar la mayor información posible sobre la manera como se ha llevado a cabo la investigación.

#### *a) Limitaciones referidas al contexto*

Es importante destacar que, una dificultad fue la pandemia COVID-19, pues afectó al trabajo de campo, porque justo en el momento del confinamiento, se estaba realizando la formación para dos institutos de secundaria y una escuela de primaria, haciendo que cancelaran participación en el proceso, razón por la cual, los datos son únicamente de dos escuelas, en las que afortunadamente, ya se habían podido realizar el trabajo de campo y se estaba a la espera de poder hacer la recolección de datos.

*b) Limitaciones referidas al investigador*

La investigación ha sido realizada de forma individual, situación que conlleva a disponer de menos tiempo porque el investigador compaginó la investigación con su trabajo a tiempo completo. Además, las interpretaciones y análisis efectuados no han contado con la visión de otros investigadores, excepto cuando se validaron los instrumentos por parte del grupo de expertos y del intercambio de opiniones que se derivan de las tutorías con la directora de tesis. Las investigaciones con más de un investigador tienen una comprensión más amplia del fenómeno estudiado y, se lleva a cabo un mayor rigor porque se pasa por varios filtros.

*c) Limitaciones referidas al objeto de estudio*

Estudiar la docencia compartida en el mismo momento en que se aplica es una tarea complicada, porque requiere de tiempo y de medios con los que esta investigación no ha contado.

Para poder analizar el modelo, que aún no se había puesto en marcha, fue necesario preparar un plan de formación y encontrar centros educativos dispuestos a invertir tiempo y recursos en esta investigación, situación que se complica todavía más, pues se necesitó también de parejas de codocentes y no codocentes (tutores de los grupos control), favorables a poner en práctica lo aprendido en la formación y aportar datos a la investigación. Por este motivo, la muestra fue pequeña, únicamente dos centros y tres grupos de clase.

La falta de contacto directo que tuvo el investigador con el objeto de estudio, específicamente en los momentos en los que se ejercía la docencia compartida, hizo que, la investigación cuente únicamente con la opinión de los informantes y no se haya podido efectuar contrastes que permiten una mayor riqueza a las interpretaciones generadas en el estudio.

*d) Limitaciones referidas a la metodología*

Al utilizar el paradigma interpretativo-simbólico, se reconocen los posibles sesgos que se pueden producir por la subjetividad que comporta este paradigma.

En cuanto al método mixto, aunque se procuró establecer igualdad de peso en los instrumentos y en la explotación de los datos, lo cierto es, que hay una notable presencia de resultados cualitativos en comparación con los cuantitativos.



El cuasi experimento es una limitación porque no permite la aleatoriedad que sí se produce en los experimentos puros, por lo que, esto restringe la participación de un mayor número de alumnado y profesorado en la muestra.

Con referencia a los instrumentos, la lista cotejo, si bien no se ha tenido en cuenta para el análisis, es interesante conocer que el instrumento tenía toda una serie de indicadores que posibilitaban identificar desde esta fuente información del día a día en las sesiones de docencia compartida. Por esta razón, se hace mención de este instrumento, porque permite comprender la magnitud y las dimensiones de lo que buscaba el estudio.

Como se puede ver en el apartado 7.6.3, cada una de las sesiones realizadas por las parejas docentes se registró a través de esta lista de cotejo, a modo de diario de aula, facilitando la recogida de información durante las sesiones, que tenían la intencionalidad de permitir al investigador conocer de primera mano las situaciones acaecidas en el aula, por ello, se elaboró esta relación entre el diseño de la investigación, los indicadores y las variables que se distinguen en ella, tal y como se puede ver en la Tabla 10.1.

**Tabla 10.1**

*Trazabilidad de la lista de cotejo llevada a cabo por las parejas docentes*

Dimensión	Subdimensión	Indicadores	Variable	Ítems
Organizativa	Gestión y organización del centro educativo	Organización y planificación de horarios del profesorado que participa en la docencia compartida	Logística del aula	1, 16, 18, 19, 20
			Temporalización de las sesiones	5, 8, 11
Docente	Desarrollo profesional docente	Aprendizaje entre codocentes	Movilidad en el aula	9
			Cooperación	12, 14
			Coordinación	10, 13
Alumnado	Inclusión educativa	Grado de atención e integración del alumnado	Participación	2,
			Retroalimentación	17
			Integración	3,4, 7
			Disposición	6
	Proceso de enseñanza - aprendizaje	Cambios en el rendimiento académico	Aplicación del modelo de D.C.	15

Y aunque desafortunadamente estos datos recogidos en este instrumento no han podido utilizarse para el análisis, debido a que las codocentes lo administraban en cada sesión siempre con la misma calificación, lo que invalida estos datos para su análisis, porque mostraría unos resultados que no reflejan la realidad experimentada, se han mencionado para que se conozca el alcance del estudio.

Finalmente, es necesario mencionar como limitación, el poco control que pudo ejercer el investigador sobre el test y el postest, puesto que, eran de materias diferentes, los criterios de corrección eran subjetivos y no se ha podido corroborar las calificaciones plasmadas por el grupo de docentes a través de una segunda opinión, lo que hubiera hecho dado mayor rigurosidad a los resultados.

#### **10.4 Nuevas líneas de investigación**

La realización del presente estudio posibilita conocer la eficacia de la docencia compartida en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo comprender los elementos que la integran, los procesos que en ella se producen y las dificultades y beneficios que se puede generar al aplicar el modelo en escuelas de primaria.

Aunque se considera que la investigación desarrollada, en muchos aspectos es novedosa, porque incluía comenzar con la preparación y formación del futuro profesorado codocente, aplicar el modelo de docencia compartida y después de un tiempo determinado, recoger los datos que ella se derivaron. Sin embargo, se debe aclarar que, para poder generalizar los resultados sería necesario haberlo efectuado bajo otras condiciones, especialmente con respecto al objeto y la metodología, como se ha mencionado en las limitaciones.

Este estudio, entre sus resultados, ha recogido información relevante que suscita aspectos que, por la particularidad del estudio no se han podido tratar, por ende, se considera interesante plantear nuevas líneas de investigación que puedan dar continuidad al proceso iniciado en este estudio. Por consiguiente, para futuras investigaciones que pretendan ahondar sobre la docencia compartida, este estudio propone las siguientes sugerencias:

- En el marco de la escuela inclusiva y, en el contexto educativo donde se ha desarrollado la investigación (Cataluña), según el decreto 150/2017 del

Departamento de educación de la Generalitat, también llamado decreto de inclusión, que propone la aplicación de medidas de atención universal, se contempla como una opción la disolución de las SIEI (Soporte intensivo de escolarización inclusiva) a través de la docencia compartida, ya que esto permitiría utilizar los recursos con los que cuenta el centro por estas aulas especializadas, y redirigirlos hacia la atención del alumnado NEAE dentro del aula ordinaria, haciendo grupos de clase heterogéneos y más inclusivos.

- Otro posible abordaje, que encaja perfectamente con la intencionalidad del gobierno español actual, que en materia de educación, pretende brindar apoyo al profesorado novel, se valora el modelo de docencia compartida como una propuesta válida que podría ayudar al profesorado sin experiencia, no solamente a poder incorporarse en los centros, sino que además, puedan tener un seguimiento y acompañamiento por profesorado con experiencia, que posibilite el aprendizaje mutuo, evaluación del desempeño docente, y, entre otros beneficios, mejorar la adaptación del profesorado novel.
- Una de las grandes inquietudes que surgió durante la investigación en las escuelas de primaria y, que no ha sido abordada en esta investigación es la pregunta: ¿Qué sucede cuando el profesorado tutor (primaria) debe compartir todas las responsabilidades mediante la docencia compartida? Aunque parece algo sencillo, lo cierto es que, durante las formaciones ha generado mucho debate entre el profesorado, ya que, para los tutores el compartir la enseñanza de una materia no es complicado, pero entrar distribuir responsabilidades de evaluación, solución de problemas y, la atención a las familias, incluye que los tutores no sean el único referente para los infantes, haciendo que sea más difícil el hecho de compartir y de manejar la atención y la información.
- Por último, una línea en la que se pretendió trabajar en esta investigación, pero que debido a la pandemia del COVID-19 no fue posible, es replicar esta misma investigación en secundaria. Es una propuesta llamativa, porque en primaria la conformación de parejas no supone complicaciones, en secundaria, sin embargo, implica buscar profesorado del mismo ámbito, para establecer las parejas codocentes, además de trabajar con el alumnado de secundaria que tiene un criterio mucho mayor al de primaria en razón de la edad.

## 11. REFERENCIAS

- Acuña, B. P. (2015). La observación como herramienta científica. ACCI (Asoc. Cultural y Científica Iberoamericana).
- Aguilera, P. E., y Moya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 153–170.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, 19-36.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2016). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? En Giné, C. (coord.), D. Durán, J. Font, y E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (3ª Ed.) (p. 161-170). Cuadernos de educación.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Albury, D. (2013). ¿Por qué es necesario el cambio en educación? Conferencia: David Albury desde Río de Janeiro [vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6CzgQbCUPsA>
- 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. *Ambits de psicopedagogia i orientació*, (47), 1. <https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1214>
- Alonso, P. y Rodríguez, P. (2004). Dos tutores en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 331, 70-72. <http://hdl.handle.net/11162/33518>
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto

- Pedagógico de Caracas. Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, (9), 187-202. <https://doi.org/10.30972/riie.063680>
- Álvarez, C., y Álvarez, V. (2014). Métodos en la investigación educativa. Horizontes Educativos, 1, 26-27. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/B978-1-59749-563-9.00011-1>
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (2012). *Orientación Educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer.
- Álvarez, O. (2016). Características de los centros educativos innovadores. Publicaciones Didácticas, 71, 289-290. Recuperado de <https://core.ac.uk/reader/235859617>
- Antúnez, S. (1993). Hacia una gestión autónoma del centro escolar. *Claves para la organización de centros escolares*. ICE/Horsori. 59-69.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, 1999, núm. 24, p. 89-110. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.337>
- Arancibia, H; Castillo, P. y Saldaña, J. (2018). *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*. Instituto de Historia y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades, Universidad de Valparaíso.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., y Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Universidad ARCIS.
- Armengol, C. (2000). La innovació i el canvi de cultura o canvi de cultura i innovació. Què va ser primer? *Educación*, 27, 151-179. Recuperado a partir de <https://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/download/20739/20579>.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. La Muralla.
- Armengol, C. (Coord.), Carrasco, E., Martínez, L., Iriarte, J. L., Salvador, J., Valls, G., ... y Julbe, N. (2002). El trabajo en equipo en los centros educativos. *Praxis*.
- Arnaiz, P. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (4), 9-30. Disponible en:

- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100401>
- Arnal, J., Rincón, D., y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Labor.
- Bacharach, N. L., Heck, T. W., y Dahlberg, K. R. (2008). What makes co-teaching work? Identifying the essential elements. *College Teaching Methods & Styles Journal (CTMS)*, 4(3), 43-48. <https://doi.org/10.19030/ctms.v4i3.5534>
- Bacharach, N., Heck, T. W., y Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in teacher education*, 32(1), 3-14.
- Baeten, M., y Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110.
- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G., y Moysén, A. (2015). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México. URI: <http://hdl.handle.net/20.500.11799/21589>
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>
- Barraza, A. (2007). La gestión de los procesos de innovación. En *Revista Avances en Supervisión Educativa*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 6, 1-7. Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/271>
- Barraza, A. (2013). ¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa? Universidad Pedagógica de Durango.
- Barroso, G., y Arenas, M. (2016). Pedagogía terapéutica dentro del aula. Lo que funciona fuera puede mejorar dentro del aula. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (365), 49-54. <https://doi.org/10.14422/pym.i365.y2016.007>
- Bauwens, J., y Hourcade, J. (1995). *Cooperative Teaching. Rebuilding the Schoolhouse for All Students*. Pro-ed.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative Data Analysis*. Practical Strategies. Sage.

- Bazeley, P. y Jackson, K. (Eds) (2013), *Qualitative Data Analysis with NVivo*, Sage Publications.
- Beninghof, A. (2020). *Co-teaching that works. Structures and strategies for maximizing student learning*. Jossey-Bass.
- Benoit, V., y Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121. <https://doi.org/10.7202/1007730ar>
- Biedma, P., y Moya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista de educación inclusiva*, 8, (2), p. 153-170.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2019) *Metodología de la investigación educativa*. (6ª Ed). La Muralla.
- Blanco, R., y Messina, G. (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Colombia, Convenio Andrés Bello, UNESCO.
- Bono, R. (2012). Diseños cuasi experimentales y longitudinales. Obtenido de Diseños cuasi experimentales. <http://hdl.handle.net/2445/30783>
- Booth, T., y Ainscow, M., (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Botella, J., Suero, M., y Ximénez, C. (2012). *Análisis de Datos en Psicología I*. Ediciones Pirámide.
- Brooker, M. (2015). *Co-teaching Vs. Singular Teaching and the Difference it Makes on Student's Reading Growth* (Doctoral dissertation, Northwest Missouri State University).
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., Valverde, J., y Méndez-Giménez, A. (2016). "Ahora nos ayudamos más": Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación. Deportiva. ["Now we help ourselves more": Team-teaching and social classroom climate. Experience with Sport Education].. *RICYDE. Revista Internacional De Ciencias Del Deporte*. 12(44), 121-136. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04403>

- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1982). Diseños experimentales y cuasi experimentales para la investigación sobre la enseñanza. Handbook for research on teaching. Rand McNally.
- Campbell, D., y Stanley, J. (2001). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en educación social. Amorrortu.
- Caracheo, F. (2002). Modelo educativo (propuesta de diseño). Dirección General de Institutos Tecnológicos. Coordinación Sectorial de Normatividad Académica. CIDET.
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. Perfiles educativos, 33(132), 181-190.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.132.24903>
- Carbonell, J. (2001). Contra la soledad docente. Investigación en la Escuela, (43), 67-70.
- Carcelén, C. (2017). Fundamentos teóricos para la innovación educativa. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.academia.edu/download/38168590/Fundamentos-Teoricos-para-la-Innovacion-Educativa-CARLOS-CARCELEN.pdf>.
- Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Pearson Educación.
- Castro, A., Briones, E., y Izquierdo, B. (2017). La co-docencia en el contexto universitario como estrategia para la innovación docente. In *In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red*. (pp. 670-682). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Cea, M. (1998). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Editorial Síntesis.
- Celina, O. H, y Campo, A. A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (4), 572-580.  
[https://doi.org/10.1016/s0034-7450\(14\)60036-6](https://doi.org/10.1016/s0034-7450(14)60036-6)
- Chandra, Y., y Shang, L. (2017). An RQDA-based constructivist methodology for qualitative research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 20(1), 90-112. <http://dx.doi.org/10.1108/QMR-02-2016-0014>



- Chang, S. H. (2014). Co-Teaching in Student Teaching of an Elementary Education Program. *Teacher Educators' Journal*, 11, 105-113.
- Chaves, E. (2021). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa. *Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico*, (14), 76-81.
- Cisneros, E. (1993). Caracterización del profesor innovador. *Educación y ciencia* (ISSN 2448-525X), 2(8).
- Conderman, G., Bresnahan, V., y Pedersen, T. (2009). *Purposeful co-teaching: Real cases and effective strategies*. Corwin Press.
- 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. (2004). Co-teaching: Principles, practices, and pragmatics. New Mexico Public Education Department, Quarterly Special Education Meeting.
- 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>
- Cook, T., y Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- 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.
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4<sup>th</sup> Ed.). Sage publications.
- Cushman, S. (2004). What is co-teaching. *Retrieved May, 1, 2012*.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea Ed.
- 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](https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/AppJava/PdfProviderServlet?documentId=799722&type=01&language=es_ES)

- De la Herrán, A. Hashimoto, E. y Machado, E. (2005). *Investigar en Educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Editorial Dilex.
- De la Torre, S., Jiménez, B., Tejada, J., Carnicero, P., Borrell, N., y Medina, J. L. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Escuela Española.
- Díaz, C. (1999). Una propuesta de formación permanente de maestros. *Educación*, 8(16), 281-297.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72706-6)
- Docència Universitat Rovira i Virgili. (27 de enero de 2020). *Análisis de datos: Método cualitativo* [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Key4-LZ7UiA&t=350s>
- Duran, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 50, 47-58.
- 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>
- Duran, D., Corcelles, M. y Miquel, E. (2020a). L'observació entre iguals com a mecanisme de desenvolupament professional docent. La percepció dels participants de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (53), 48-59.
- Duran, D., Corcelles, M., y Miquel, E. (2021). Estructuras de aprendizaje colaborativo entre docentes: oportunidades de desarrollo profesional docente en el día a día. *Aula de innovación educativa*.
- Duran, D., Flores, M., Ribas, T., y Ribosa, J. (2020b). Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and

- willingness towards co-teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 495–510. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00479-0>
- Duran, D. y Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 331, 73-76.
- Escobar Urmeneta, C. (2020). Coteaching in CLIL in Catalonia. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(2), 37-55.
- Escudero, J. M. (1993). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Congreso Mundial Vasco*. Narcea.
- Escudero, J. M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *EDUCAR*, 50, 101-138.
- Eslava-Schmalbalch, J. y Alzate, A. (2011). Cómo elaborar la discusión de un artículo científico, 25(1), 14-17.
- Etxeberria, J., y Tejedor, F. J. T. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. La Muralla.
- Etxeberria, J., y Tejedor, F. J. T. (2006). *Análisis inferencial de datos en educación*. La Muralla.
- Fernández Enguita, M. (2020). 2a/2p<< a/p–Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula: Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Participación educativa*.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 6, 1-13.
- Fitzell, S. (2010). *Co-teaching and collaboration in the classroom*. Cogent Catalyst Publications.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. (5ª Ed.). SAGE.
- Forbes, L., y Billet, S. (2012). Successful Co-Teaching in the Science Classroom. *Science Scope*, 36(1), 61-64.
- Folgueiras-Bertomeu, P., y Ramirez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 64-78. <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.218069//>

- Franklin, J. C. (2015). Co-teaching student outcomes and efficacious practices: A pragmatic mixed methods study. Mercer University.
- Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and Special Education*, 21(3), 130-160. <https://doi.org/10.1177/074193250002100301>
- Friend, M. (2007). The Coteaching Partnership. *Educational Leadership*, 64 (5) 48-51.
- Friend, M. (2008). *Co-teach! A handbook for creating and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools*. Marilyn Friend, Incorporated.
- Friend, M. (2014). Co-teaching: Strategies to improve student outcomes. National Professional Resources Inc./Dude Publishing.
- Friend, M., y Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special NEAEds: A practical guide for classroom teachers*. Pearson.
- Friend, M., y Cook, L. (2014) *Interactions: collaboration skills for professionals (7ª 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>
- Friend, M., Reising, M., y Cook, L. (1993). Co-Teaching: An Overview of the Past, a Glimpse at the Present, and Considerations for the Future. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 6–10. <https://doi:10.1080/1045988x.1993.9944611>
- Fronteras Educativas. (febrero del 2014). *Joaquín Gairín en la Gestión educativa en el siglo XXI*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gMzGvbrHOMg>
- Fullan, M. (2006). *El sentido del cambio educativo*. En Gómez, H. (Coord). El papel de los directivos y supervisores escolares en el apoyo a la implementación del plan de estudios. Taller de inducción a la reforma de la educación secundaria. Guía de trabajo y antología. (pp. 61-76). Secretaría de Educación Pública.
- Gairín, J. (2000). (3ª Ed). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.

- Gairín, J. (2020). La organización y gestión de centros educativos, ¿una apuesta pendiente? Avances en supervisión educativa. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.682>
- Gairín, J, y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. EDUCAR, 47(1), 31-50. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/244621>
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2012). La pràctica professional i la seva vinculació amb la creació i gestió del coneixement col·lectiu. Temps d'Educació, (42), 269-286.
- García, J. (2004). La administración y gestión educativa: algunas lecciones que nos deja su evolución en los Estados Unidos y México. Artículos y Ensayos, 52.
- García, S. (2002). El profesorado y su práctica docente: la complejidad de los procesos de cambio. Investigación en la Escuela, (47), 83-93.
- Gately, S. E., y Gately Jr, F. J. (2001). Understanding coteaching components. Teaching exceptional children, 33(4), 40-47. <https://doi.org/10.1177/004005990103300406>
- Ghedin, E. (2013). Challenges and opportunities for inclusive education: The co-teaching practice. Italian Journal of special education for inclusion, 1(1), 115-132.
- Gil, A. J. L., Antelm, A. M. L., y Caheiro, M. L. G. (2018). Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria. La escuela como organización que aprende. Educar, 54(2), 449-468. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.864>
- Gil, P. J. A. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Editorial UNED.
- Gil, J. L., León, J. L., y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. Revista Conrado, 13(58), 72-74. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>

- Giné, C. (Coord.), Duran, D., Font, J., y Miquel, E. (2009). La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. (3 ed.) (Cuadernos de Educación, 56). ICE-HOSORI.
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- González, A. y Asensio, A. (2006). *La actuación coordinada del profesorado universitario*. En B. Learreta Ramos, *La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior*. (págs.29-35). Ademas Comunicación.
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial Brujas.
- Gómez-Núñez, I., Cano-Muñoz, Á., y Torregrosa, S. (2020). Manual para investigar en educación: guía para orientadores y docentes indagadores. Narcea Ediciones.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(163–194), 105.
- Guix, O. J. (2008). El análisis de contenidos: ¿Qué nos están diciendo? *Revista de calidad asistencial*, 23(1), 26-30. [https://doi.org/10.1016/s1134-282x\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/s1134-282x(08)70464-0)
- Hamdan, A. R., Anuar, M. K., y Khan, A. (2016). Implementation of co-teaching approach in an inclusive classroom: Overview of the challenges, readiness, and role of special education teacher. *Asia Pacific Education Review*, 17(2), 289-298.
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72683-8)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). McGraw-Hill
- Hernando, A. (2016). Viaje a la escuela del siglo XXI: así trabajan los colegios más innovadores del mundo. Fundación Telefónica. Recuperado de

<http://www.aprendevirtual.org/centro-documentacion-pdf/viaje-interactivo-18-01-16.pdf>

- Honigsfeld, A., y Dove, M. G. (2010). *Collaboration and co-teaching: Strategies for English learners*. Corwin Press.
- Huberman, A. M., y Miles, M. B. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. Denman, C., Haro, J. (Comp.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El Colegio de Sonora, 253-300.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. GRAÓ.
- Huguet, T. (2016). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategias para la inclusión. En C. Giné (coord.), D. Durán, J. Font, y E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (3ª Ed.) (p. 81-94). Cuadernos de educación.
- Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. E. Martín y J. Onrubia (coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, 143-165. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1920>
- Hughes, C. E., y Murawski, W. A. (2001). Lessons from another field: Applying coteaching strategies to gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195-204. <https://doi.org/10.1177/001698620104500304>
- Howard, L., y Potts, E. A. (2009). Using Co-Planning Time: Strategies for a Successful Co-Teaching Marriage. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5(4), n4.
- IDEA. Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004). Recuperado de: <https://www.congress.gov/bill/108th-congress/house-bill/1350>
- Imbernón, F. (2000). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó.
- Imbernón, F., y Martínez, J. (2008). Innovar en la teoría y en la práctica. *Cuadernos de pedagogía*, 385, 62-65.



- INEE (2009). P5. Trabajo en equipo de los profesores en Educación Primaria. MECD, Instituto de evaluación. Sistema estatal de indicadores de la educación. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.546>
- Jackson, P. W. (1998). La vida en las aulas. Ediciones Morata.
- Jiménez, B., y Tejada, J. (2007). Procesos y métodos de investigación. Formación de Formadores. Thomson Editores, 543-625.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. Theory into practice, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D. W., y Johnson, F. P. (1991). *Joining together: Group theory and group skills*. Prentice-Hall, Inc.
- Julián, M. C. D. (2013). La coordinación docente en modelos AICLE. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, (349), 21-24.
- Karten, T. J., y Murawski, W. W. (2020). Co-Teaching Do's, Don'ts, and Do Betters. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. Mc Graw Hill.
- Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. Education, 127(2), 260-264.
- Kourea, L., Cartledge, G., y Musti-Rao, S. (2007). *Improving the reading skills of urban elementary students through total class peer tutoring*. Remedial and Special Education, 28(2), 95-107. <https://doi.org/10.1177/07419325070280020801>
- Krichesky, G. y Murillo F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. Educación XX1, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Krippendorff, K. (1990) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Ediciones Paidós.
- Kuhn, T.S. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Latorre, A.; Rincón, D. y Arnal, J. (2003, 1ª Ed.). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.



- Lavié, J. M. M. (2004). Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista española de pedagogía*, 439-453.
- Liu, L. (2008). Co-teaching between native and non-native English teachers: An exploration of co-teaching models and strategies in the Chinese primary school context. *Reflections on English Language Teaching*, 7(2), 103-118. <https://doi.org/10.1177/1362168819873937>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López, A. J. G., Lanzat, A. M. A., y González, M. L. C. (2018). Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria. *La escuela como organización que aprende. Educar*, 54(2), 449-468. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.864>
- López-Aguado, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Com dur a terme i interpretar una anàlisi factorial exploratòria utilitzant SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 12(2), 1–14. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- López, C. R. (2013). Análisis de experiencias de innovación educativa. *Enseñanza and Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 31(2), 45-68. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/129860>
- López Hernández, A. (2019). La competencia colaborativa en la formación inicial de maestros AICLE: La propuesta de la Universidad Pontificia Comillas. <https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.005>
- López-Roldán, Pedro; Fachelli, Sandra. Análisis factorial de componentes principales. 2020. <<https://ddd.uab.cat/record/233616>> [Consulta: 16 març 2022].
- Loza Ticona, R. M., Mamani Condori, J. L., Mariaca Mamani, J. S., y Yanqui Santos, F. E. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.216>
- Luque, D.J. y Luque, M.J. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva*

- Educacional. Formación de Profesores, 54(2), 59- 73.  
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.54-iss.2-art.333>
- Malpica, F. (2007). La soledad en la cultura docente y sus consecuencias para la calidad pedagógica. Aula de innovación educativa.
- Marcel, J.F, Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D. y Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. De nouvelles pratiques enseignantes. Boeck. 2007.–206 p. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (165), 149-151.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.681>
- Margalef, L., y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. Perspectiva educacional, formación de profesores, (47).
- Martínez-Fernández, J. R., y Méndez, H. L. M. (2015). *Introducción al Análisis de datos cuantitativos en Ciencias Sociales*. Pearson Educación.
- Martínez, H. y Benítez, L. (2015). Metodología de la Investigación Social I, Cengage Learning Editores.
- Martínez, M. C. (2014). (Coord.). Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos. Editorial UNED.
- Martínez, M. J. B., Yus, M. Á. M., y Currás, M. P. (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 11(2), 443-462. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5584>
- Martínez-Orbegozo, E. F. (2019). El centro y las prácticas de colaboración docente como medios para la mejora educativa. Información Comercial Española, ICE: Revista de economía, (910), 105-116.  
<https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6918>
- Martínez-Orbegozo, E. F. (2020). Colaboración docente dentro del aula: modelos, barreras y beneficios. En La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella. (83-93). ANELE.
- Martínez-Treviño, O. (2007). El Desarrollo Profesional de los Docentes de Secundaria: Incidencia de Algunas Variables Personales y de Actuación

- Profesional. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, España. <https://doi.org/10.46794/gacien.1.3.991>
- Mas, O., Olmos, P., y Sanahuja, J.M. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 71-90.
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (19), 71-80.
- Mayring, P. (2000) Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2).
- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., y Scruggs, T. E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children*, 75(4), 493–510. <https://doi.org/10.1177/001440290907500406>.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. (5ª ed.). Pearson.
- Meneghel, I., Salanova, M., y Martínez, I. M. (2013). El camino de la Resiliencia Organizacional – Una revisión teórica. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 31(2). <https://doi.org/10.51698/aloma.2021.39.2.63-74>
- Miles, M.B., Huberman, A.M. y Saldaña, J. (2014) (3. Ed.). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, Sage.
- Miller, D., y Trump, J. (1973). *Secondary school curriculum improvement: Challenges, humanism, accountability*. Allyn and Bacon.
- Ministerio de educación. (2011). Estudio sobre la innovación educativa en España. (17). Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estudio-sobre-la-innovacion-educativa-en-espana/educacion-espana/14970>
- Miranda, S., y Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

- Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., y Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of cardiac anaesthesia*, 22(1), 67.
- Miquel, E., Sabaté, B., y Morón, M. (2014). La docencia compartida, un recurso para favorecer buenas prácticas inclusivas. In *Barcelona inclusiva 2014 international congress* (pp. 1-15).
- Molina, M., Castro, E., Molina, J. L., y Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 29(1), 75-88. <https://doi.org/10.5565/rev/ec/v29n1.435>
- Moore, L. M. (1996). *The basic practice of statistics*. Freeman.
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. In *Educatio siglo XXI: revista de la Facultad de Educación* (Vol. 30, Issue 1, pp. 71–88). Universidad de Murcia, Facultad de Educación. <https://doi.org/10.36006/16145-02>
- Mullaney, D. (2021). *Collective Efficacy of Elementary Co-Teachers* (Doctoral dissertation, Rutgers The State University of New Jersey, School of Graduate Studies).
- Muñoz, E. (1988). La innovación y la organización escolar. PASCUAL, R.-org. -La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Congreso Mundial Vasco, (pp. 84-99). Ed. Narcea.
- Murawski, W. W. (Ed.). (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin Press.
- Murawski, W., y Bernhardt, P. (2015). An administrator's guide to co-teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 30-34.
- Murawski, W., y Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching exceptional children*, 36(5), 52-58. <https://doi.org/10.1177/004005990403600507>

- Murawski, W., y Dieker, L. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40-48. <https://doi.org/10.1177/004005990804000405>
- Murawski, W., y Swanson, L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267
- Murillo, P., y Altopiedi, M. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Profesorado*, 14 (1), 1-24.
- Murillo, J. (2012). Métodos de investigación de enfoque experimental. Obtenido de <http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/Experimental.pdf>.
- Murphy, C. y Scantlebury, K. (2010). *Coteaching in international contexts*. K. S. C. Murphy (Ed.). Springer Netherlands.
- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S., y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR Editorial.
- Nevin, A. I., Vila, R. A., y Thousand, J. S. (2008). *A guide to co-teaching with paraeducators: Practical tips for K-12 educators*. Corwin Press.
- Nix, J. M. L. (2021). Co-teachers' perceptions of collaborative EFL teaching: a case study in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 22(4), 595-608. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09684-y>
- Núñez, M. J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Obando-Castillo, G. (2016). Aproximación al principio de colaboración como clave para la práctica de la codocencia. *Educationis Momentum*, 2(1), 93-107.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9df37303-en>
- Oller, M., Navas, C., y Carrera, J. (2018). Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades. *Aula de innovación educativa*, 275, 45-50.
- Ortega, P., Ramírez, M., Torres, J., López, A., Servín, C., Suárez, L., y Ruiz, B. (2007). *Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de*

- una cultura de la innovación. RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia, 10(1). <https://doi.org/10.5944/ried.1.10.1023>
- Osorio, C. R. (2010). Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad. Universidad de Antioquia, 172.
- Pancsofar, N., y Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in coteaching: associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher Education and Special Education*, 36(2), 83–96. <https://doi.org/10.1177/0888406412474996>.
- Parra, L. y Puigdellívol, I. (2016). ¿Voluntarios dentro del aula? el rol del Voluntariado en “Comunidades de aprendizaje. REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 12(24), 37-55. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836lagos3>
- Parrilla, A. (2004). Grupo de apoyo entre profesores. Cuadernos de Pedagogía, No. 331, 66-69.
- Pascual, L y Chiara, M. (2008) (Coords). *Guía para evaluación de programas en educación*. DINIECE.
- Pereira, P. Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: working through challenges found in co-teaching to achieve effective coteaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006>.
- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., y Patterson, A. L. (2017). Co-planning in co-teaching: A practical solution. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243-249.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications Ltd
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, núm. 30, pág. 89-112.
- Pujolàs, Pere. (2015). La Inclusión escolar: Principios y estrategias para hacerla posible. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 43, 13.

- Quintanal, J., García, B. (coords.), Riesco, M. Fernández, E. y Sánchez, J. C. (2019). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. (4ª Ed) Editorial CCS.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23a ed.).
- Rimari, W. (2003). La Innovación Educativa: Un instrumento de desarrollo. Recuperado de [https://nanopdf.com/download/la-innovacion-educativa-un-instrumento-de\\_pdf](https://nanopdf.com/download/la-innovacion-educativa-un-instrumento-de_pdf).
- Ríos, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 34(2).
- Ríos, D. (2009). Características personales y profesionales de profesores innovadores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 39(1-2).
- Ríos, D. (2016). La innovación en educación: desafíos para el desarrollo institucional y profesional de los profesores. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 3(6), 27-36. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castro25>
- Rivas, A. (2017). Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. XII Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana, Buenos Aires.
- Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2010). Metodología de la investigación. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 219-233. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000300018>
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*, 7(12), 23-40.
- Rodríguez, J. (2005). La Investigación Acción Educativa: Paradigmas y enfoques en la investigación educativa.

- Rodríguez, N. (2011). Diseños Experimentales en Educación. *Revista de Pedagogía*, XXXII (91),147-158. [fecha de Consulta 16 de octubre de 2020]. ISSN: 0798-9792. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=659/65926549009>
- Rodríguez, F., y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez-Gómez, D. (2016) La entrevista. En Fàbregues, S; Meneses, J; Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M.H. *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.
- Romero, S. J., y Ordóñez, X. G. (2018). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica y educativa*. Udimá. Edición de Kindle.
- Rosales, C. (2012). Contextos de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 22, 9-21.
- Rousseau, J. (1975). *Emilio*. Editores Mexicanos Unidos.
- Roy-García, I., Rivas-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, M., y Palacios-Cruz, L. (2019). Correlación: no toda correlación implica causalidad. *Revista alergía México*, 66(3), 354-360. <https://doi.org/10.29262/ram.v66i3.651>
- Sáez, J. (1989) El enfoque interpretativo en Ciencias de la Educación. *Anales de Pedagogía*, 7, 7-32.
- 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. <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi35.370>
- Salinas, J., Castillo, P., Benito, B., Cebreiro, B., Castaño, C., Cabero, J., y Martínez, F. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. (4th ed.). Sage.



- Salkind, N. J. (2017). *Statistics for people who (think they) hate statistics* (6<sup>th</sup> Ed). Sage publications.
- Saloviita, T., y Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European journal of special needs education*, 25(4), 389-396.
- Sanahuja; J. M.; Mas; O.; Olmos, P. (2018). El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 943-959. <https://doi.org/10.5209/rced.54608>
- Sánchez, D. (2006). *LA INNOVACIÓN: desde el contexto*. Praxis pedagógica No. 7, 116-125. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.116-125>
- Sánchez, J. (2005). La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 638-664. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Sánchez, M. C. G (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 11-30. Recuperado a partir de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1679>
- Sánchez, S. (2009). *La Formación permanente del profesorado centrada en la escuela: análisis de su funcionamiento*. [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX.
- Sancho J. M., Hernández F., Carbonell J., Sánchez-Cortez E. y Simo N. (1993), *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*, Madrid, España, CIDE.
- Sancerni, M. y Lis, A. (2013). A propósito de la Innovación Educativa. *Edetania*, 209-217.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Sandoval, M., Echeita, G., Simón, C., y López, M. (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de

- Formación del Experiencias en docencia superior.  
<https://doi.org/10.30827/digibug.66306>
- Sanmartí, N. (2019). Avaluar i Aprendre: un únic procés. El diari de l'educació. Recursos educatius.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. Revista electrónica de investigación educativa, 16(1), 104-122.
- Santamaría, J. S. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. Entelequia: revista interdisciplinar, (16), 91-102.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. M. et Mcduffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. Exceptional Children, 73(4), 392-416.
- Sinclair, A. C., Bray, L. E., Wei, Y., Clancy, E. E., Wexler, J., Kearns, D. M., y Lemons, C. J. (2018). Coteaching in content area classrooms: Lessons and guiding questions for administrators. NASSP Bulletin, 102(4), 303-322.  
<https://doi.org/10.1177/0192636518812701>
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., y Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. Psychology in the Schools, 49(5), 498-510. <https://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Sosa, F. (2015). El desarrollo sostenible de la innovación en centros escolares: un estudio en centros innovadores de Canarias (Doctoral dissertation).  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv23dxck7.9>
- Sparks, D., y Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. *Handbook of research on teacher education*, 3, 234-250.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). Aulas Inclusivas. Madrid: Narcea, pág. 103-133.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research*. Vol. 15, Sage editions.
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. Revista electrónica de investigación educativa, 18(1), 166-182. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>

- Sweeney, K. M. (2021). Creating a safe space: Co-teaching as a method to encourage learning and development in the Higher Education classroom. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice* | Vol, 9(1). <https://doi.org/10.14297/jpaap.v9i1.436>
- Tejada, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educación*, (19), 19-32.
- Tejada, J. (1998). Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores. Málaga: Aljibe.
- Texas Education Agency. (2019). *Guidelines for Co-Teaching in Texas*. Texas Education Agency. Tomado de: <https://4.files.edl.io/bf66/04/26/21/201003-c2536dc1-9cc6-4dbe-9cb1-92c632aa8c2f.pdf>
- Theoharis, G., y Causton-Theoharis, J. (2010). Include, belong, learn. *Educational Leadership*, 68(2), 1-6.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., y Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into practice*, 45(3), 239-248. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6)
- Thousand, J. S., Liston, A., McNeil, M., y Nevin, A. I. (2006). Differentiating Instruction in Inclusive Classrooms: Myth or Reality?. In Villa, R., Thousand, J., y Nevin, A. *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Corwin Press.
- Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K. J., Kosack, W., Gatt, S., Marchal, J., ... Donnert, K. (2007). Aprendizaje entre iguales en ciencias naturales de educación primaria: Perspectivas teóricas y sus implicaciones para la práctica en el aula. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13(5), 477-496.
- Tójar, J. C. (2006). Investigación cualitativa: comprender y actuar. La Muralla.
- Toullec-Théry, M. y Moreau, G. (2020). Co-enseignement et difficulté scolaire : étude didactique d'un cas en milieu inclusif. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 55–87. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1038>
- Triana, E. y Armengol, C. (2022). Beneficios de la docencia compartida desde la perspectiva del alumnado de Educación Primaria. *ÀÀF Àmbits de*

- Psicopedagogia i Orientació*, (56), 16-29.
- Trujillo Sáez, F., Segura Robles, A. y González Vázquez, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. *Participación Educativa*, 10, 49-58. <https://doi.org/10.35376/10324/16723>
- Ugalde, B. N., y Balbastre, B. F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias económicas*, 31(2), 179-187. <https://doi.org/ISSN:0252-952>.
- 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>
- UNESCO. (2016). *Innovación Educativa. Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente. Texto 1*. Lima, Perú: UNESCO.
- Ustrell-Ibarz, M. (2015). La co-docencia como herramienta de inclusión (Trabajo de fin de grado). Universidad Internacional de la Rioja. <https://doi.org/10.36006/16260-04>
- Valdés, L. (2016). *Estudi de la col·laboració discursiva en l'ensenyament integrat de les ciències i l'anglès a l'aula d'educació primària: La docència compartida com a eina per promoure el diàleg disciplinar* (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).
- Vallejo, R., y de Franco, M. F. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Redhecs*, 7(4), 117-133.
- Villa, A. (2015) La innovación en el ámbito universitario: cuestiones desde mi experiencia personal. Carta AUSJAL N°44. 11-17
- Villa, R. (2002). Collaborative Teaching: The Co-Teaching Model. National Professional Resources.
- Villa, R., Thousand, J., y Nevin, A. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*. Corwin Press.

- Villa, R., Thousand, J., y Nevin, A. (2008). Co-Teaching: A Multimedia Kit for Professional Development. Corwin Press.
- Van Garderen, D., Stormont, M., y Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: A need for more research. *Psychology in the Schools*, 49(5), 483-497. <https://doi.org/10.1002/pits.21610>
- Vox, D. E. (2016). 1.(2009). Larousse editorial, SL, 27.
- Waldron, N. L., y McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-407. <https://doi.org/10.1177/002221949703000406>
- Weiss, M. P., y Lloyd, J. (2003). Conditions for co-teaching: Lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 27-41. <https://doi.org/10.1177/088840640302600104>
- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2014). Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación Vol 2. (Ed. 2). Brujas.

BLOQUE E

**ANEXOS**



## Anexo 1. Validación del cuestionario del alumnado

### Anexo 1.1. Correo de contacto con los jueces y juezas

Apreciado/a \_\_\_\_\_

Mi nombre es Edwin Triana Teherán y me encuentro desarrollando la tesis doctoral "**La docencia compartida como herramienta de progreso integral del alumnado y el profesorado**", En el campo de los estudios de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, bajo la dirección de la Dr. Carmen Armengol Asparó. La investigación indaga sobre la aplicación del modelo de docencia compartida en algunos centros públicos de primaria, específicamente evalúa la incidencia que tiene la D.C en el grupo clase, la cual es aplicada por una pareja docente que ha sido formada previamente. El proceso de investigación se ha dado en tres fases:

1. Formación del profesorado participante
2. Aplicación del modelo, utilizando las diferentes figuras en el aula.
3. Evaluación de la incidencia del modelo tanto en el alumnado como en el profesorado.

Como usted tiene experiencia en temáticas relacionadas con la docencia compartida y/o inclusión educativa, pido su participación como juez/a teórico/a en el proceso de validación del instrumento que se aplicará a los y las participantes de esta investigación. (Cuestionario de satisfacción para el alumnado), de manera que, se pueda asegurar que es adecuado para el objeto de investigación. Si estás de acuerdo con participar en el proceso de validación del instrumento, le pido que me pueda devolver el documento adjunto completado antes del 25 de mayo de 2020, porque lo tengo que aplicar antes de terminar el curso 19/20.

Muchas gracias por su aportación y le deseo lo mejor en estos momentos.

Cordialmente,

Edwin Triana Teherán  
Doctorando en Educación de la UAB.

### Anexo 1.2. Correo instructivo de validación a los jueces y juezas

Respetado profesorado,

El objetivo principal del estudio es: "**Establecer la eficacia de la docencia compartida en el aula como un modelo de inclusión e innovación metodológica**".



Los objetivos específicos que corresponden estos instrumentos son:



a) *Descubrir los elementos que intervienen, condicionan y dificultan la aplicación de la docencia compartida.*

c) *Conocer el impacto que genera la docencia compartida en el alumnado.*






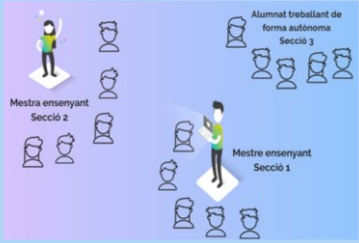

A través del objetivo principal y los objetivos específicos os pido que valore el siguiente cuestionario en función de este criterio:

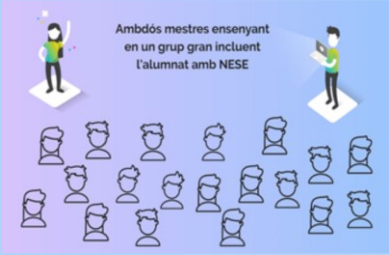
- **Univocidad:** debe valorar, haciendo una cruz en el Sí o en No, si la formulación de las afirmaciones o ítems entiende de forma correcta.
- **Pertinencia:** debe valorar, haciendo una cruz en el Sí o en No, si la afirmación se adecua de forma correcta con los objetivos de la investigación.
- **Importancia:** debe valorar, del 1 al 5 (donde 1 es poco importante y el 5 es importante), si la afirmación o el ítem es interesante preguntarse en función de los objetivos de la investigación.

**NB:** Las parejas docentes han sido mujeres, por eso, la redacción está en femenino. El modelo se ha aplicado a alumnos de 5º y 6º de primaria.

**Instrucciones del instrumento:** Alumnado de la escuela \_\_\_\_\_. Durante este curso has participado en el proyecto de Docencia compartida, en el que habéis tenido dos maestras haciendo la clase juntas en una materia de tu grupo. Como parte final, te pedimos que valores tu participación. A continuación, encontrarás una serie de ítems, léelos y marca tu grado de satisfacción con la afirmación o la pregunta planteada, o escribe si hace falta. Tienes que escoger de 1 "Nada de acuerdo" = hasta 5 "Totalmente de acuerdo" =  . 

### Anexo 1.3. Primera versión del cuestionario para el alumnado enviada a las juezas y jueces teóricos

Ítems	1	2	3	4	5	Univocidad		Pertinencia		Importancia					Comentario
	 Nada de acuerdo	 Poco de acuerdo	 De acuerdo	 Muy de acuerdo	 Totalmente de acuerdo	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
1. En la clase en la cual has tenido dos maestras compartiendo la enseñanza. ¿Sientes que es más fácil aprender?															
2. En la clase en la cual has tenido dos maestras compartiendo la enseñanza. ¿Existe un ambiente de confianza para poder expresar las ideas, dudas y opiniones?															
 <p>3. Cuando las maestras han dividido la clase en tres grupos, ¿Te has sentido cómodo trabajando en un grupo únicamente con tus compañeros de clase sin las maestras?</p>															
 <p>4. Cuando las maestras han dividido la clase en tres grupos, ¿Te has sentido cómodo trabajando en un grupo pequeño únicamente con tus compañeros y una sola maestra?</p>															

 <p>5. En la materia en la que has tenido dos maestras compartiendo la enseñanza, ¿Crees que el ruido era demasiado alto para poder hacer las clases con normalidad y sin levantar la voz?</p>																			
<p>6. En la clase en la que has tenido dos maestros compartiendo la enseñanza. ¿Te sientes mejor, que cuando tienes a una sola maestra en clase?</p>																			
<p>7. ¿Sientes que, en general, las clases en las que has tenido dos maestros compartiendo la enseñanza son más entretenidas?</p>																			
<p>8. ¿Crees que en la clase en la que has tenido dos maestros, te pueden evaluar mejor, que cuando tienes una sola maestra?</p>																			
<p>9. ¿Piensas que en la clase en la que has tenido dos maestros, Has aprendido a relacionarte mejor con tus compañeros de clase?</p>																			
<p>10. Alguna vez, cuando has tenido dos maestros en clase, Te has sentido excluido por tus compañeros o las maestras?</p>																			

11. ¿Has notado que prestas más atención a la clase cuando tienes dos maestros que cuando tienes una sola?																		
12. Te han gustado las diferentes formas de hacer la clase cuando has tenido en las dos maestras juntas?																		
13. ¿Si pudieras elegir, preferirías una clase con dos maestros en vez de una con un solo maestro o maestra?																		

### Anexo 1.4. Versión definitiva del cuestionario para el alumnado

Ítems	1	2	3	4	5	Univocidad		Pertinencia		Importancia					Comentario			
	 Nada de acuerdo	 Poco de acuerdo	 De acuerdo	 Muy de acuerdo	 Totalmente de acuerdo	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5				
1. ¿Crees que has podido aprender más cuando has tenido dos maestras en la clase?																		
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?																		

<p>Mestra ensenyant Secció 2</p> <p>Mestre ensenyant Secció 1</p> <p>Alumnat treballant de forma autònoma Secció 3</p>	<p>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?</p>																		
<p>Mestra ensenyant Secció 2</p> <p>Mestre ensenyant Secció 1</p> <p>Alumnat treballant de forma autònoma Secció 3</p>	<p>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?</p>																		
<p>Ambdós mestres ensenyant en un grup gran incluent l'alumnat amb NESE</p>	<p>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?</p>																		
<p>6. En la clase en la cual has tenido dos maestras enseñando juntas, ¿Crees que es posible hacerlo sin levantar tanto la voz?</p>																			



14. Si pudieras elegir, ¿Preferirías una clase con dos maestras en vez de una con una sola maestra?													
15. ¿Qué es lo que más te gusta de tener dos maestros en el aula compartiendo la enseñanza?	pregunta abierta												
16. ¿Por qué preferirías ir a una clase de dos maestros compartiendo la enseñanza en vez de una?	pregunta abierta												

## Anexo2. Otros instrumentos de recolección de datos

### Anexo 2.1. Guión de entrevista a expertos

0. ¿Ha ejercido usted docencia compartida?	
Respuesta positiva	Respuesta negativa
<p><b>1. ¿Cómo surge la idea de la docencia compartida, desde su experiencia personal y profesional?</b></p> <p>1.1. Desde experiencia profesional ¿Qué fue lo que más complicado al ejercer la docencia compartida?</p> <p>1.2. En el momento de aplicar la docencia compartida ¿Quiénes ofrecen mayor resistencia?: ¿Los alumnos, los profesores o la dirección del centro?</p> <p>1.3. ¿Cuál ha sido la diferencia entre formar a otros docentes y hacer parte de la docencia compartida?</p>	<p><b>1. ¿Cómo surge la idea de la investigación y/o formación de la docencia compartida?</b></p> <p>1.1. ¿Qué fue lo más complicado que observó en quienes ejercieron la docencia compartida en su investigación?</p> <p>1.2. Cuando ha investigado la aplicación de la docencia compartida ¿Quiénes ofrecen mayor resistencia?: ¿Los alumnos, los profesores o la dirección del centro?</p>
<p><b>2. ¿Cuáles deben ser las características que debe tener un profesor para implicarse en un proyecto de innovación educativa de docencia compartida?</b></p> <p>2.1. ¿Qué aspectos profesionales son necesarios para los docentes que deseen aplicar la docencia compartida?</p> <p>2.2. ¿Cree que todo tipo de docente, con formación puede formar parte de un proyecto de docencia compartida?</p> <p>2.3. ¿Cómo pueden vencerse las resistencias por parte del profesorado en la docencia compartida?</p>	



<p><b>3. ¿Cuáles son los elementos a tener en cuenta en relación a la organización del centro cuando se quiere aplicar la docencia compartida?</b></p> <p>3.1. En cuanto a la infraestructura del centro, ¿Se hace necesario tener un espacio amplio para la aplicación de la docencia compartida?</p> <p>3.2. ¿Cómo se puede hacer una reinterpretación o reubicación de los espacios o aulas si se desea realizar la docencia compartida?</p>	
<p><b>4. ¿Cuáles fueron las dificultades que encontró en el momento de implementar la docencia compartida?</b></p> <p>4.1. ¿Encontró dificultades de tipo pedagógico en la aplicación de la docencia compartida?</p> <p>4.2. ¿Al aplicar la docencia compartida tuvo complicaciones de tipo administrativo y de gestión por parte de las directivas del centro?</p> <p>4.3. ¿Descubrió dificultades para la aplicación de la docencia compartida por parte de los alumnos?</p>	<p><b>4. ¿Cuáles cree que son las principales dificultades que encuentra el profesorado al implementar la docencia compartida?</b></p> <p>4.1. ¿Ha observado dificultades de tipo pedagógico en la aplicación de la docencia compartida?</p> <p>4.2. ¿Ha observado complicaciones de tipo administrativo y de gestión por parte de las directivas del centro?</p> <p>4.3. ¿Ha observado dificultades para la aplicación de la docencia compartida por parte de los alumnos?</p>
<p><b>5. ¿De qué forma puede plantearse la docencia compartida para las personas que entran en el aula como asistente, cuidador o ayudante del docente?</b></p> <p>5.1. ¿Qué otro tipo de personas, relacionadas con el ámbito educativo, podrían ejercer la docencia compartida?</p>	

<p>5.2. ¿Piensa que se puede aplicar la docencia compartida con alumnos que posean un dominio del tema o la actividad a realizar?</p>	
<p><b>6. ¿En qué modelo de docencia compartida se sitúa?</b></p> <p>6.1. ¿Conoce algún otro modelo de docencia compartida?</p> <p>6.2. Según su opinión ¿Cuáles son las ventajas o desventajas entre docencia compartida y desdoblamiento en el aula?</p>	
<p><b>7. ¿Con la docencia compartida se puede reducir el número de alumnos atendidos por clase?</b></p> <p>7.1. ¿Cómo la docencia compartida puede ayudar a reducir la ratio (número de alumnos por clase) en el aula?</p> <p>7.2. ¿La dirección del centro educativo debe incluir en la planeación anual un docente más del claustro, para realizar la docencia compartida?</p>	

## Anexo 2.2. Guión de entrevista al profesorado participante

**Nota:** Las maestras y maestros entrevistados son únicamente los y las que han participado en el proceso de iniciación en la docencia compartida.

<p><b>0. ¿Cuánto tiempo ha ejercido usted la docencia compartida?</b></p>
<p><b>1. Experiencia profesional</b></p>
<p>1.1. Explique brevemente su participación en el proyecto de docencia compartida del centro.</p>
<p><b>2. Características del profesorado</b></p>
<p>2.1. ¿Cuáles crees que deben ser las características personales del profesorado que quiera participar en un proyecto de docencia compartida?</p>
<p>2.2. ¿Qué aspectos profesionales son necesarios en el profesorado que desee aplicar la docencia compartida?</p>

2.3.	¿Cree que todo tipo de docente, con formación o sin ella, puede formar parte de un proyecto de docencia compartida?
<b>3. Aspecto organizacional</b>	
3.1.	En cuanto a la infraestructura del centro, ¿Se hace necesario tener un espacio amplio (Aula) para la aplicación de la docencia compartida?
3.2.	¿Ha sido satisfactorio el espacio de planificación de la D.C. que os ha dado dentro del horario la directiva del centro?
3.3.	¿De qué forma la formación, la hoja de planificación y la observación diaria en el aula han contribuido al desempeño de la D.C.?
<b>4. Dificultades en el ejercicio de la D.C.</b>	
4.1.	¿Cuáles fueron las dificultades que tuvo con relación a la pareja docente en la planificación y durante la aplicación de la D.C.?
4.2.	¿Qué tipo de dificultades observó durante las sesiones con relación a las figuras de aplicación de la D.C.?
4.3.	¿Qué tipo de dificultades observó durante las sesiones con relación al aprendizaje del alumnado en la aplicación de la D.C.?
<b>5. Beneficios de la aplicación de la D.C</b>	
5.1.	¿Cuáles fueron los beneficios que tuvo con relación a la pareja docente en la planificación y durante la aplicación de la D.C.?
5.2.	¿Qué tipo de beneficios observó durante las sesiones con relación a las figuras de aplicación de la D.C.?
5.3.	¿Qué tipo de beneficios observó durante las sesiones con relación al aprendizaje del alumnado en la aplicación de la D.C.?
<b>6. Otros agentes educativos.</b>	
6.1.	¿Cree que otros agentes educativos como técnicos en educación infantil, jubilados o voluntarios podrían ejercer la docencia compartida?
6.2.	¿Piensa que se puede aplicar la docencia compartida con alumnos que posean un dominio del tema o de la actividad a realizar?
<b>7. Inclusión Educativa.</b>	
7.1.	¿Con la docencia compartida se puede reducir el número de alumnos atendidos por clase por un solo docente?

- 7.2. ¿Cree que el alumnado se siente más incluido cuando se aplica la D.C.?
- 7.3. De las figuras de la D.C. ¿Cuál cree que favorece más la inclusión educativa?

### Anexo 2.3. Guión de entrevista al equipo directivo

**Nota:** Los equipos entrevistados son únicamente aquellos cuyos centros educativos han participado en el proceso de iniciación en la docencia compartida.

<b>0. ¿Durante cuánto tiempo se ha realizado en vuestro centro educativo la D.C.?</b>
<b>1. Experiencia pedagógica del centro</b>
1.1. Expliquen brevemente de dónde surgió la idea de iniciar la docencia compartida del centro.
<b>2. Características del profesorado</b>
2.1. ¿Qué criterios tuvieron en cuenta para la selección de maestras participantes en la aplicación de la D.C.?
2.2. ¿Creen que cualquier maestro o maestra, con formación o sin ella, puede formar parte de un proyecto de docencia compartida?
2.3. ¿Encontraron resistencias en el claustro de profesores? Si la respuesta es positiva. ¿Cómo pueden vencerse las resistencias por parte del profesorado a la D.C.?
<b>3. Aspecto organizacional</b>
3.1. En cuanto a la infraestructura del centro, ¿Se hace necesario tener un espacio amplio (Aula) para la aplicación de la docencia compartida?
3.2. ¿Cómo habéis realizado la planificación de los horarios de las maestras participantes en la D.C.?
3.3. ¿Qué horas de la plantilla docente habéis utilizado para la planificación de la docencia compartida?
<b>4. Dificultades en el ejercicio de la D.C.</b>
4.1. ¿Cuáles creéis que son los aspectos que más dificultan la aplicación de la docencia compartida, teniendo en cuenta la administración educativa, el profesorado y el alumnado?
4.2. ¿Qué otro tipo de dificultades os habéis encontrado en la aplicación de la D.C.?
<b>5. Beneficios de la aplicación de la D.C.</b>

5.1. ¿Cuáles creéis que son los aspectos que más benefician la aplicación de la docencia compartida, teniendo en cuenta la administración educativa, el profesorado y el alumnado?

5.2. ¿Qué otros beneficios han encontrado como centro educativo?

#### 6. Otros agentes educativos.

6.1. ¿Creéis que otros agentes educativos como técnicos en educación infantil, jubilados o voluntarios podrían ejercer la docencia compartida? Si la respuesta es positiva, ¿Cómo lo puede gestionar el centro?

#### 7. Inclusión Educativa.

7.1. ¿De qué manera creéis que la D.C. favorece la inclusión educativa en el centro?

### Anexo 2.4. Prueba de Quinto de primaria. Lengua Catalana



**Escola Congost**

**Canovelles**

**Nom:**

**Data:**

**AVALUACIÓ INICIAL DE LL. CATALANA 5è**

#### **EXPRESSIÓ ESCRITA**

Escriu una narració on aparegui una colla d'amics que es troben en un bosc i els hi sorgeix un problema.

Recorda totes les parts d'un narració. Has d'escriure entre 90 i 100 paraules.

---



---



---



---



---



---



---



---



---

## COMPRESIÓ LECTORA

### Llegeix i contesta les preguntes següents.

Amb la colla d'amics decidim anar al cinema algun dia de la setmana vinent. Consultem la cartellera.

<p><b>PRINCESA.</b> Laborables, 6,25 euros. Dilluns no festius, dia de l'espectador, 4,5 euros. Vigília de festius i festius 6,5 euros.</p> <p><b>Salto mortal.</b> (VO) Sessions: 14.45, 18.30 i 20.15. Dissabtes i festius sessió matinal a les 11.30.</p> <p><b>Frankenstein.</b> Sessió de nit a les 22.15.</p> <p><b>Viatge a l'infinit.</b> Divendres, dissabte i vigílies de festius sessió matinada a les 0.30.</p>	<p><b>COMÈDIA.</b> 6.25 euros. Dimecres no festius dia de l'espectador, 5 euro.</p> <p>La calle oscura. Sessions: 16.30, 18.30 i 20.30.</p> <p><b>TÍVOLI.</b> Laborables 3,5 euros. Festius, 4 euros.</p> <p><b>El hombre feliz.</b> Sessions: 16, 19.20, 22.20.</p> <p><b>Huracán:</b> Sessions: 17.35 i 20.55.</p> <p><b>VICTÒRIA.</b> Laborables 5,5 euros. Dissabtes i festius 6 euros. Dimecres no festius, dia de l'espectador, 5 euros.</p>	<p><b>La noche crítica.</b> Sessions: 16.30, 18.25, 20.20 i 22.15.</p> <p><b>DIAGONAL.</b> (4 sales) 6.25 euros. Dimecres no festius, dia de l'espectador, 4 euros. <b>Sala 1. Yo y mis amigos.</b> Sessions 16.30, 18.35, 20.40, 22.45.</p> <p><b>Sala 2. Frankenstein.</b> Sessions: 16.45, 19.30 i 22.30.</p> <p><b>Sala 3. El cuento de nunca acabar.</b> Sessions: 16.30, 18.35, 20.40 i 22.45.</p> <p><b>Sala 4. Siempre es fiesta.</b> Sessions: 16.40, 18.40, 20.40 i 22.40.</p>
---	--	--

1. Si volem anar al cine el diumenge al matí, podem veure:

- a) Salto mortal
- b) Huracán
- c) Yo y mis amigos
- d) Frankenstein
- e) Siempre es fiesta

2. El cinema on ens sortiria més econòmica l'entrada és:
- a) Al Diagonal el dia de l'espectador
  - b) Al Princesa un dilluns no festiu
  - c) Al Comèdia un dimecres no festiu
  - d) Al Tívoli un dia laborable
  - e) Al Victòria un dia laborable
3. Si anem al cine Princesa, quin dia ens sortirà més barata l'entrada?
- a) Un dilluns que sigui festa
  - b) Un dilluns que no sigui festa
  - c) Un dia laborable
  - d) Un dimarts
  - e) Un dijous
4. Decidim anar al Diagonal. Des de cada fins al cinema hi ha gairebé mitja hora. Si sortim a les set de casa arribarem just a temps per anar:
- a) A la sala 1
  - b) A la sala 2
  - c) A la sala 3
  - d) A la sala 4
  - e) A qualsevol de les quatre sales

Llegeix el text i respon a les preguntes.

Quan una gossa perduda, sense amo, arriba en un llogarret com Castellsolar, i en veu els fumerols de les xemeneies, tan drets, i sent la música de les veus del Vallès, és

gairebé cosa segura que si és a punt de cadellar dirà: “Molt serà que no trobi un indret, aquí mateix, on fer néixer això que porto dins”.

Així devia pensar la gossa negra que l'Andreu va trobar darrera el roure, aclofada en un barber i voltada de petites coses bellugadisses. Quan l'Andreu apartà amb compte la bardissa, la gossa el va mirar, amb esperança, i degué pensar que no s'havia equivocat: hi havia en els ulls d'aquell home que la mirava, una mica d'escalfor d'aquell fumerol de les masies.

L'Andreu la va mirar dues vegades. En tenia de cadells! Un de negre com sa mare havia rodolat a un pam d'ella i l'Andreu el collí per atansar-hi. Ella sabia on era un lloc de bona gent i on no ho era.

*Ramon Folch i Camarasa (conte adaptat)*

1. Per què va pensar la gossa que no s'havia equivocat?
  - a) Perquè havia encertat en trobar un lloc acollidor
  - b) Perquè era un indret bastant feréstec
  - c) Perquè creia que allà no hi trobaria ningú
  - d) Perquè no tenia més remei que quedar-se allà
  - e) Perquè l'Andreu li va acostar el cadell
  
2. Què creus que farà l'Andreu amb la troballa?
  - a) Agafar els cadells i vendre-se'ls
  - b) Repartir els cadells i fer que la gossa marxi
  - c) Repartir els cadells perquè la gossa no hagi de patir
  - d) Vigilar que ningú no destorbi la gossa i els cadells
  - e) Espantar la gossa perquè molesta al lloc on és

3. Com devia ser la mirada de l'Andreu?



- a) De patiment per no saber què fer
- b) D'acolliment perquè entenia la situació
- c) De sorpresa, ja que mai havia vist una cosa igual
- d) D'esverament per la troballa
- e) De neguit en veure tants gossos

4. Llegeix bé el text i digues què vol dir "cadellar"

- a) Tenir cura dels cadells
- b) Encallar-se en les bardisses
- c) Fer callar els cadells
- d) Cercar un cau per als cadells
- e) Arribar el moment de tenir cries

### Anexo 2.5. Prueba de sexto de primaria. Matemáticas



**Escola Congost**

**Canovelles**

**Nom:**

**Data:**

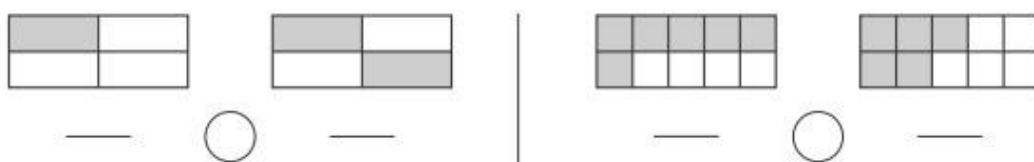
#### AVALUACIÓ INICIAL DE MATEMÀTIQUES 6è

1.- Primer inventa 5 fraccions diferents i després fes el dibuix de cada una a sota:  
(1p)

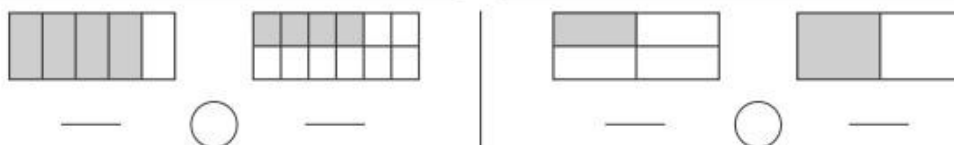
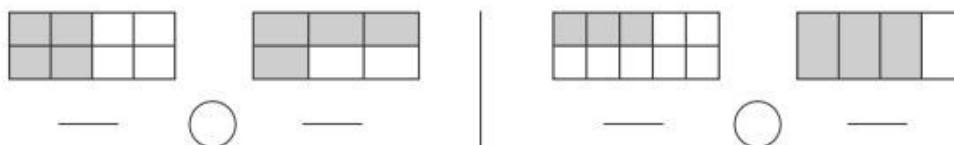
Fracció					
Dibuix					

--	--	--	--	--	--

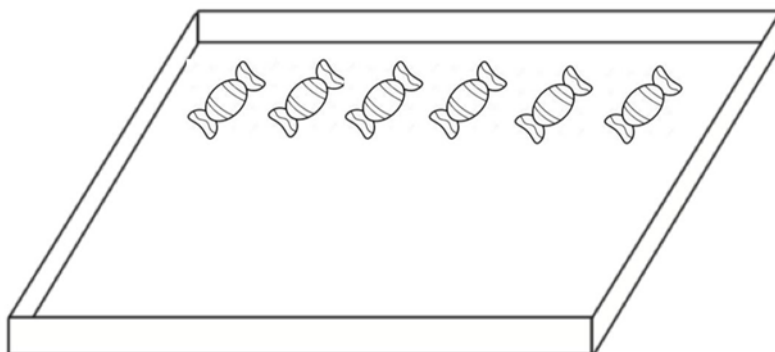
2.- En primer lloc escriu la fracció que representa la part pintada de cada figura. Després, compara i completa. (1p)



3.- En primer lloc, escriu la fracció que representa la part pintada. Després, compara i completa. (1p)



4.- En aquesta safata hi ha la meitat de caramels de taronja, una quarta part de llimona i la resta són de maduixa. Ja hem posat els de taronja a la safata. Dibuixa els caramels de maduixa i llimona que hi falten. (1p)



5.- Sis amics volen menjar pizza. En compren 4 i se les reparteixen, de manera que a tots els en toca la mateixa quantitat.

- a) Pensa dues maneres diferents de repartir-les perquè en toqui la mateixa quantitat a cadascun.
- b) Cada pizza val 9 euros i ho paguen a parts iguals. Quant ha de pagar cada un?
- c) Explica com ho han fet i digues perquè les dues formes de repartir les pizzas són correctes. (1,5p)





6.- La Gisela i en Mohammed no es posen d'acord. A la classe de 5è són 24 alumnes. D'aquests, 12 són nens i 12 són nenes. En Mohammed diu que són nens el 50% mentre que la Gisela diu que són la meitat de la classe. En Jordi, que se'ls ha estat mirant, creu que tots dos tenen raó. És veritat? Explica la teva resposta. (1p)

7.- Quant creus que mesura? Pinta de verd les opcions correctes. (1p)

8.- Aquestes vacances d'estiu varem fer un viatge i abans de marxar vam omplir el màxim el dipòsit del cotxe. Quan estàvem a la meitat del viatge havíem gastat un 50% del dipòsit. A la següent parada el dipòsit estava a un 25% de la seva capacitat. Si el dipòsit té una capacitat de 80L: (1,5p)

- Quants litres hem gastat a la meitat del viatge?
- I a la segona parada, quin tant per cent del dipòsit portem gastat?
- Quin tant per cent de benzina ens queda per gastar a la segona parada?  
Quants litres són?

9.- Observa aquesta imatge i respon: (1p)

			
1.700 m	35 cm	1,70 m	50 m
1,070 Km	1 m	170 cm	5 cm



- a) Quines matemàtiques veus en aquesta imatge?
- b) Pensa i escriu altres exemples matemàtics en altres situacions de cada dia o en altres matèries que aprens a l'escola.

## Anexo 2.6. Prueba de sexto de primaria. Matemáticas (Adaptada)



Escola Congost

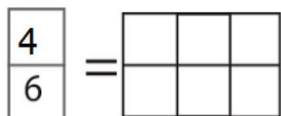
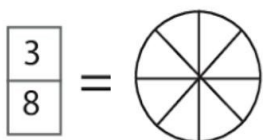
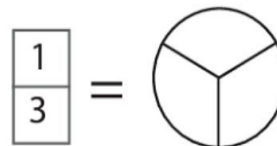
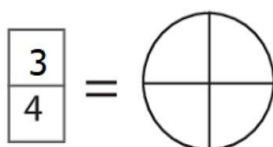
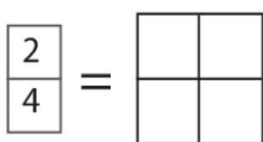
Canovelles

Nom:

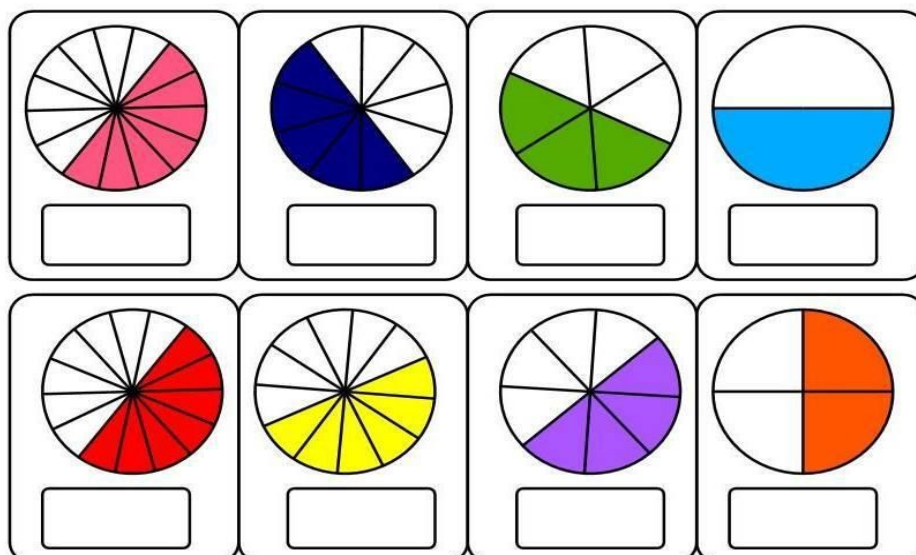
Data:

AVALUACIÓ INICIAL DE MATEMÀTIQUES 6è

1.- Pinta les fraccions indicades. (1p)



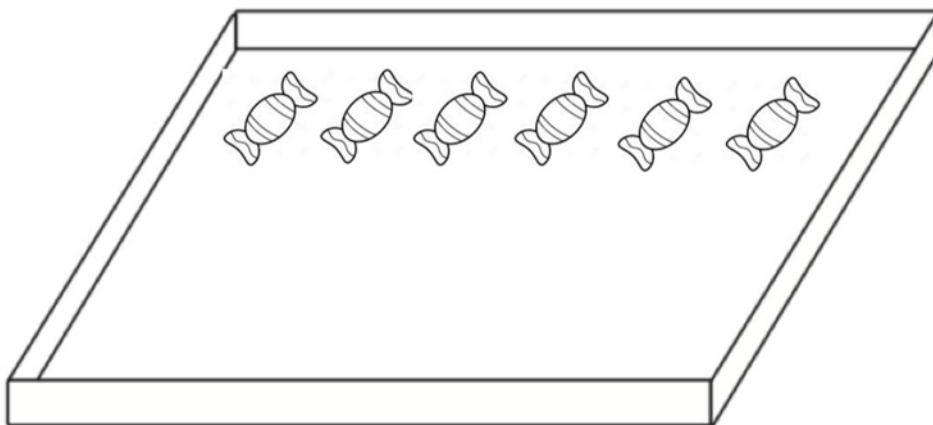
2.- Escriu la fracció pintada: (1p)



3.- Primer inventa 5 fraccions diferents a les de l'exercici 1 i 2, i després fes el dibuix de cada una a sota: (1p)

Fracció					
Dibuix					

4.- En aquesta safata hi ha la meitat de caramels de taronja, una quarta part de llimona i la resta són de maduixa. Ja hem posat els de taronja a la safata. Dibuixa els caramels de maduixa i llimona que hi falten. (1p)



5.- Sis amics volen menjar pizza. En compren 4 i se les reparteixen, de manera que a tots els en toca la mateixa quantitat.





d) Pensa i dibuixa com les poden repartir perquè en toqui la mateixa quantitat a cadascun.

e) Cada pizza val 9 euros. Quant han pagat per totes les pizzas?

f) Explica una segona manera diferent de repartir les pizzas. (1,5p)

6.- L'Anisa i en Mohammed no es posen d'acord. A la classe de 5è són 24 alumnes. D'aquests, 12 són nens i 12 són nenes. En Mohammed diu que són nens el 50% mentre que la Gisela diu que són la meitat de la classe. En Mamadou, que se'ls ha estat mirant, creu que tots dos tenen raó. És veritat? Explica la teva resposta. (1p)

7.- Quant creus que mesura? Pinta de verd les opcions correctes. (1p)

			
1.700 m	35 cm	1,70 m	50 m
1,070 Km	1 m	170 cm	5 cm



8.- Aquestes vacances d'estiu vàrem fer un viatge i abans de marxar vam omplir el màxim el dipòsit del cotxe. Quan estàvem a la meitat del viatge havíem gastat un 50% del dipòsit. A la següent parada el dipòsit estava a un 25% de la seva capacitat. Si el dipòsit té una capacitat de 80L: (1,5p)

- a) Quina part de dipòsit hem gastat a la meitat del viatge?
- b) I a la segona parada, quin tant per cent del dipòsit portem gastat?
- c) Quin tant per cent de benzina ens queda per gastar a la segona parada?


9.- Observa aquesta imatge i respon: (1p)




a) Quines matemàtiques veus en aquesta imatge?

Pensa i escriu altres exemples matemàtics en altres situacions de cada dia o en altres matèries que aprens a l'escola.


## Anexo 2.7. Prueba de quinto de primaria. Medio Social y Cultural



**1** Per què és important saber què ha passat al llarg de la història?



**2** Saps a quin any estàs?  
I a quina etapa de la història?  
I a quin segle?



Quines etapes de la història coneixes? Escribe les que sàpigues!

A veure si saps això....

- Quan han passat 7 dies parlem de \_\_\_\_\_
- Quan han passat 30 dies parlem de \_\_\_\_\_
- Quan han passat 3 mesos parlem de \_\_\_\_\_
- Quan han passat 365 dies parlem de \_\_\_\_\_

- Quan han passat 5 anys parlem de \_\_\_\_\_
- Quan han passat 10 anys parlem de \_\_\_\_\_
- Quan han passat 100 anys parlem de \_\_\_\_\_
- Quan han passat 1000 anys parlem de \_\_\_\_\_



3

### Quan saps de cultura general?

Mira les imatges i digues a quina etapa de la història correspon.





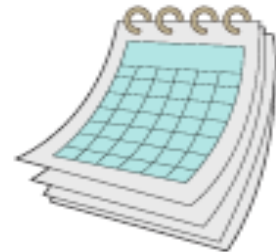
4

**Què creus que és una FONT HISTÒRICA?**



**On es guarden? On les podem trobar?**

**Creus que a totes les cultures compten els anys igual?**

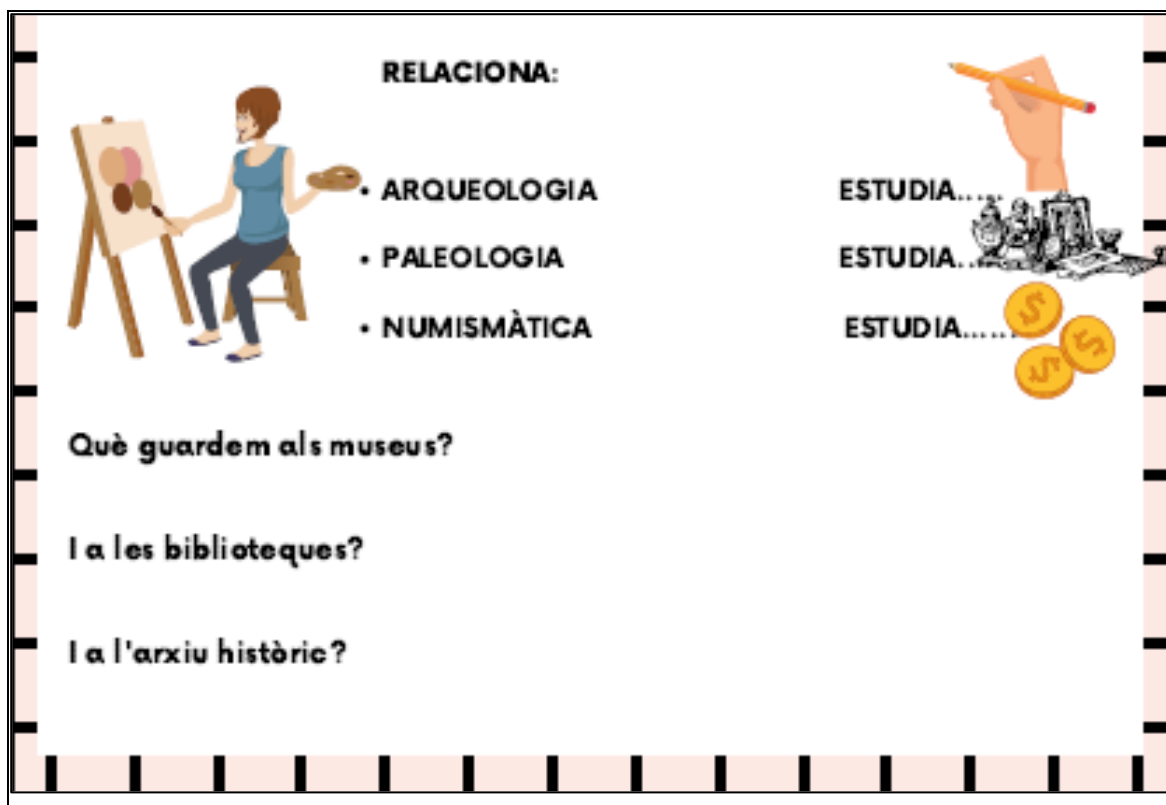


**A quin any es comença a comptar la història en la cultura cristiana?**

**Què van aconseguir els humans amb el descobriment del foc?**



**Com van ser les primeres pintures fetes per humans? Saps com s'anomenen?**



### Anexo 3. Contacto con los centros educativos

#### Anexo 3.1. Correo de contacto con los centros de recursos

A quien corresponda:

Mi nombre es Edwin Triana y soy profesor de secundaria de un instituto de Carcedeu. Estoy haciendo el doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona sobre un modelo de enseñanza innovador que se llama Docencia compartida (co-teaching). Como doctorando estoy vinculado en el equipo EDO (Equipo de Desarrollo Organizacional) de la UAB. El motivo de mi correo es el siguiente:

Para el siguiente curso (2019-2020) necesito institutos de secundaria que quieran implementar este modelo de docencia compartida y, por lo tanto, una forma adecuada para hacerlo sería a través de un curso de formación ofrecido a través del centro de recursos. En él, estarían el profesorado que quiera participar de los institutos que interesados en implementar el modelo. Me interesa poder entrevistarlos y hablar de mi propuesta. Es importante que la muestra sea amplia para poder dar más validez al estudio. Quedo a la espera de vuestra respuesta.

Muchas gracias por su tiempo.

Cordialmente,

Edwin Triana Teherán

Doctorando en Educación de la UAB.

## Anexo 3.2. Planteamiento inicial de la formación

### INICIACIÓN EN LA DOCENCIA COMPARTIDA EN PRIMARIA Y SECUNDARIA

#### Curso 2019-2020

#### 1. Objetivos:

- a. Formar los codocentes que implementarán el modelo de docencia compartida a través del centro de recursos.
- b. Conocer y poner en práctica las diferentes técnicas de la docencia compartida.
- c. Aprender a planificar, colaborar y evaluar al alumnado de una clase de forma compartida.

#### 2. Introducción al curso:

Este curso de formación forma parte de un proyecto de investigación de un doctorando en educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. La idea es poner en marcha el modelo planteado en el proyecto a través del curso de formación del CRP, a la vez que se participa en un programa de innovación educativa.

#### 3. Concepto de Docencia Compartida:

La tarea de estar dos profesores en el aula no es fácil, requiere ciertos requisitos que incluyen no sólo la propuesta de estar dos profesores en el aula, sino también un cambio de perspectiva desde la dirección y gestión del centro educativo. Hay que tener en cuenta la planificación de los horarios y la logística del centro educativo, pero al mismo tiempo, las características de los profesores cooperadores. La Docencia compartida es una acción que implica la planificación, ejecución y evaluación de un grupo de alumnos, en una misma clase impartida por dos profesores de un mismo rango y especialidad (Conderman y Hedin, 2012).

Este modelo de enseñanza aparece definido y aceptado por la mayoría de autores, desde el concepto elaborado por Cook y Friend (1995), ya aquí se dan unas características y/o cualidades que debe tener el profesorado que lo quiera implementar, ya que muchas veces, se entiende como un trabajo en equipo o un profesor que ayuda a otro, por lo tanto, los autores comienzan a enmarcar el modelo, colocando el acento en dos profesores que intervienen en el aula, en un mismo grado de importancia a través de diferentes técnicas.

**4. Sesiones:** (Cada sesión será de 2 horas, con un total de 15 horas, 10 presenciales y 5 no presenciales)

**1) Primera Sesión:** Concepto de docencia compartida.

**Explicación:** Introducción a los conceptos básicos de la docencia compartida a través de una lluvia de ideas y ejemplos. Características del profesorado codocente. Aspectos a tener en cuenta

en la preparación de una sesión compartida. La coordinación del profesorado como aspecto relevante de la docencia compartida.

**Temas:**

¿Qué es y qué no se considera docencia compartida?

¿Cómo preparar una clase compartida? Preparación, modelos (3) y timing de una sesión.

¿Todos a la vez? ¿Cómo lo hacemos?, ¿Qué enseñamos y en qué momentos? Distribución de las actividades y roles de una clase. (Coordinación entre co-docentes).

**2) Segunda sesión:** ¿Cómo iniciar el modelo de docencia compartida?

**Explicación:** En esta sesión el profesorado participante trabajará los elementos a tener en cuenta por parte de las directivas del centro y del profesorado implicado para preparar la docencia compartida en un curso lectivo. Además, se propone la elaboración de las pruebas de contenido de forma compartida, con el objetivo de verificar el nivel del alumnado al principio y el final de la aplicación del modelo, para ver su eficacia.

**Temas:**

- La cooperación docente.
- Paridad docente.
- Características del co-docente.
- Aspectos a tener en cuenta en la aplicación de la docencia compartida.
- Elaboración de pruebas de forma conjunta.

**3) Tercera sesión:** Aplicación de las diferentes técnicas de Docencia compartida.

**Explicación:** Hay diferentes tipos de técnicas que el profesorado puede utilizar para trabajar la docencia compartida. Hay que aprender de cada una de ellas, teniendo en cuenta que los contextos y clases son diferentes, por lo tanto, conocerlas ayuda a poder hacer una mejor atención del alumnado, y adaptarlas a sus necesidades específicas.

Estas son algunas de las técnicas que trabajaremos en dos sesiones.

**Temas:**

1. Docente titular y docente de apoyo.
2. Enseñanza por secciones.
3. Enseñanza paralelo.

4. Enseñanza en equipo (cooperativo).

5. Enseñanza alternativo.

6. Docente titular y docente observador.

7. Tutorización individual.

Además, se harán ejercicios de forma práctica para aprender, no sólo la parte teórica, sino también las dificultades y ventajas que tienen las diferentes técnicas.

**4) Cuarta sesión:** La planificación y la evaluación co-docente. Las dificultades entre docentes.

**Explicación:** El profesorado menudo está acostumbrado a realizar de forma individual sus clases, por tanto, hay un momento antes de cada clase, en el que se puedan preparar las intervenciones, las actividades y las funciones, además de quien toma las anotaciones y quien evalúa cada momento y / o actividad. También se trabajará la relación entre compañeros co-docentes.

**Temas:**

- Modelo de preparación y ejecución de la docencia compartida.
- Relación profesional entre co-docentes. Conocimiento del compañero. puntos débiles y puntos fuertes. La igualdad docente.
- Resolución de conflictos entre compañeros.

**5) Quinta Sesión:** Retroalimentación docente de la aplicación del modelo, ventajas y dificultades.

**Explicación:** Es importante conocer las experiencias de los demás, tanto las dificultades como los puntos fuertes, porque de esta forma se nutre la tarea docente. Se propone realizar una sesión para compartir entre el profesorado sus prácticas como co-docente. La última sesión está dedicada a hacer una comparativa de resultados.

**Temas:**

- Evaluación de la formación.
- Vaciado de resultados.
- Aspectos a tener en cuenta para la iniciación de la docencia compartida.

**5. Requisitos:**

- a. El profesorado que participe debe ser de una misma especialidad, si es posible, sino de dos especialidades diferentes.
- b. El profesorado participante debe tener 1 hora (como mínimo) de reunión semanal para la preparación y evaluación de las sesiones de clase.



c. Los docentes debe estar juntos en el aula de un grupo clase de cualquier asignatura, impartir la asignatura, y por lo tanto se debe prever en los horarios del curso 2019 hasta 2020.

d. Se debe entregar los resultados de la evaluación del modelo una vez se apliquen todas las sesiones, a través de formatos en línea.

NB: La formación forma parte de un proyecto de investigación de la UAB, por tanto, en determinados momentos del proceso se pedirá al profesorado que conteste algún cuestionario o que lo pase al alumnado, también que haga un registro de aula y/o entregue información sobre los resultados obtenidos. Todo ello, no implicará más trabajo del que ya se hace en clase de forma ordinaria y la mayor parte de este se intentará que sea en horas de formación.

### Anexo 3.3. Cesión de derechos de entrevista

Yo, *[nombre completo de la persona entrevistada]*

Con DNI *[de la persona entrevistada]*

**Hago constar:**

- Que autorizo que mis opiniones y consideraciones recogidas mediante entrevista cedida a *Edwin José Triana Teherán* con DNI XXX, que tiene como objetivo la elaboración de la *Tesis doctoral*, sean reproducidas parcial o totalmente en el trabajo.
- Que, en caso de tener algún derecho de propiedad intelectual sobre la entrevista a (codocentes, E. Directivos y Expertas, cedo a *Edwin José Triana Teherán* con DNI XXX, todos los derechos de explotación sobre los mismos, con carácter de no exclusividad, en todas las modalidades de explotación, para todo el mundo y por todo el tiempo de su duración.
- Que conozco que *la Tesis doctoral Docencia Compartida* puede hacerse comunicación pública a través del Depósito Digital de Documentos de la UAB (DDD) <http://ddd.uab.cat> o cualquier otro medio que la UAB crea adecuado.

Y para que así conste firmo la presente,

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), *[día, mes y año]*

### Anexo 3.4 Cesión de derechos de imagen

Yo, [nombre completo de la persona que será fotografiada y/o grabada]

Con DNI [de la persona que será fotografiada y/o grabada]

**Hago constar:**

- Que autorizo a que mi imagen pueda aparecer en imágenes y vídeos grabados por *Edwin José Triana Teherán* con motivo de *la aplicación de la Docencia Compartida*. Y consecuentemente, reconozco que la citada difusión no supone menosprecio a mi honor, prestigio, ni constituye intromisión ilegítima en la intimidad de acuerdo con lo que establece la ley orgánica 1/1982, del 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.
- Que, en caso de tener algún derecho de propiedad sobre los materiales que se puedan derivar de estas grabaciones, cedo a *Edwin José Triana Teherán, con DNI XXX*, todos los derechos de explotación sobre los mismos, con carácter de no exclusividad, en todas las modalidades de explotación, para todo el mundo y durante todo el tiempo de su duración.
- Que conozco que *la investigación sobre Docencia Compartida*, son susceptibles de comunicación pública a través del Depósito Digital de Documentos de la UAB (DDD) por lo que firmo este documento de conformidad con lo establecido en el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos (RGPD) reconociendo que he estado debidamente informado por parte de la UAB que puedo ejercer mis derechos de acceso, rectificación, supresión, oposición, limitación del tratamiento y portabilidad respecto de mis datos enviando un escrito acompañando una fotocopia del DNI, dirigido a la Secretaría General, Edificio Rectorado, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès).

Y para que así conste firmo la presente,

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), [día, mes y año]

### Anexo 4. Elementos de la formación en docencia compartida

Los instrumentos propios corresponden a elementos que permiten anotar cambios y facilitar la recolección de datos por parte de los informantes, algunos de ellos aún están en elaboración y validación, por lo tanto, aquí únicamente se plasman los que ya se han utilizado.

### Anexo 4.1. La Planificación de la sesión

Escuela		Grupo	Trimestre		Ámbito		Pareja co-docente		
Unidad didáctica:									
Semana	Sesiones	Objetivos	Contenidos	Actividades y organización del alumnado	Técnicas de D.C	Roles co-docentes	Actividades e instrumentos de evaluación	Materiales y recursos	Observaciones
la pareja co-docente									

## Anexo 4.2. Cuestionario de valoración de la formación

Ítems	1	2	3	4	5
1. ¿En qué grado consideras que los contenidos de la formación y la metodología han sido adecuados?					
2. ¿En qué grado crees que se han alcanzado los objetivos de la formación?					
3. ¿Cómo valoras el aprovechamiento de las sesiones?					
4. ¿Te ha resultado útil para tu práctica docente?					
5. ¿Cuál es el grado alcanzado en la metodología de Docencia Compartida?					
6. ¿Crees que has alcanzado nuevas competencias docentes gracias a la formación?					
7. ¿Opinas que la práctica de la docencia compartida fomenta en el aprendizaje entre docentes?					
8. ¿Crees que es necesaria la formación inicial para poder realizar la docencia compartida de forma adecuada?					
9. ¿Consideras que cualquier docente está capacitado para realizar la docencia de forma compartida?	Pregunta abierta				
10. ¿Crees que con la formación se ha podido incorporar al centro mejoras didácticas y/o organizativas? En caso afirmativo, explica cuáles.	Pregunta abierta				
11. ¿Cuáles son las dificultades con las que te has encontrado en el momento de poner en práctica la docencia compartida?	Pregunta abierta				
12. ¿Qué otras utilidades crees que se le puede dar a la docencia compartida y que no se han trabajado en la formación?	Pregunta abierta				

## Anexo 5. Anexos en línea

Con el propósito de un mejor manejo de la información y con la intención de dinamizar el proceso de lectura, se ha decidido brindar los anexos en línea. A través de un código QR, se proporciona de forma rápida una conexión a los anexos mencionados durante el texto de la tesis, o todos aquellos archivos que por razón de su volumen no pueden incluirse en este documento. A continuación, se presenta el listado de anexos en línea y, seguidamente, el código QR.

**Tabla 11.1**

*Listado de anexos en línea*

Anexo	Nombre del anexo
1.	Dossier sobre docencia compartida para el profesorado (Formación del profesorado)
2.	Entrevistas a las maestras codocentes (Archivo de audio y transcripción)
3.	Entrevistas a los miembros de los equipos directivos (Archivo de audio y transcripción)
4.	Entrevistas a las expertas. (Archivo de audio y transcripción)
5.	Matriz de datos de pretest y postest
6.	Matriz de datos del cuestionario
7.	Muestra de planificaciones de aula

