



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

El modelo de codocencia hacia la inclusión en las
aulas de Educación Primaria.

Autora

Carmen Labarta Arilla

Director

Sergio Cored Bandrés

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2022

Índice

1. Introducción.....	4
2. Justificación.....	5
3. Marco teórico.....	6
3.1. Marco teórico de referencia.....	6
3.1.1. La escuela inclusiva.....	6
3.1.2. Realidad de la actual educación inclusiva.....	9
3.2. La codocencia.....	10
3.3. Modelos de codocencia.....	12
3.4. Tipología de apoyo entre profesionales.....	13
3.5. Retos del modelo de codocencia.....	14
3.6. Ventajas del modelo de codocencia.....	15
3.7. Experiencia real del I.E.S. Cinco Villas.....	16
4. Entrevista cualitativa sobre codocencia.....	19
4.1. Metodología.....	19
4.2. Participantes.....	19
4.3. Instrumento.....	21
4.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos.....	22
4.5. Resultados.....	23
4.5.1. Resultados de la entrevista sobre codocencia dirigida a docentes.....	23
4.5.2. Resultados de la entrevista sobre codocencia dirigida a estudiantes de magisterio Educación Primaria.....	29
5. Conclusiones y discusión.....	33
6. Referencia bibliográfica.....	37
7. Apéndices.....	39

El modelo de codocencia hacia la inclusión en las aulas de Educación Primaria.

Co-teaching for inclusion in primary school classroom.

- Elaborado por Carmen Labarta Arilla.
- Dirigido por Sergio Coreá Bandrés.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2022.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 11.387.

Resumen

El objetivo del presente Trabajo Fin de Grado recae en dar respuesta al compromiso educativo determinado por la UNESCO a través del ODS 4-Educación 2030 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en el cual se apuesta por un modelo educativo de inclusión. Los centros educativos deben concienciarse por un acompañamiento inclusivo del alumnado, en el que se potencie las capacidades de cada uno.

La herramienta de codocencia responde a las demandas que el modelo educativo de inclusión plantea y por ello, este recurso es tratado a lo largo del presente TFG.

Ser conocedores de la realidad actual de la codocencia en el plano educativo es primordial para vislumbrar su utilidad. Así como es esencial sopesar la opinión crítica de los diferentes agentes educativos sobre esta. Estos aspectos se ofrecen en este trabajo en la muestra de resultados de la investigación realizada a través de una entrevista cualitativa a dos agentes educativos: Profesorado de Educación Primaria y estudiantes universitarios de Magisterio en Educación Primaria.

El hallazgo más trascendente de la entrevista es la disposición de los colaboradores de la entrevista por desarrollar este modelo en sus aulas, reflejando la visible falta de recursos y formación a profesionales sobre el tema.

Palabras clave Codocencia, inclusión, Educación Primaria, alumnado, profesorado.

1. Introducción

El presente Trabajo Fin de Grado pretende exponer el modelo de codocencia como una estrategia real para lograr la inclusión en las aulas. Este aspecto se va a tratar en dos diferentes bloques.

El primero de ellos relativo al marco teórico. Este aspira a enmarcar la información científica que existe sobre el concepto que se va a investigar. En este caso, La fundamentación teórica comprende dos aspectos, siendo el primero de ellos el marco de referencia para posteriormente desarrollar la herramienta en cuestión.

El marco de referencia recoge el concepto de escuela inclusiva, trata de ofrecernos una visión clara del concepto, haciendo hincapié en las características que una escuela inclusiva debe tener.

El marco de referencia da pie a desarrollar el concepto de codocencia como recurso adecuado para efectuar el modelo de inclusión en el sistema educativo. Este principal aspecto del marco teórico pretende describir adecuadamente el propio concepto y mostrar sus características.

Una vez abordados diferentes aspectos de la codocencia como los diversos tipos de modelos, las ventajas e inconvenientes, retos, etc. y explicitado un modelo real gracias a la colaboración del I.E.S. Cinco Villas de Ejea de los Caballeros (Zaragoza), se da paso al siguiente gran bloque.

Este apartado está formado por la investigación realizada a partir del marco teórico. En él, y a través de entrevistas semiestructuradas, se ha obtenido información sobre la codocencia gracias a los resultados de las propias entrevistas de carácter cualitativo.

Las entrevistas abordan dos categorías diferentes: el conocimiento del propio concepto de la herramienta y el pensamiento crítico que esta suscita a los participantes. Estas se dirigen a dos agentes educativos: al profesorado de Educación Primaria y al alumnado universitario de Magisterio en Educación Primaria y por ello los resultados se exponen individualmente para sí, posteriormente, llevar a cabo una comparación entre ellos.

2. Justificación

Ajustándonos a la normativa actual: Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre (LOMLOE) que responde al compromiso de la comunidad educativa en favor del ODS 4-Educación 2030 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos.” (UNESCO et al., 2015), los centros educativos deben concienciarse por un acompañamiento inclusivo del alumnado, en el que se potencie las capacidades de cada uno.

Un agente determinante del ámbito práctico de la escuela inclusiva es el profesorado y, por consiguiente, las metodologías, herramientas, recursos, etc. que lleva a cabo y utiliza en el aula (Elizondo, 2020). Por ello, a través de este Trabajo Fin de Grado se pretende proponer, exponer y describir, tras la oportuna explicación del concepto de escuela inclusiva, una metodología que ayude a dar una respuesta a la alta diversidad de las aulas, cubriendo las necesidades del alumnado.

Esta metodología es la codocencia, también llamada docencia compartida, definida como la colaboración deliberada de dos profesores o más en el aula (Duran i Miquel, 2006, citado en Navas 2021).

Uno de los principales retos de llevar a cabo la codocencia recae en el desconocimiento de la herramienta por parte de la comunidad educativa (Friend, 2019), por ello, se ha realizado una investigación cualitativa para tratar este aspecto. En concreto, se ha empleado la entrevista semiestructurada como instrumento de recogida de información.

La investigación comprende dos categorías sujetas a investigación, una de ellas está relacionada con el propio conocimiento de la codocencia, mientras que la segunda hace referencia al pensamiento crítico que suscita el recurso a los participantes. Este último aspecto resulta interesante, puesto que los dos agentes a los que va dirigida la entrevista: Profesorado Educación Primaria y estudiantes universitarios de Magisterio en Educación Primaria, resultan actores principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

3. Marco teórico

3.1.Marco teórico de referencia.

3.1.1. La escuela inclusiva.

La escuela inclusiva es el modelo actual por el que apuesta la comunidad educativa. Diversos autores, como Elizondo (2020), Echeita (2019) o Huguet (2015), han realizado investigaciones científicas en torno a este aspecto, pretendiendo así indagar en las claves para que este modelo llegue a ser el óptimo en nuestros centros escolares. En este apartado se describe el concepto de escuela inclusiva, así como los aspectos más relevantes de la misma abordados por diferentes autores. Enmarcándolo en el ámbito educativo español y más concretamente, en la Comunidad de Aragón.

La educación inclusiva se considera un enfoque que responde a la diversidad de todo el alumnado (Singal, 2019: Unesco, 2000, citado en Latorre 2021) y a un bagaje de solidaridad y justicia social que se ha cimentado sobre la lucha por la equidad y defensa de los derechos humanos (García, 2013). Debe entenderse como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante (Echeita, 2008).

A lo largo de la historia, la comunidad ha adoptado diferentes modelos educativos. Los antecedentes a la inclusión han sido diversos como la exclusión, segregación o integración. Los precedentes son tan antiguos como la historia de la humanidad y tan recientes como cualquiera de los saberes científicos (Vergara, 2002).

Como dijo Paul Preston , "Quien no conoce su historia está condenado a repetir sus errores"(2005, párr.1). Por ello, se considera necesario plasmar, brevemente, el concepto de cada modelo, siguiendo el orden cronológico en el que han ido sucediendo.

El modelo educativo de exclusión principalmente se sustenta en la premisa de que todo aquel que sea diferente a la norma, queda socialmente excluido y abandonado a su suerte; no se le da valor al individuo como ser humano (CADIS, 2021). En la antigua Esparta se consideraba que la sociedad en su conjunto estaba en peligro si no se eliminaban los sujetos “defectuosos, deficientes, anormales, etc.” que, de reproducirse, conducirán a una sociedad débil y en peligro (Vergara, 2002).

Por otro lado, el modelo de segregación, que se dio a inicios y mediados del siglo XX, se basa en que aquellos que no cumplen con lo estipulado como individuo “normal”, forman parte de un subgrupo o colectivo, alejado o marginado por ser considerado diferente. Se crean

instituciones especiales que cumplen la función de atender las necesidades básicas de estos sujetos considerados “especiales” (CADIS, 2021).

Como señala Infante (2010, citado en Ustrell, 2015.) desde los años 80 y hasta hace relativamente un escaso tiempo, el modelo que imperaba en la educación era el integrador. Este pretende incluir en la escuela ordinaria al actual Alumnado Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (en adelante ACNEAE), aspirando a que estos se adapten al sistema ya diseñado que indiscutiblemente fomenta la homogeneidad del alumnado y, por lo tanto, de la sociedad.

En la actualidad se apuesta por un modelo inclusivo en el que las diferencias entre el alumnado se perciben como un valor intrínseco (Friend, 2008). Supone el desafío de lograr una convivencia justa para la sociedad y para cada uno de nosotros y de nosotras.

Es aventurado señalar un momento exacto para encasillar el nacimiento del modelo educativo de inclusión, aunque, como se nombrará posteriormente, la Declaración de Salamanca y su marco de acción (1994), consiguió fijar un propósito y establecer metas educativas hacia las que seguir investigando.

Se podría decir que el modelo educativo de inclusión es relativamente actual. A lo largo de nuestra historia reciente, la comunidad internacional ha dado muchos pasos para recapacitar y hacer recomendaciones para revertir o minimizar injusticias de modelos educativos anteriores. La declaración de Salamanca y su marco de acción (1994) es una de ellas.

Como indica Echeita (2019) La Declaración de Salamanca, promovida por la UNESCO (con la implicación del Gobierno de España y el Ayuntamiento de la ciudad) fijó una meta educativa, que a día de hoy sigue siendo el horizonte para muchos hacia el que caminar. Esta meta educativa responde al principio rector de que “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas...” (UNESCO, 1994, citado en Echeita 2019). En esta declaración se tratan dos aspectos clave:

- Reforzar la visión de la educación común.
- Incidir en un mensaje claro hacia los diferentes Estados y agentes educativos: se tienen que reformar los sistemas educativos por completo (El Marco de Acción que acompaña a la declaración de Salamanca examina los elementos principales de un sistema educativo: desde la financiación hasta la formación inicial y permanente del profesorado: del currículo a la organización y ordenación escolar.) (Echeita, 2019).

Multitud de aportaciones han ido sucediéndose hasta la actualidad bajo la afirmación:

Si no hay cambios sustantivos, con una orientación inclusiva, en los distintos planos que configuran un sistema educativo, que finalmente logren llegar a las culturas y políticas de los centros escolares y a las prácticas en las aulas, entonces, no habrá progresos significativos. (Echeita, 2019, p.32)

Algunas de ellas son el Informe Delors elaborado por la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI de la UNESCO en 1996 o la Conferencia Internacional de Educación en Ginebra (Suiza) en 2008.

En 2015 se llevó a cabo la Declaración de Incheon respondiendo al compromiso de la comunidad educativa en favor del ODS 4-Educación 2030 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos.” (UNESCO et al., 2015:7, citado en Echeita 2019).

Se refleja en el Decreto 188 (2020, BOA), que explicita el marco pedagógico de la atención a la diversidad, y la Orden 1005 (2018, BOA), que eleva a rango de ley las intervenciones de carácter inclusivo para el Alumnado ACNEAE. Esta normativa deja clara, entre otros aspectos, que las medidas de apoyo deberán ser llevadas a cabo dentro del aula y excepcionalmente fuera de ella.

Partiendo de la base de que la educación inclusiva hace referencia a todos los niños y niñas pertenecientes a la comunidad educativa (Echeita, 2019), cabe destacar que los principales afectados de un currículo normativo por parte de la sociedad es el Alumnado ACNEAE.

La diversidad funcional surge en la interacción de la persona con su entorno, del encuentro entre las características de la persona y el diseño o propuestas de la sociedad en la que vive. (CADIS, 2021).

- Alumno ACNEE:
 - Discapacidad auditiva.
 - Discapacidad visual.
 - Discapacidad física: motora.
 - Discapacidad física: orgánica.
 - Discapacidad intelectual.
 - Trastorno grave de la conducta.

- Trastorno del espectro autista.
- Trastorno mental.
- Trastorno específico del lenguaje.
- Retraso del desarrollo.
- Dificultad específica de aprendizaje.
- Altas capacidades.
- TDAH.
- Incorporación tardía.
- Condiciones personales o historia escolar.

Cabe destacar que los centros educativos cuentan con el recurso de “Index for inclusion: presence, learning and participation” traducido como “El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación” como guía para explorar un enfoque inclusivo en sus centros.

3.1.2. Realidad de la actual educación inclusiva.

La realidad de la actual educación inclusiva española debe dejar de ser un concepto de palabra para convertirse en un hecho (Pérez, 2019). Actualmente, continúa detectándose una considerable brecha entre los valores y fundamentos que sustentan teóricamente el concepto e implicaciones de la inclusión educativa, y la consecuente realidad que el traslado de estos elementos conlleva en la práctica real (Latorre, 2021).

Ya en 1994 se recogió en el marco de acción que acompaña a la Declaración de Salamanca que se tienen que reformar los sistemas educativos por completo. Esto implica la necesidad de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Por medio del plan de inclusión de la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre (LOMLOE), El Gobierno español, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan. Este plan tiene como finalidad, en el plazo de diez años (de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030) que los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender mejor al alumnado con discapacidad. (Vázquez, 2021).

La incorporación de los ODS en el currículum de las escuelas, como señala Latorre (2021), supone establecer relaciones con sentido entre aquello que se desea enseñar en las aulas y las demandas sociales del momento.

Por otro lado, el plano más práctico de la educación también debe caminar hacia una educación inclusiva. Diferentes autores expresan los aspectos determinantes para seguir progresando en este camino. Por ejemplo, Marchesi (2005, citado en Vázquez 2021) señala la importancia de diferentes aspectos como la formación del profesorado, la cultura colaborativa, un liderazgo efectivo, etc.

Un agente imprescindible en este plano es el profesorado y por consiguiente las metodologías que emplea, las herramientas que lleva a cabo y recursos que utiliza, entre otros aspectos Moya. (2015).

A continuación, se va a exponer la herramienta de codocencia enfocada como instrumento útil para favorecer la inclusión en las aulas.

3.2. La codocencia.

La codocencia, también conocida como docencia compartida, se entiende como la colaboración deliberada de dos o más profesores en el aula (Duran i Miquel, 2006, citado en Navas 2021) para ofrecer de manera conjunta formación a un grupo de estudiantes, en un espacio físico determinado y con contenidos y objetivos específicos (Friend, 2008). Según esta misma autora (2019) la docencia compartida permite a los docentes compartir y combinar sus habilidades y conocimientos para crear un entorno de aprendizaje flexible, riguroso y basado en el plan de estudios.

Esta colaboración se desarrolla de forma cooperativa tanto en la planificación, la ejecución y la evaluación, y responde a las necesidades de los alumnos con o sin necesidades (Huguet, 2018).

Características asociadas a esta metodología, como aprendizajes flexibles o aprendizajes que se adapten a las necesidades de los alumnos, son demandas claves del modelo educativo de inclusión. Como señalan Duran y Miquel (2006, citado en Navas 2021), esta herramienta hace posible que la ayuda esté a disposición de todo el alumnado y que se pueda atender la diversidad de necesidades dentro de la propia aula. Así mismo, también responde a la necesidad señalada por Marchesi en 2005 de culturas colaborativas en el ámbito educativo práctico para caminar hacia la inclusión.

Por estos aspectos y otros comentados en el marco teórico de la educación inclusiva, la herramienta de codocencia plantea asentar las bases de un modelo educativo inclusivo real en el aula. Esta reflexión se apoya en la afirmación de Alcolea (2021) que plantea que esta medida se implementa como respuesta al decreto de inclusión.

En 1960 (Trump, 1966, citado en Cook, 1995.) la codocencia se recomendó como una estrategia para reorganizar las instituciones educativas en los Estados Unidos e Inglaterra. Esta reorganización responde a la demanda planteada por Echeita : “si no hay cambios sustantivos, con una orientación inclusiva, en los distintos planos que configuran un sistema educativo...no habrá progresos significativos”,(2019,). Esta estrategia se llegó a implantar en centros educativos innovadores en la década de 1970 a través de uno de los diversos modelos que el concepto abarca, el modelo en cuestión es el “*team teaching*”, traducido como docencia en equipo, en el cual, en aquellos momentos, los profesores compartían responsabilidades de planificación. (Easterby- Smith y Olive, 1984, citado en Cook, 1995.).

Un aspecto clave de la docencia compartida es el aula y el grupo de referencia, puesto que, como señala Ustrell (2015), el aula es entendida como una unidad educativa básica, en ella los niños deben convivir con la heterogeneidad y la pluralidad presente y, por lo tanto, los recursos tanto materiales como personales, etc. deben ser organizados de manera que todo el alumnado pueda desarrollar sus capacidades dentro de esta. Por otro lado, el grupo de referencia es vital en la etapa de Educación Primaria, ya que como señala Infante (2010), las experiencias vividas en este contexto, forjarán la identidad y subjetividad del niño y la niña. La presencia de diversidad en el aula es esencial para forjar la buena convivencia en la sociedad del futuro.

Los objetivos planteados por la ONU con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible contribuyen a la convivencia de la diversidad en las aulas y alienta, a los diferentes centros educativos, a adoptar medidas inclusivas. Medidas como no sacar a los alumnos ACNEAE del aula ordinaria, y que sean los maestros de PT o AL, quien brinde el apoyo necesario para aumentar su participación en la dinámica del aula.

Como se ha señalado anteriormente, la codocencia o docencia compartida no es un modelo único, sino que es un ámbito relativamente amplio, por diferentes motivos sujetos a diferentes planos: los diferentes modelos existentes, la organización, planificación y

utilización de recursos que las diferentes instituciones educativas que apuestan por esta herramienta toman, la colaboración de los diversos profesionales o las etapas educativas en las que se lleva a cabo, entre otros.

3.3. Modelos de codocencia.

La principal particularidad por la cual los autores efectúan las diferentes clasificaciones de codocencia, es la manera de actuación por parte del profesorado. En este Trabajo de Fin de Grado trataremos la clasificación realizada por Baeten i Simons (2014, citado en Navas 2022).

La clasificación parte del papel que adopta el profesorado ante el aula. Los modelos se dividen en dos grandes subgrupos. Uno de ellos abarca la colaboración de dos o más docentes con un liderazgo diferente y, por el contrario, el otro, supone la participación de dos o más docentes con el mismo liderazgo que se distribuyen los grupos de manera diferente. Dentro de este último subgrupo, existe otra clasificación intrínseca, que lo divide en docencia compartida en equipo (*Team model*) y docencia compartida en iguales condiciones (*igual model*).

En el subgrupo, donde los docentes tienen un liderazgo diferente, se encuentra la modalidad de observación (*observation model*), el modelo de apoyo (*Coaching model*) y el modelo docente auxiliar (*Assistant teaching model*) (Baeten i Simons , 2014).

- Modelo de observación (*observation model*): Un docente enseña y otro observa.
- Modelo de apoyo (*coaching model*) Un docente enseña y el otro observa y propone.
- Modelo docente auxiliar (*Assistant teaching model*): Un docente enseña y el otro ayuda.

Por otro lado, en el otro subgrupo “docentes con el mismo liderazgo, con diferente distribución”, encontramos los siguientes modelos (Baeten i Simons , 2014).

En el ámbito de docencia compartida en iguales condiciones (*igual model*), se localiza el modelo de docencia compartida en enseñanza alternativa (*Alternative teaching*), la docencia compartida en estaciones o grupos compartidos (*Station teaching*) y la docencia compartida en paralelo (*Parallel teaching*):

- Docencia compartida en enseñanza alternativa (*Alternative teaching*): El grupo se divide para poder ofrecer ayuda específica al alumnado según el objetivo y las necesidades. Suele ser una estrategia puntual.

- Docencia compartida en estaciones o grupos compartidos (*Station teaching*): Se dividen tanto el grupo como las tareas, y los alumnos se mueven por “estaciones de trabajo” en las que cada maestro es responsable de unas.
- Docencia compartida en paralelo (*Parallel teaching*): El grupo de alumnos se divide en dos subgrupos con un maestro y ambos trabajan lo mismo.

Por el contrario, la modalidad de docencia compartida en equipo (*Team model*) se basa en la actuación de dos docentes que trabajan en equipo con todo el grupo clase.

3.4. Tipología de apoyos entre profesionales.

Otro factor influyente en la docencia compartida es la tipología de apoyos entre el profesorado. Como describe Huguet (2006, citado en Aretxaga, 2011), el apoyo que lleva a cabo el profesorado en el aula, ya sea el profesor de apoyo especialista u otro profesor de área, puede dirigirse a:

- Ayudar concretamente a un alumno, sentándose a su lado y/o disminuyendo progresivamente la ayuda.
- Agrupar temporalmente a un grupo de alumnos. El profesor de apoyo, del área o el/la Tutor/a se responsabiliza de un pequeño grupo.
- Apoyar a todos los alumnos del aula. Ambos profesores van moviéndose y ayudando a todos los alumnos.
- Trabajar en grupos heterogéneos. Trabajo en grupos cooperativos.
- Conducir y dirigir la actividad juntos.
- El profesorado de apoyo conduce la actividad de clase.

En *apéndice A*, aparece una comparativa adaptada por Aretxaga (2011) de la diferente tipología de apoyos entre profesorado para la docencia compartida, donde se muestran aspectos como las diferentes intervenciones, la adecuación o coordinación de los diversos tipos de apoyos.

3.5. Retos del modelo de codocencia.

La docencia compartida hace frente a gran cantidad de retos a superar si queremos que esta herramienta se realice de una manera adecuada. Como señala Friend (2019) uno de los más desafiantes, recae en el entendimiento de la propia herramienta por parte de las administraciones y de la comunidad educativa. Si los centros escolares no entienden de forma profunda este recurso y como se lleva a cabo de forma efectiva, nunca será un aspecto sostenible. Además de este hecho, y siguiendo con las aportaciones que Friend efectuó en la *2019 Council for Exceptional Children Convention and Expo in Indianapolis* encontramos diversos retos a los que enfrentarnos en un ámbito más práctico. La preocupación más común no es realmente el cómo se va a desarrollar la clase, sino la necesidad de tiempo común de planteamiento para desarrollarla por parte de los profesionales. Por ello, se deben efectuar una serie de estrategias que propicien el desarrollo de esta. Los docentes necesitan tener tiempo de planificación, conocimiento sobre su papel y responsabilidades en el aula.

En el siguiente *apéndice B*. se muestra una tabla con aspectos clave para tratar la planificación, las funciones necesarias, la coordinación y la evaluación de las clases.

Otro reto al que se enfrenta es la logística de la clase, saber implementar estrategias que respondan a las necesidades del alumnado, logrando que sean compatibles al currículo. La codocencia no propicia situaciones de inclusión reales por sí solas, sino que debe ir acompañada de metodologías de trabajo que verdaderamente la fomenten como el aprendizaje cooperativo.

Según Friend (2019), la mayoría de alumnado con algún tipo de Necesidad Educativa Específica, si recibe instrucciones específicas adecuadas, puede acceder al currículum ordinario.

3.6. Ventajas del modelo de codocencia.

Afrontar estos retos y trabajar la docencia compartida en las aulas proporciona, según Aretxaga (2011), las siguientes ventajas:

- Revierte en una mayor y mejor atención y aprendizaje del alumnado.
- Hay un mejor conocimiento de lo que ocurre en el aula y permite adecuarse mejor a las necesidades de los niños y las niñas.
- Se individualizan más las explicaciones, se resuelven mejor y más rápidamente las dudas individuales.
- El profesorado tiene un mayor conocimiento de lo que se aprende y de la necesidad de ajustar las actividades del aula.
- Resulta más sencillo adoptar medidas específicas en el aula dirigidas aparte del alumnado: actividades de refuerzo, de enriquecimiento, de ampliación, derivadas de las adaptaciones curriculares, etc.
- Facilita el trasvase de conocimientos, sobre todo si los profesionales son de diferentes disciplinas o si son profesorado ordinario junto a profesorado especialista.
- Evita la segregación que se produce cuando los alumnos salen del aula.
- Resulta más sencillo promover un currículo básico común para todos y no potenciar ofertas educativas distintas, sobre todo de peor calidad a los distintos alumnos y alumnas.
- Favorece que todos los profesores/as vayan aprendiendo a atender la diversidad dentro del aula.
- Facilita organizar actividades de ayuda entre iguales, propuestas de aprendizaje cooperativo, colaborativo, grupos interactivos...
- Resuelve mejor la tutorización de los grupos de trabajo o en la metodología de proyectos.
- Hay dos puntos de vista sobre lo que ocurre en el aula, permitiendo mejorar la práctica y poder analizar y abordar los problemas conjuntamente.
- Facilita la autonomía del alumnado en entornos ordinarios.
- Colabora al desarrollo de la competencia social en el alumnado al ofrecer modelos y situaciones reales de resolución de problemas, conflictos...
- Favorece la utilización de metodologías que propician dicha autonomía: asunción de responsabilidades, trabajo colectivo, servicio a la comunidad, etc.
- Mejora la convivencia y el clima escolar notablemente
- Se reducen los conflictos en el aula porque el alumnado trabaja más, se despista menos y hay menos tiempos muertos y se reducen las actividades de explicación magistral.
- Evita la delegación de responsabilidades de los alumnos/as con dificultades de aprendizaje en los especialistas.
- Se diversifica el modelo de ayuda: cada profesor o profesora tienen estilos y relaciones diferentes en el aula que, si se plantean de forma colaborativa y se ayudan entre sí, se convierten en modelo de ayuda entre iguales.

3.7. Experiencia real del I.E.S. Cinco Villas.

Tras la exposición de los diferentes retos que plantea la herramienta de codocencia, puede considerarse que este modelo sea difícil de implementar en una situación real. Por ello, se va a presentar la experiencia del centro ÍES Cinco Villas (Ejea de los Caballeros, Zaragoza) con relación a esta herramienta.

Es primordial conocer el contexto tanto del centro como del aula donde se va a implementar esta estrategia. Analizar la realidad es un aspecto clave para detectar las necesidades del alumnado, de esta manera se tendrá en cuenta la diversidad del grupo, su desarrollo integral, compromiso, etc.

Contexto del centro IES Cinco Villas:

- Centro de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato de Humanidades, Ciencias Sociales, Artes y Ciencias. Así mismo, cuenta con tres familias profesionales: Administrativo (Grado Medio y Superior), Imagen personal (Grado Medio) y mantenimiento (FPBásica, Grado Medio y Superior).
- Alta diversidad.
- Inestabilidad en las plantillas.

El Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) del I.E.S. Cinco Villas es un proyecto compartido y, global que se orienta hacia una escuela inclusiva.

Este centro ha conseguido desarrollar la herramienta de codocencia en algunas asignaturas de los grupos de 1ºESO.

Los grupos de 1º de la ESO de este centro educativo cuentan con un alto número de alumnos ACNEAES: 17 en total.

Los objetivos que este centro pretende conseguir son los siguientes:

- Mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado desde un enfoque inclusivo.
- Planificar y organizar tanto el currículo como los recursos del centro para desarrollar las medidas educativas inclusivas y la docencia compartida (currículo multinivel).
- Éxito escolar.

Este éxito escolar se sustenta en la proximidad al alumnado que ofrece tener dos docentes o más en el aula, la atención a la diversidad personalizada que se ofrece y la creación de un ambiente de confianza y buen clima en el aula que parte del trabajo en equipo del profesorado.

Por otro lado, se busca utilizar metodologías adaptadas en función de las necesidades detectadas del alumnado. De ahí surge el aprendizaje cooperativo para, entre otros aspectos, fomentar sistemas de apoyo entre el alumnado y desarrollar habilidades comunicativas y sociales entre el alumnado.

El IES Cinco Villas atiende a los criterios de Teresa Huguet (2015) en el diseño de las actividades en docencia compartida:

- Evitar actividades de gran grupo o actividades centradas en el docente en las que haya poca iniciativa y actividad por parte del alumnado.
- Diversificar la información que se ofrece al alumnado a través de diferentes canales y con diferentes niveles de complejidad.
- Proponer actividades en las que haya interacción y trabajo conjunto entre los alumnos.
- Diseñar metodologías que impliquen flexibilidad y variedad de situaciones interactivas entre el alumnado y de organización del espacio.
- Proponer actividades abiertas que requieran el trabajo en equipos y que permitan diferentes niveles de logro o diferentes formas de presentación de la información o del producto.
- Proponer actividades en las que todo el alumnado, también aquel que tiene más dificultades, pueda tener éxito.
- Garantizar que los docentes puedan hacer una evaluación continuada y ofrecer retroalimentación ajustada al alumnado o grupos que lo requieren.
- Favorecer momentos de conversación docente-estudiante, y entre estudiantes, para que se den cuenta de cómo aprenden, qué les cuesta más, qué les gusta etc.

Como se ha comentado anteriormente, la codocencia no propicia situaciones de inclusión reales por sí sola, por ello, este centro apuesta por una docencia compartida con equipos cooperativos.

Un reto al que enfrentarse es la organización de los recursos, el IES Cinco Villas, se organiza de la siguiente manera:

Paso 1) Conformación de los grupos.

Paso 2) Cupo y horario del profesorado: Teniendo en cuenta horas PAI, horas PT, horas de desdobles, PROA y horas de coordinación.

Paso 3) Formación: En el mes de septiembre se da formación inicial de todos los proyectos del centro, conformación del equipo AC, conformación del equipo de codocencia por materias, Plan de Mejora: metodologías activas, convivencia...

Paso 4) Emparejamiento y coordinación.

La coordinación docente se efectúa de la siguiente manera:

- Una hora de coordinación docente para todo el profesorado implicado en aprendizaje cooperativo.
- Una hora para cada materia que trabaja en docencia compartida (Lengua, Matemáticas y Biología).

Por otro lado, la coordinación por parte del profesorado se lleva a cabo en una reunión semanal para tratar:

- Aprendizaje cooperativo: Conformación y seguimiento de grupos, reparto de actividades comunes, revisión de documentos, etc.
- Docencia compartida: Diseño de unidades y actividades, preparación de dinámicas, coordinación del profesorado.

Como se menciona anteriormente, el entendimiento de la propia herramienta de codocencia por parte de las administraciones educativas y de las personas implicadas y relacionadas con este organismo es clave. Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar mediante una entrevista semiestructurada dirigida hacia los docentes de Educación Primaria y futuros profesionales (estudiantes de magisterio Educación Primaria) aspectos sobre la docencia compartida.

4. Entrevista cualitativa sobre codocencia.

4.1. Metodología.

Considerando los objetivos de investigación planteados en relación con la codocencia en las aulas de Educación Primaria, se ha determinado una metodología de investigación cualitativa basada en el modelo de entrevista semiestructurada cualitativa.

El término cualitativo proviene del latín: “qualitas”, cuya traducción literal al castellano es calidad. Según la RAE (Real Academia Española), el método de entrevista cualitativo, es relativo o perteneciente al término de cualidad, lo que supone un método abierto y flexible de investigación. Esta metodología permite, según Munarriz (1992), comprender los problemas educativos desde la perspectiva del actor, a partir de la interrelación del investigador con los sujetos de estudio, para así captar el significado de las acciones sociales.

4.2. Participantes.

Se ha seleccionado una muestra de ocho docentes de Educación Primaria y ocho estudiantes de Magisterio en Educación Primaria para tratar este aspecto. La elección de estos diferentes agentes de la comunidad educativa se efectúa en relación con la posible diversa visión estudiantil y docente sobre la docencia compartida.

Los participantes en cuestión efectúan su labor docente o estudios universitarios en la Comunidad Autónoma de Aragón, siendo toda la muestra de estudiantes pertenecientes a la Universidad de Zaragoza. En concreto, a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

Tabla 1.

Datos socio demográficos de la muestra de docentes

Participante	Género	Edad	Titulación	Puesto de trabajo
Participante 1	M	20-30	Magisterio E.P.	Especialista AL
Participante 2	M	+50	Magisterio E.P.	Tercer ciclo
Participante 3	H	30-40	Magisterio E.P.	Segundo ciclo/Francés
Participante 4	M	+50	Magisterio E.P.	Especialista PT
Participante 5	H	+50	Magisterio E.P.	Tercer ciclo/ EF
Participante 6	M	+50	Magisterio E.P.	Primer ciclo
Participante 7	M	+50	Magisterio E.P.	Primer ciclo
Participante 8	M	+50	Magisterio E.P.	Especialista PT

Tabla 2.

Datos socio demográficos de la muestra de estudiantes.

Participante	Género	Edad	Titulación (en curso)	Curso	Mención
Participante 1	M	22-25	Magisterio E.P.	4º	AL y PT
Participante 2	H	22-25	Magisterio E.P.	4º	EF
Participante 3	H	20-22	Magisterio E.P.	4º	AL y PT
Participante 4	H	20-22	Magisterio E.P.	4º	Inglés
Participante 5	M	20-22	Magisterio E.P.	4º	Francés
Participante 6	M	22-25	Magisterio E.P.	4º	Inglés
Participante 7	H	+25	Magisterio E.P.	4º	Aragonés
Participante 8	H	20-22	Magisterio E.P.	1º	-

La muestra de futuros docentes, a los que va dirigida la entrevista, pretende que la mayoría de los participantes pertenezcan a cursos elevados para así contemplar los resultados tras haber estudiado la carrera universitaria casi al completo. Cabe destacar, la presencia de un entrevistado, que, al contrario de lo comentado anteriormente, se encuentra en el primer curso. Este hecho no es aleatorio, sino que se ha establecido con la intención de analizar una muestra que ofrezca la posibilidad de comparar conocimientos al principio y al final de la carrera universitaria.

Cada uno de los participantes, ha accedido a la utilización anónima de los datos que han proporcionado.

4. 3. Instrumento.

La presente entrevista se plantea y lleva a cabo con el objetivo general de contemplar la actual realidad de la herramienta de codocencia en las aulas de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón. Este concepto se percibe, indagando en el conocimiento y el uso que los ya docentes o futuros docentes tienen sobre este recurso.

Así mismo, pretende ahondar en uno de los retos que Friend (2019) destaca como más desafiante de la docencia compartida: “El entendimiento de la propia herramienta por parte de la comunidad educativa”.

Como se ha señalado anteriormente, la entrevista llevada a cabo es semiestructurada. Como señala, Vélez (2003. Citado en Tonon, 2009.) este hecho supone:

“Un evento dialógico propiciador de encuentros entre subjetividades, que se conectan o vinculan a través de la palabra, permitiendo que afloren representaciones, recuerdos , emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural de cada uno de los sujetos implicados.” (p.49)

Debido a la situación sanitaria generada por la COVID-19, se descartó realizar las entrevistas de forma presencial. Finalmente, se optó por efectuarlas a través del recurso de formularios de la plataforma *Google*.

La entrevista consta de doce preguntas. Se han efectuado dos modelos ligeramente modificados que se ajustan a los dos diferentes perfiles a los que la entrevista va dirigida.

- Preguntas a docentes de Educación Primaria (*Apéndice C.*).
- Preguntas a estudiantes de Magisterio en Educación Primaria (*Apéndice D.*).

Para recabar la información cualitativa, las diferentes preguntas se han elaborado ad hoc basándonos en los diversos autores expuestos en el marco teórico. Se pueden destacar dos corrientes de investigación a lo largo de la entrevista. La primera con relación a la preocupación de Friend (2008) ante el conocimiento, por parte de la comunidad educativa, sobre la codocencia. Y la segunda, pretendiendo obtener resultados tras el pensamiento crítico de los participantes ante el concepto en cuestión.

4.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos.

El desarrollo de la investigación se efectúa a través de un grupo de fases sucesivas. En primer lugar, se realizó una revisión de documentación con relación al concepto de la codocencia. Actualmente, y tras haber sido trabajada, esta recopilación de información se recoge en el marco teórico.

Una vez sopesado los aspectos claves y sujetos a ser investigados, se procedió a elaborar las cuestiones que conforma la entrevista. Llegados a este punto, se efectuó la realización de dos entrevistas, tras entender que estas van dirigidas a dos agentes educativos diferentes: Profesorado de Educación Primaria y estudiantes del grado universitario de Magisterio en Educación Primaria, y por ello, se deben ajustar a sus características.

Una vez elaboradas las doce preguntas de la entrevista, se comenzó a buscar la muestra de participantes. Se concluyó en que la cuantía de 8 participantes por cada ámbito al que iba dirigido la investigación, era un número lo suficientemente amplio.

En un principio, se pretendía hacer las entrevistas de manera presencial, pero, debido a la situación sanitaria que aún se vivía en esos momentos, se llevaron a cabo online. Las diferentes preguntas de la entrevista se pasaron a la herramienta *formularios de Google*.

Se obtuvo un *link* que redirige a la entrevista al presionar en él. Este link se pasó vía *WhatsApp* a la muestra de participantes escogida, junto a un mensaje en el que se explicitó el objetivo del estudio y, en el cual, se invitaba a la muestra a participar de forma voluntaria y anónima.

Una vez que los participantes aceptan la propuesta de colaboración y completan la entrevista, los resultados van obteniéndose en la propia herramienta de *formularios de Google*, permitiendo observar y comparar los datos de tres diferentes maneras: a modo resumen, por preguntas o de forma individual.

En primer lugar, se procedió al análisis de los resultados obtenidos de la entrevista dirigida a docentes. Posteriormente, se realizó el mismo procedimiento con los resultados de la entrevista dirigida a estudiantes. Para finalmente, tras trabajar los datos de ambas, compararlas entre sí.

4.5. Resultados

Tras el análisis de datos y atendiendo al objetivo de la investigación, se muestran los resultados. En primer lugar, se exponen los relativos a la entrevista cualitativa dirigida a los docentes. Posteriormente, se muestra los resultados pertenecientes al agente estudiantil de magisterio en Educación Primaria. Ambos aspectos, con el objetivo de conocer el entendimiento por parte de estos sujetos hacia la codocencia y obtener su opinión crítica sobre el recurso.

Tras la presentación de los datos, se efectúa una discusión y comparativa del resultado del análisis de las dos entrevistas.

4.5.1. Resultado de la entrevista sobre codocencia dirigida a docentes.

A continuación, se plasman los resultados obtenidos del agente formado por docentes.

La presentación de estos datos se estructura siguiendo las siguientes categorías: conocimiento de la herramienta y opinión (percepciones) sobre esta. Es decir, los resultados se van sucediendo, de forma coherente, de aspectos más sencillos y relativos al ámbito del propio conocimiento del recurso a respuestas que requieren de un pensamiento crítico.

En cuanto a la primera categoría, el conocimiento del recurso por parte de la muestra es notable. Siete de los ocho participantes, manifiestan conocer esta herramienta. Mientras que, el desconocimiento parcial de este recurso, conlleva a que uno de los participantes no esté seguro de saber si conoce lo que es o no la codocencia. Este conocimiento en la mayoría de los docentes se ha ido obtenido a lo largo de su experiencia laboral, a través de charlas, presentaciones, cursos, etc. A excepción del caso de tres profesionales, que señalan no haber recibido información profesional sobre este tema a lo largo de su trayectoria laboral. Uno de

estos tres profesionales que no ha recibido información es el participante que no estaba seguro de conocerla.

Siguiendo la línea de investigación acerca del conocimiento de los participantes hacia el tema de la docencia compartida, se pretende constatar si estos conocen los diferentes modelos de codocencia. Cinco de los participantes contestaron afirmativamente a la pregunta, mientras que otros tres señalaron que no estaban seguros. Para facilitar la respuesta a la pregunta donde se explicitan los modelos conocidos, se ofreció a los participantes la clasificación creada por Baeten i Simons (2014), comentada en el apartado de *modelos de codocencia* del marco teórico:

- Modelo de observación.
- Modelo de apoyo.
- Modelo de docente auxiliar.
- Docencia compartida en paralelo.
- Docencia compartida en estaciones o grupos compartidos.
- Docencia compartida en enseñanza alternativa.
- Docencia compartida en equipo.

A pesar de presentar la clasificación de Baeten i Simos, el modelo de respuesta es libre, pudiendo indicar modelos de otros autores, el desconocimiento total de ningún modelo, etc.

Dos de los participantes indicaron que conocían el modelo de observación, mientras que otros cuatro participantes respondieron que sabían acerca del modelo de apoyo. El mismo número de participantes, es decir, cuatro, señalaron, así mismo, conocer el modelo de docente auxiliar. Cabe resaltar, que estos tres modelos ya descritos, pertenecen al subgrupo comentado anteriormente en el marco teórico de docencia compartida en el que los docentes colaboran con un liderazgo diferente. Por otro lado, los resultados muestran que tres de los participantes sabían del modelo de docencia compartida en paralelo, mientras que tanto los modelos de docencia compartida en estaciones como la docencia compartida alternativa solo la conocían dos participantes respectivamente. Por último, el modelo de docencia compartida en equipo era conocido por otros dos profesionales.

Con relación a las propias experiencias de los entrevistados, se pretendió investigar si los participantes habían ejercido la codocencia alguna vez a lo largo de su trayectoria laboral.

La mitad de los participantes señalaron que nunca habían llevado a cabo la codocencia dentro del aula. Mientras que la otra mitad sí.

El Participante 3 docente (De aquí en adelante “docente” se indicará como “D”.) nos relató su experiencia tanto en España como en un país extranjero (Francia):

- *En Guayana francesa he trabajado como auxiliar de conversación en una escuela de infantil y en un instituto; y en Mayotte en un instituto como profesor de español en proyectos interdisciplinarios de enseñanza (enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI)) Español/Historia y como profesor de apoyo en un aula de especial dificultad (niños marginales).*

En España, como Maestro de Primaria y especialista en Francés he trabajado con colaboradores en las asignaturas de Francés o bilingües, así como con profesores de apoyo o como profesor de apoyo en diferentes asignaturas como: Matemáticas, Lengua o Plástica.

La participante 7 D, especialista en Pedagogía Terapéutica, también refleja su experiencia, concretando los modelos que ha llegado a efectuar:

- *Si, fundamentalmente, estar en la clase como maestra PT para mejorar la atención a los alumnos ACNEAES. Lo he hecho siguiendo distintos modelos: docente auxiliar, docencia compartida en paralelo y docencia compartida en estaciones.*

Tras indagar en la relación que cada participante ha tenido, de primera mano, con la codocencia, se preguntó por su conocimiento sobre otros centros escolares que llevaran a cabo esta herramienta. Únicamente tres de los participantes conocían alguno.

Participante 4 (D):

- I.E.S. Lucas Mallada de Huesca.
- I.E.S. Cinco Villas de Ejea de los Caballeros (Zaragoza), del cual se ha plasmado la experiencia en el marco teórico.
- I.E.S. Rodanas de Épila de Zaragoza.
- C.E.I.P. La Estación de Arnedo (La Rioja).
- Colegio Claver de Lleida.
- C.E.I.P. Doña Álvora Álvarez de Navarra.
- C.E.I.P. Serrería de Valencia.
- Centro L' Alicante de Cerdanyola del Valles (Barcelona).

Los otros dos participantes que contestaron afirmativamente, señalaron el C.E.I.P. Pio XII de Huesca, el C.E.I.P Juan XXIII de Huesca y el colegio Salesianos (San Bernardo) de Huesca, donde se realiza la codocencia en algunas materias de Secundaria.

Como se ha mencionado anteriormente, las primeras preguntas están vinculadas al conocimiento de la metodología. A partir de este momento, contemplamos la segunda categoría, relativa al pensamiento crítico que suscita este recurso.

Las siguientes dos preguntas siguen este camino tratando de sondear los beneficios, o, por el contrario, inconvenientes o dificultades que supone llevar a cabo la docencia compartida en las aulas.

Las respuestas favorables a la codocencia han sido mayoritarias, hasta el punto de que dos participantes no consideran que esta herramienta tenga algún inconveniente:

Participantes 1 (D): *Se atiende mejor a las necesidades del alumnado.*

Otros resaltaron la importancia de la codocencia con relación a favorecer el modelo educativo de inclusión.

Participante 7 (D): *Se atiende mejor a la diversidad del aula y permite no sacar a alumnado fuera de esta para realizar los apoyos.*

Las diferentes respuestas han concluido en la realización de un listado de ventajas y beneficios de esta herramienta.

- Ventajas / Beneficios de la docencia compartida:
 - Atender mejor a las necesidades de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
 - Mayor capacidad de adaptación a los diferentes niveles del aula.
 - Favorece el modelo educativo de inclusión.
 - Aprendizaje más individualizado.
 - Se da al alumnado un modelo de trabajo colaborativo.
 - Se aprovecha mejor las habilidades y formación de cada maestro.
 - Aprendes del compañero docente.
 - Llegar a más alumnos.

Aunque, las respuestas relativas a inconvenientes o dificultades a la hora de efectuar la codocencia hayan sido menos numerosos, los resultados han sido más variados.

Participante 3 (D): *No conexión con el compañero con el que impartes la docencia compartida.*

Participante 4 (D): *Falta de tiempo para planificar.*

La lista de inconvenientes obtenida es la siguiente:

- Inconvenientes o dificultades de la docencia compartida:

- El no entendimiento entre los profesores que llevan a cabo la codocencia en el aula.
- No contar con tiempo: periodos y tiempos de coordinación para preparación.
- No conseguir horario suficiente para efectuar la codocencia de una forma equitativa en todos los grupos.
- Atención a alumnos que necesitan de forma puntual una atención específica que es mejor atender fuera del aula.
- Grupos de partida demasiado grandes.
- Falta de personal.

Pretendiendo que los participantes sopesaran la cuantía de ventajas y desventajas de la codocencia, se les planteó la utilidad de este recurso en las aulas. Todos ellos, coinciden en que, si se cuenta con los recursos necesarios, la codocencia, puede resultar un recurso útil. Así lo indicó uno de los participantes que señaló que esta metodología responde a la evolución del modelo educativo que se está construyendo:

Participante 3 (D):

En vista de la evolución del modelo de escuela que estamos buscando, creo que sí. La presencia de multiniveles dentro de una misma aula cada vez es mayor. El trabajo colaborativo o cooperativo entre alumnos puede permitirte crear un aula inclusiva hasta cierto punto. Las adaptaciones curriculares al alumnado fueron generadas con la intención de crear una escuela inclusiva, pero a veces las veo como una falsa caridad educativa que tan solo tapan un problema al que no damos solución. La única manera con la que podríamos dar solución a esta realidad es con la presencia de al menos dos docentes en el aula.

Por otro lado, otro aspecto tratado en la entrevista recayó en el posible aprendizaje entre profesionales que supone compartir docencia en una misma aula. La respuesta unánime de la muestra mostró que los docentes lo ven como una oportunidad para aprender del compañero.

Participante 5 (D): *Compartir con otro profesional la experiencia de la docencia en el aula supone aprender de la metodología que lleva a cabo, estrategias de actuación, etc.*

Así mismo, el total de los participantes afirmaron que, si tuvieran los recursos necesarios, les gustaría llevar a cabo este tipo de herramienta.

Por último, se dio la posibilidad a los participantes de añadir algún aspecto relativo al tema que les resultara importante o curioso.

Participante 3 (D): *Creo que la solución o la única solución que veo hacia una escuela inclusiva es la codocencia. Sin embargo, es complicado. Conozco un centro en donde se estableció un modelo de observación y aquello parecía más un modelo de espionaje y destrucción. En mi experiencia docente he tenido experiencias muy buenas, pero también muy malas. Como profesor en Mayotte con un profesor de Historia hicimos un proyecto en el que terminamos contando historias de los franceses en España en una radio (Carlomagno, los sitios de Zaragoza...). En España la verdad que no he tenido ningún problema, pero tampoco me he encontrado con programas o proyectos abiertos. Simplemente, nos ceñimos a un currículo. Y la codocencia es en momentos puntuales.*

Participante 4 (D): *La codocencia no es la panacea, pero es una herramienta de organización muy útil en muchos casos para llegar a atender mejor a todo el alumnado.*

Participante 6 (D): *Simplemente que creo que para llevar a cabo la codocencia, la administración se tiene que implicar más. Entre otras cosas, sería necesario modificar los espacios, hacer una buena inversión en ese sentido y formarnos a los docentes.*

Participante 8 (D): *Las clases magistrales deben ir desapareciendo. La situación de enseñanza-aprendizaje es más armónica y natural cuando son los alumnos los que aportan sus dudas, sugerencias, sus conocimientos previos, sus diferentes formas de ser personas dentro de un contexto, en definitiva, que es lo que enriquece y le da sentido a su propio proceso. Los profesores somos los guías que les ayudan a alcanzar sus objetivos. Si los profesores que actúan en el aula son dos, se puede llegar a todos los alumnos, ya que se puede seguir con mayor facilidad sus avances y resolver de inmediato sus dudas para que no se conviertan en fracasos y bloqueos de aprendizaje.*

4.5.2. Resultado de la entrevista sobre codocencia dirigida a estudiantes de magisterio Educación Primaria.

La entrevista comenzó, sondeando entre los participantes el conocimiento que tenían sobre codocencia. La mitad de la muestra indicó que conocía el concepto, mientras que dos participantes señalaron que no. Asimismo, también dos alumnos indicaron no estar seguros de conocerla.

El número de estudiantes que comentaron conocer la codocencia es mayor que el número de estudiantes que han recibido información profesional de este recurso. Solamente un participante ha explicado haber recibido alguna charla, presentación o clase teórica a lo largo de su proceso educativo. Este resultado resulta contradictorio al averiguar que el participante que, recibido esta información, no ha contestado afirmativamente en la pregunta anterior, sino que mostró no estar seguro de conocer el concepto. Siguiendo con esta cuestión, seis de los participantes manifestaron no haber recibido información de esta herramienta y uno mostró desconocer si había llegado a recibir información o no. Este aspecto nos muestra que la docencia compartida no es un aspecto tratado en el proceso de enseñanza de los futuros docentes.

Siguiendo con preguntas relativas al entendimiento del concepto, se concretó que ninguno de los participantes era conocedor de los diversos modelos de codocencia, al no contestar afirmativamente, a la siguiente pregunta “¿*Conoces los diferentes modelos de codocencia?*”. Seis de los participantes mostraron su total desconocimiento ante los modelos, mientras que otros dos expusieron no estar seguros de ellos.

Para tratar de explicitar los modelos conocidos se ofreció a los estudiantes un abanico de posibilidades, con el modelo de codocencia que llevaron a cabo Baeten i Simons (2014), dándoles la posibilidad de marcar, sin límite, además de añadir los que conocieran, los modelos que reconocían o, por el contrario, ninguno.

Tres de los participantes no marcaron ninguna de las opciones ni añadieron más. Entre estos se encuentran el participante que manifestó haber recibido información sobre la herramienta. Así mismo, también pertenece a este grupo el futuro docente que se encuentra en su primer curso de carrera universitaria.

Entre los diferentes modelos, el más popular es el docente auxiliar, reconocido por cuatro participantes. Mientras que el modelo de observación, el modelo de apoyo, la docencia compartida en equipo y la docencia compartida en estaciones, son conocidas por un participante respectivamente.

Participante 4 estudiante (De aquí en adelante “estudiante” se indicará como “E”).: *Conozco el modelo docente auxiliar y la docencia compartida en estaciones.*

Participante 6 (E): *El modelo de apoyo, el modelo de docente auxiliar, y la docencia compartida en equipo.*

Con relación a la propia experiencia real que estos estudiantes podrían haber tenido a lo largo de las prácticas escolares, se pretendió sondear cuántos de ellos habían presenciado un modelo de docencia compartida en las aulas, teniendo en cuenta que el participante 8 al encontrarse en el primer curso todavía no ha tenido oportunidad de realizar prácticas escolares. Tres participantes mostraron haber presenciado o creer haber presenciado esta herramienta.

Participante 2 (E): *Si, en algunas clases había dos docentes en la misma clase. Uno era el principal, mientras que el otro se dedicaba a apoyar a aquellos niños que más dificultades tenían.*

Participante 4 (E): *Creo que sí, trabajaban de forma muy unida, una programaba todo mates y la otra, todo sociales y en muchas sesiones juntaban los dos grupos.*

Participante 6 (E): *Si, en ambas prácticas de cuarto, tanto en las generales como en las de mención, las profesoras se coordinaban para hacer las mismas actividades con sus respectivas clases.*

Finalizando con la categoría sobre el conocimiento de la codocencia, se han plasmado los centros escolares, sin importar a que etapa educativa pertenezca, en los cuales los participantes señalan que se ejerce codocencia. Es importante destacar que el hecho que se utilice esta metodología, no quiere decir que se dé en todos los ciclos, asignaturas, etc. del centro, sino que puede llevarse a cabo en un aula concreta.

Entre los centros que sí que la utilizan aparecen El C.E.I.P Alcoraz de Huesca o el Colegio Sagrado Corazón de Jesús de Zaragoza, como se puede ver en algunas de sus respuestas:

Participante 2 (E): *C.E.I.P. Alcoraz de Huesca*

Participante 3 (E): *C.E.I.P. Sancho Ramírez de Huesca.*

Participante 6 (E): *El colegio público bilingüe Parque Goya de Zaragoza y el colegio Sagrado Corazón de Jesús de Zaragoza.*

En este momento la entrevista pasa de trabajar la categoría relativa a los conocimientos sobre la codocencia, para tratar aspectos relacionados con el pensamiento crítico que los estudiantes mantienen hacia el recurso.

Esta categoría comenzó con dos preguntas, que al igual que en el modelo de entrevista de los docentes, tratan de sondear los beneficios, o, por el contrario, inconvenientes o dificultades que supone llevar a cabo la docencia compartida en las aulas.

Entre los beneficios que supone llevar a cabo la codocencia en el aula, encontramos el hecho de que se dé una mejor atención al alumnado y/o el propio desarrollo personal como docente, como se muestra en alguno de los resultados:

Participante 1 (E): *Mejor atención a los alumnos.*

Participante 2 (E): El desarrollo personal como docente y la coordinación con el resto de docentes.

Tras conocer la respuesta de la muestra, se concluye los beneficios o ventajas de la docencia compartida en la siguiente lista:

- Mejor atención a los alumnos.
- Mejor rendimiento del alumnado.
- Atención multinivel en el aula.
- Repartición del trabajo.
- Comunicación entre profesorado, ser conscientes de distintos puntos de vista.
- Desarrollo personal como docente.
- Más dinamismo en el aula.

Sin embargo, los participantes también señalan inconvenientes o dificultades de esta herramienta, como la falta de financiación para recursos con los que llevar a cabo la docencia compartida.

Participante 2 (E): *La única dificultad que veo es que hace falta financiación para la coeducación.*

De la misma manera que se ha realizado una lista de beneficios, también se ha realizado un listado con los datos obtenidos por parte de los estudiantes en cuanto a inconvenientes y/o dificultades:

- La cuantía de alumnado en un aula.
- Poco personal cualificado para llevar a cabo este recurso.
- Falta de financiación.
- Flexibilidad por parte del profesor que a en ocasiones resulta difícil de conseguir.
- Profesionales no dispuestos.
- Discrepancias entre los profesionales.

Tras reflexionar los beneficios y ventajas e inconvenientes y dificultades de la codocencia en las aulas, siete de los ocho participantes concluyeron en que les parecía una herramienta útil para fomentar el modelo inclusivo en las aulas. Solamente un alumno contestó negativamente.

Participante 2 (E): *No, creo que no es bueno para la inclusión, porque en realidad se le excluye a la persona que no lo ha entendido con el otro docente.*

Siguiendo la categoría que pretende que los participantes trabajen el pensamiento crítico con relación a la codocencia, se cuestionó si opinaban que al trabajar colaborativamente con otros u otros profesores, aprenderían algo de ellos que les haría crecer como profesionales. Los ocho participantes contestaron afirmativamente.

Participante 4 (E): *Conlleva nutrirse y aprender unos de otros y estar al día con las metodologías.*

Tras responder la penúltima pregunta, que pretende funcionar como conclusión final de los resultados, los ocho participantes de la muestra señalaron que, si tuvieran los recursos necesarios, llevarían a cabo el modelo de codocencia en sus futuras aulas.

Finalmente, los estudiantes de magisterio en Educación Primaria poseyeron la oportunidad de añadir algún aspecto relativo al tema que les resultara importante o curioso.

Participante 3 (E): *La codocencia es importante que no se haga para ayudar exclusivamente a un alumno, sino que colaborando de manera general tenga especial atención en aquellos alumnos con más dificultades.*

Participante 6 (E): *No había oído hablar del concepto de codocencia como tal, pero me parece muy interesante. A partir de ahora me informaré sobre él.*

5. Conclusiones y discusión.

Como se ha comentado anteriormente, la realización de dos modelos de entrevista resulta obligatorio al comprender que las características de los dos agentes, a los que va dirigido la entrevista: Profesorado de Educación Primaria y estudiantes universitarios de magisterio Educación Primaria, son diversas. Aparte de considerar, la posible diversa visión estudiantil y docente sobre la docencia compartida.

En primer lugar, en este apartado se va a desarrollar la comparativa de resultados entre los dos agentes educativos.

La mayoría de los docentes, concretamente siete de ocho, es conocedora del concepto de codocencia, mientras que solamente la mitad de la muestra de estudiantes mostró conocerla.

Los datos van ampliando una brecha de conocimiento, acerca de la herramienta, cuando se pretende estudiar la formación profesional que se tiene sobre el recurso. Son cinco los docentes que han obtenido una formación correcta a lo largo de su trayectoria laboral frente a un único estudiante que ha tenido la oportunidad de recibir información sobre el recurso a lo largo de su experiencia estudiantil.

En concordancia con los datos anteriores, relativos a la categoría sobre conocimiento del concepto, hay un mayor número de docentes que conoce los modelos de codocencia que de estudiantes. Siendo cinco docentes conocedores de modelos de docencia compartida ante ningún alumno que esté certeramente seguro de saber si los conoce o no. Aunque cabe destacar que posteriormente, al exponer algunos modelos, como la clasificación realizada por Baeten i Simon(2014), cinco alumnos son capaces de reconocer y añadir algún modelo. Así mismo, siete de los ocho docentes nombraron también al menos un modelo.

Por otro lado, la propia experiencia que estos agentes educativos han podido experimentar sobre la codocencia va a ser visiblemente distinta. Los docentes, al ser ya profesionales, experimentan la docencia compartida de una manera deliberada y consensuada que en un amplio ámbito depende de ellos, mientras que los estudiantes, al poder llevar a cabo la codocencia solo durante el periodo de prácticas, están sujetos a las herramientas de actuación en el aula que el profesor tutor utilice. Cinco docentes explicaron haber

desarrollado en algún momento la herramienta de codocencia, mientras que, tres estudiantes también tuvieron contacto con el recurso a lo largo de las diferentes prácticas educativas.

La comparación entre el conocimiento que tiene cada agente sobre centros donde se desarrolle la codocencia es notable, siendo doce centros los nombrados en total por el profesorado frente a cuatro centros expuestos por los estudiantes.

Por otro lado, la comparación de la segunda categoría, caracterizada por la búsqueda del pensamiento crítico de los participantes, ha sido más equilibrada, sin obviar que los docentes elaboran respuestas más amplias que proporcionaban más datos.

Con respecto a las ventajas y beneficios e inconvenientes y dificultades de la codocencia para lograr la inclusión en el aula, los resultados han sido similares, como se puede observar en las listas creadas en apartados anteriores. En términos generales, los resultados siguen la misma línea crítica.

Finalmente, los dos agentes se muestran mayoritariamente a favor de las dos últimas cuestiones discutidas en la entrevista. Consideran a la codocencia una herramienta útil y, señalan, por consiguiente, que la desarrollarían en sus aulas si contaran con los recursos necesarios para llevarlas a cabo de manera adecuada. Este último aspecto ha sido apoyado por unanimidad de la muestra.

Uno de los hallazgos más alentadores en favor de la herramienta de codocencia hacia la inclusión en el aula, es el resultado de estas comentadas últimas preguntas de la entrevista. Los colaboradores están en favor de la codocencia y constatan su predisposición por llevarla a cabo si contaran con los recursos necesarios.

Los resultados de este trabajo reflejan que, aunque los agentes educativos colaboradores en la investigación lo vean como un posible recurso para conseguir la inclusión en las aulas, no es un concepto que se tenga certeramente claro.

Este hecho, lo señala Friend (2019) como uno de los obstáculos principales para efectuar adecuadamente esta estrategia de actuación.

Es posible que este hecho se deba a diversos factores. Uno de ellos resulta el amplio ámbito que la propia herramienta supone, ya que diversos investigadores como Baeten i Simons (2014), Friend (2008), Cook (1995) o Shamberger (2010.) han abordado el tema, realizado, entre otros aspectos, diferentes clasificaciones de los modelos que la herramienta compete.

Así mismo, también influye la falta de formación profesional sobre la docencia compartida. El hecho de que prácticamente la mitad de la muestra no haya recibido

información profesional sobre el recurso, deriva en el conocimiento inexacto de la codocencia,

Este conocimiento inexacto lo podemos observar en el resultado de diversas preguntas. Falta un término claro sobre la propia herramienta, este hecho se trata de solventar en el marco teórico: “La colaboración deliberada de dos o más profesores en el aula (Duran i Miquel, 2006, citado en Navas 2021) ... Esta colaboración se desarrolla de forma cooperativa tanto en la planificación, la ejecución y la evaluación (Huguet, 2015)”. Se puede partir de esta definición para repensar si realmente hemos efectuado la codocencia en el aula o no.

A pesar de este parcial desconocimiento de la codocencia, que hay que explicitar que es mayor en el agente estudiantil que en el agente formado por los docentes, los participantes concuerdan, con los diferentes investigadores que han trabajado la codocencia, en los beneficios y ventajas e inconvenientes y dificultades del recurso. Los participantes coinciden con Aretaxga (2011) en las ventajas y con Friend(2019) en los retos que supone efectuar la herramienta en las aulas.

Así mismo, y en relación con la afirmación de Friend (2008) “La codocencia permite a los docentes compartir y combinar sus habilidades y conocimientos con el objetivo de crear entornos de aprendizaje flexibles”, los participantes, unánimemente, también están en sintonía con lo expuesto por el autor.

En virtud de la información obtenida y analizada que han aportado los colaboradores de la entrevista, se refleja que la muestra es partidaria de llevar a cabo la codocencia, vislumbrado las ventajas que esta estrategia nos dotaría para poder hacer viable la adopción de un modelo real de inclusión en las aulas. Idea que muestra Alcolea (2021) al describir esta medida como respuesta al decreto de inclusión.

Como se ha señalado a lo largo de este apartado, tanto el concepto inexacto de la codocencia como su formación insuficiente a los agentes educativos, destacan como obstáculos a superar. Tras analizar los inconvenientes y desventajas que los participantes han comentado, resulta imprescindible sondear la falta de recursos con la que los centros educativos cuentan.

Sería interesante invertir en la adquisición de estos recursos por parte de las instituciones, ya que, como hemos podido observar, el modelo de codocencia cumple las características para implementar la inclusión en las aulas. Aspecto que el Gobierno de España se ha comprometido a conseguir en un plazo de diez años a través de la normativa actual: Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre (LOMLOE) que responde a través de un plan de actuación al compromiso de la comunidad educativa en favor del ODS 4-Educación 2030 y la

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos.” (UNESCO et al., 2015), donde se expone que los centros educativos deben concienciarse por un acompañamiento inclusivo del alumnado dentro del aula de referencia.

Como conclusión final, me gustaría resaltar que la codocencia es un modelo real a partir del cual se podría conseguir la educación inclusiva en las aulas. Desde mi punto de vista, si se apuesta por él, debe ser con plena confianza y con intención de realizar un gran cambio del modelo educativo. Partiendo con una financiación adecuada, contando con una buena formación de los agentes educativos y teniendo presentes aspectos básicos como la flexibilización del currículo, entre otros.

6. Referencia bibliografía

- Aretxaga, L., Palacios, J. M. y del Berritzegune Nagusia, A. (2011). Docencia Compartida. In Primer Congreso Estatal de Compensación Educativa-Transformando la Escuela (pp. 1-9).
- Bajén, E. (2022). Docencia compartida e inclusión. *Seminario PT/AL practicando la inclusión III*. Celebrado en Huesca, febrero 2022.
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on exceptional children, 28.
- Booth, T et al. (2002). Index for inclusion. *Developing learning and participation in schools*, 2.
- Ministerio de Educación y Ciencias España. (1994). *Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO
- Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G.Tonon (comp.) *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (47-68).
- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Aragón: Boletín Oficial de Aragón (2018).
- Echeita, G. y Duk, C.(2008). Inclusión educativa. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6(2),1-8.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Barcelona: Octaedro.
- García, R. y Sánchez, M. et al. (2013). *Diversidad e inclusión educativa : aspectos didácticos y organizativos*. Madrid : Los Libros de la Catarata.
- Huesca más inclusiva (2022). Trato adecuado a personas con discapacidad y dependencia. Formación trato adecuado docentes CADIS . Celebrado en Huesca, enero 2022.
- Huguet, T. y Lázaro, L. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. *Aula de innovación educativa*, 39-44.
- Latorre, C. y Quintas, A. (Coords.). (2021). *Inclusión educativa y tecnologías para el aprendizaje*. Octaedro

- Moya, E et al. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, Vol 8, 3, 263-264.
- Munarritz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa.
- Navas, C. (2022). Docencia Compartida. Retos para la inclusión. Seminario *Experiencias inclusivas: el camino hacia la transformación educativa*. Celebrado en Calatayud, 15 de febrero de 2022.
- Perez, A. (Dir). (2019). *La inclusión en la escuela*, [Video]. México: Secretaria de Educación Pública. https://www.youtube.com/watch?v=Z_IY9GAXu-U
- Preston, P. y Universia. (2017). Quien no conoce su historia está condenado a repetir sus errores. Celebrado en Escuela de Verano de la Universidad Complutense de Madrid, 27 de Junio de 2017.
- ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Aragón: Boletín Oficial de Aragón. (2018).
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18066#:~:text=La%20Declaraci%C3%B3n%20de%20Incheon%2C%20que,desempe%C3%B1a%20la%20educaci%C3%B3n%20como%20uno>
- Ustrell, M. (2015). La co-docencia como herramienta de inclusión (Bachelor's thesis). Universidad de la Rioja.
- Vázquez, M. (2021). *Practicando la inclusión*. Celebrado en Huesca, 24 de marzo de 2021.
- Vergara, F.. (2002). Marco histórico de la educación especial. ESE. Estudios sobre educación.
- WebsEdge Science [Dir.]. (2019). *Common co-teaching challenges*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=DO7RnGuBE5U>

7. Apéndices

Apéndice A. Tabla 1. Tipología de apoyos entre el profesorado para la docencia compartida.

Tipo de apoyo	Intervenciones	Adecuación	Coordinación
Ayudar a un alumno/a y sentarse a su lado.	El profesorado de apoyo va ayudando a realizar las tareas de clase. Hace que permanezca en la tarea hasta finalizarla. El profesorado de grupo planifica y conduce el grupo-aula.	Cuando existen dificultades atencionales y alta dependencia.	Casi no la necesita. Hay que conocer el contenido de las sesiones y haber pactado el tipo de intervención y la organización del espacio. Valoración compartida
Ayudar a un alumno/a aumentando progresivamente la distancia	El profesorado de apoyo no se sienta a su lado, acercándose y alejándose, y ayudando a otros ocasionalmente.	Favorece los progresos en la autonomía.	Casi no la necesita. Hay que conocer el contenido de las sesiones y haber pactado el tipo de intervención y la organización del espacio.
Se agrupan temporalmente unos alumnos/as dentro del aula	Enseñanza alternativa: En este procedimiento, se divide la clase en dos subgrupos, que trabajan	Oportuna para la diferenciación de actividades. Facilita la flexibilidad para mover los grupos y su	Es necesario que ambos docentes compartan el sentido y los objetivos de las actividades.

	<p>contenidos o habilidades específicas. Mientras un profesor enseña al grupo pequeño, el otro enseña al resto, de manera que un profesor puede estar con un grupo reducido que necesita refuerzo o enriquecimiento, mientras el otro atiende a los demás.</p> <p>Enseñanza simultánea o paralela: Se divide a los alumnos de la clase en dos grupos, de forma que: a) cada profesor trabaja con un subgrupo explicando el mismo contenido al mismo tiempo, o b) ambos profesores enseñan con distinto contenido simultáneamente. Finalizada su intervención, los profesores cambian de grupo para explicar el mismo</p>	<p>composición heterogénea. Funciona bien para los contenidos de naturaleza lineal. Se pueden utilizar a través del desarrollo de las unidades didácticas.</p> <p>La dificultad mayor se basa en conseguir actividades apropiadas para cada subgrupo sin que el alumnado perciba la adecuación de las actividades a las características del grupo así como con la presentación simultánea del contenido.</p>	<p>Este enfoque exige la planificación conjunta de los dos profesores/as.</p>
--	--	--	---

	contenido a la otra mitad de la clase		
El profesor/a de apoyo se va moviendo por el aula ayudando a todos los alumnos/as	Los docentes van desplazándose por la clase y trabajando con los alumnos y los grupos.	Requiere buena comunicación y relación entre los docentes. Estar atentos a los alumnos que les cuesta pedir ayuda.	Es necesario que ambos docentes compartan el sentido y los objetivos de las actividades.
Trabajo en grupos heterogéneos; trabajo en grupos cooperativos	El alumnado dividido en grupos, va rotando por diferentes secciones en la clase que se presentan contenidos o se realizan actividades de distinta naturaleza y/o nivel de dificultad. Permite la presentación simultánea de contenidos distintos, posibilita a adaptar la enseñanza, facilita un alto nivel de repuesta y motivación al alumnado. El tiempo de permanencia en cada sección suele ser de unos 15-20 minutos.	Interesante para la inclusión y la cooperación entre alumnos, trabajo por proyectos	Es necesario que ambos docentes compartan el sentido y los objetivos de las actividades. Prever el tipo de tareas

<p>Dos docentes conducen la actividad conjuntamente y dirigen el grupo juntos</p>	<p>Un docente dirige la actividad pero los dos van haciendo aportaciones. Se anima al alumnado a participar en ese mismo modelo. Una variante sería que los dos profesores enseñan al mismo grupo alternando su intervención por períodos cortos de tiempo (5-10 minutos). Ambos dan soporte, clarifican cuestiones y complementan sus explicaciones para garantizar un mejor aprendizaje.</p>	<p>Idóneo para temas sociales y de actualidad. Debate sobre valores, actitudes y normas. Positivo para el alumnado.</p> <p>Ven modelos abiertos de relación y trabajo. Pueden darse consecuencias negativas derivadas si ambos profesores no cambian frecuentemente de rol, dado que uno de ellos puede quedar relegado al papel de profesor ayudante.</p>	<p>Preparación previa y acotar el tipo de intervención. Relación fluida entre los participantes.</p>
<p>El docente de apoyo conduce la actividad</p>	<p>El maestro de apoyo conduce la actividad y el tutor hace el apoyo a los que más lo necesitan o al grupo en general.</p>	<p>Permite observar los procesos de enseñanza aprendizaje. Promueve innovaciones o metodologías (modelaje).</p>	<p>Depende de la periodicidad de las sesiones</p>

El docente de apoyo prepara material para hacer en clase	El maestro de apoyo prepara material para cuando el/la tutor/a está solo.	Mejor si progresivamente se puede hacer de manera compartida	El maestro de apoyo debe conocer las actividades y los materiales del aula. Valoración y seguimiento compartido.

Aretxaga (2011) adaptado de CARDONA MOLTÓ, M^a C. (2005) Diversidad y Educación Inclusiva. Madrid. Ed. Pearson y de HUGUET COMELLES, T. (2006) Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva. Barcelona. Ed. Graó.

- Apéndice B. Estrategias “guía de discusión” para afrontar la coordinación entre profesorado para llevar a cabo la codocencia elaborada por Aretxaga (2011).

	Antes de iniciar la docencia compartida.	Durante el desarrollo de la docencia compartida.	Al finalizar el periodo de docencia compartida.
Funciones, necesidades.	<p>¿Quién gestionará el aula y de qué manera?</p> <p>¿La metodología que se usará va a favorecer la docencia compartida?</p> <p>¿Cómo nos podemos apoyar?</p> <p>¿Qué recursos necesitamos?</p> <p>¿Hay alumnos en el aula con</p>	<p>¿Las funciones de cada profesor son las adecuadas?</p> <p>¿Vamos ajustando la planificación a las necesidades del día a día?</p> <p>¿Nos damos apoyo mutuo?</p> <p>¿Estamos dando el mismo mensaje al alumnado (sobre la</p>	<p>¿Las funciones planificadas para cada uno han sido las adecuadas?</p> <p>¿Hemos ajustado la planificación inicial a las necesidades que han ido surgiendo?</p> <p>¿Nos hemos dado apoyo mutuo?</p> <p>¿Los cambios</p>

	necesidades educativas específicas? ¿Qué ayudas debemos ofrecer y cómo?	disciplina, las normas de trabajo, los objetivos básicos, etc.)?	introducidos han mejorado el trabajo en el aula?
Coordinación.	¿Cuántas veces y en qué horario nos vamos a coordinar? ¿Sobre qué aspectos vamos a centrar las reuniones?	¿Las reuniones de coordinación nos son útiles? ¿Tenemos el tiempo necesario para discutir la planificación, el progreso y los problemas?	¿nos hemos reunido y hemos tenido el necesario tiempo para hacer el seguimiento del trabajo? ¿Hemos hablado de todos los aspectos importantes?
Evaluación	¿Qué aspectos vamos a tener en cuenta para valorar el progreso del alumnado? ¿Qué aspectos vamos a considerar para valorar el trabajo conjunto?	¿Todos los alumnos del aula están progresando? ¿Trabajamos a gusto? ¿Qué cambios deberíamos introducir? ¿Cómo podemos llevar a todos los alumnos del aula a	¿El trabajo conjunto nos ha proporcionado nuevas ideas y recursos? En situaciones futuras, ¿qué cambiaríamos?

		progresar?	
--	--	------------	--

- Apéndice C. *Entrevista cualitativa semiestructurada sobre codocencia a docentes Educación Primaria.*

1. ¿Conoces lo que es la codocencia?
2. ¿A lo largo de tu experiencia laboral se te ha ofrecido la posibilidad de conocer algo de esta herramienta a través de charlas, presentaciones, cursos, etc?
3. ¿Conoces los diferentes modelos de codocencia?
4. ¿Algún modelo en particular?
5. ¿Has ejercido la codocencia? Si es así, comenta brevemente tu experiencia.
6. ¿Conoces algún centro educativo donde hayan ejercido o ejerzan la codocencia? Indique el nombre.
7. ¿Qué beneficios destacarías de esta estrategia?
8. Por el contrario, ¿Señalarías algún inconveniente o dificultad a la hora de llevarla a cabo?
9. ¿Crees que la codocencia es una herramienta útil para llevar a cabo la inclusión en las aulas? Argumenta tu respuesta.
10. Desde tu punto de vista, ¿La codocencia supone un continuo aprendizaje por parte de los docentes?
11. Si contarás con los recursos necesarios ¿Te gustaría llevar a cabo la codocencia?
12. ¿Quieres añadir algo más a la entrevista que te parezca relevante?

- Apéndice D.. *Entrevista cualitativa semiestructurada sobre codocencia a estudiantes de Magisterio en Educación Primaria.*

1. ¿Conoces lo que es la codocencia?
2. ¿A lo largo de tu formación universitaria se te ha ofrecido la posibilidad de conocer algo de esta herramienta a través de clases teóricas, charlas, presentaciones, etc?
3. ¿Conoces los diferentes modelos de codocencia?
4. ¿Algún modelo en particular?
5. ¿Conoces algún centro educativo donde hayan ejercido o ejerzan la codocencia? Indique el nombre
6. Durante periodos de prácticas ¿Has estado vinculada/o a un tutor que ejerciera la codocencia? Si es así, comente brevemente su experiencia.
7. ¿Qué beneficios destacarías de esta estrategia?
8. Por el contrario, ¿Señalarías algún inconveniente o dificultad a la hora de llevarla a cabo?
9. ¿Crees que la codocencia es una herramienta útil para llevar a cabo la inclusión en las aulas? Argumenta tu respuesta.
10. Desde tu punto de vista, ¿La codocencia supone un continuo aprendizaje por parte de los docentes?
11. Si contarás con los recursos necesarios, ¿Te gustaría llevar a cabo la codocencia?
12. ¿Quieres añadir algo más a la entrevista que te parezca relevante?