


La docencia compartida como estrategia de inclusión en primaria. El papel de los diarios en una experiencia de investigación-acción

Yolanda Gutiérrez Moniño

Consejería de Educación del Principado de Asturias (España) ✉ 

Gloria Braga Blanco

Universidad de Oviedo (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.82587>

Recibido: Septiembre 2022 • Revisado: Octubre 2022 • Aceptado: Noviembre 2022

ES Resumen. INTRODUCCIÓN. Este artículo, describe los principales hallazgos del primer ciclo de un proceso de investigación-acción sobre docencia compartida, desarrollado durante un curso escolar en un centro público de primaria de Asturias. El equipo de trabajo ha estado formado por tres profesionales del centro: la especialista de pedagogía terapéutica (P.T.), la especialista de audición y lenguaje (A.L.) y la tutora de un grupo de 2º de primaria, que diseñaron actividades inclusivas para realizar dentro del grupo de referencia donde se encuentra escolarizada una alumna de necesidades educativas especiales (n.e.e.). MÉTODO. Se trata de un proceso de investigación-acción sobre una experiencia de docencia compartida.. Uno de los instrumentos utilizados fueron los diarios. La observadora participante (P.T) redactó los diarios de todas las sesiones de docencia compartida del curso (29, con un total de 85 páginas) que fueron analizados de forma inductiva y cualitativa. RESULTADOS. Se obtuvieron 17 códigos temáticos que fueron agrupados en 7 categorías y 4 dimensiones: estrategias de docencia compartida, vida en el aula, estrategias de aprendizaje del alumnado de n.e.e. y creencias/relaciones de las profesoras. DISCUSIÓN. El análisis mostró beneficios de esta metodología no solo para la inclusión de todo el alumnado sino también para la profesionalización de las docentes, aunque tampoco faltaron dificultades.

Palabras clave: docencia compartida; educación inclusiva; investigación-acción; innovación pedagógica.

EN Co-teaching as an inclusion strategy in Primary Education. The role of diaries in an action-research experience

EN Abstract. INTRODUCTION. This article describes the main findings of the first cycle of an action-research process of co-teaching developed during a school year in a public primary school in Asturias. The work team has been formed by three professionals: the therapeutic pedagogy specialist (PT), the hearing and speech specialist (AL) and the tutor of a group of second grade of Primary Education. They designed inclusive activities to carry out in the reference group where a student with Special Educational Needs (n.e.e.) is enrolled. METHOD. It consists of a action research process on a co-teaching experience. One of the instruments used was the diary. The participant observer (PT) wrote diaries of all the co-teaching sessions during the academic year (29, with a total of 85 pages), which were analysed in two ways, inductively and qualitatively. RESULTS. Seventeen thematic codes were obtained, which were grouped into seven categories and four dimensions: co-teaching strategies, life in the classroom, learning strategies of n.e.e students and teachers' beliefs/relationships. DISCUSSION. The analysis showed the benefits of this methodology not only for the inclusion of all students but also for the professionalisation of teachers, although difficulties were not lacking either.

Keywords: co-teaching; inclusive education; action-research; pedagogical innovation.

Sumario. 1. Justificación y contexto de la investigación. 2. Metodología. 3. Análisis de los resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Gutiérrez Moniño, Y.; Braga Blanco, G. (2024). La docencia compartida como estrategia de inclusión en primaria. El papel de los diarios en una experiencia de investigación-acción. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 69-79.

1. Justificación y contexto de la investigación

La UNESCO, dentro de su campaña E2030 *Educación para transformar vidas*, recoge en su objetivo 4 la obligación de: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo el aprendizaje durante toda la vida”. La inclusión es un derecho de la infancia que no siempre conseguimos trasladar a las prácticas educativas en las que, en muchas ocasiones, se comparten solo espacios (Arnaiz, 2011) donde el alumnado no está trabajando colaborativamente ni participando de las mismas actividades curriculares.

La adopción de perspectivas sobre el currículum como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) (Alba, 2018) o de metodologías colaborativas como el aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2004), la tutoría entre iguales (Durán, 2006) o la docencia compartida (Huguet y Lázaro, 2018) pueden ayudarnos a responder a las necesidades de todo el alumnado y a los diferentes ritmos de aprendizaje. La inclusión exige colaboración entre profesorado y alumnado, resolución compartida de problemas, agrupamientos flexibles y heterogéneos y planificación flexible que promueva rutas de aprendizaje diferentes (Barkley et al., 2007).

La **docencia compartida** es una de las metodologías innovadoras que puede favorecer una inclusión real, una apuesta de transformación hacia una nueva manera de responder a la diversidad (Cook y Friend, 2010; Friend et al., 2010; Scruggs et al., 2007). Constituye un tipo de organización en la que dos docentes trabajan conjuntamente con el mismo grupo-clase (Pérez-Gutiérrez et al, 2021). Pero no se trata solo de la presencia física de dos profesionales en el aula, es un proceso que requiere planificación, intencionalidad, definir el para qué, compartir conocimientos, prácticas y llevar a cabo la misma metodología.

La docencia compartida ha sido ampliamente defendida en el ámbito de la atención al alumnado con necesidades educativas desde principios del siglo XXI, sobre todo en el ámbito estadounidense (Cook y Friend, 2010). Es una estrategia claramente innovadora e inclusiva que apuesta por el apoyo dentro del grupo de referencia de los estudiantes con necesidades (Friend et al., 2010; Hang y Rabren, 2009; Murawski y Swanson, 2001). Se adopta un papel activo por parte del profesor de apoyo que contribuya a asegurar la presencia del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (A.C.N.E.A.E.) dentro de su aula de referencia, así como una participación real de todos los estudiantes en todas las actividades del grupo-clase, cada uno en la medida de sus posibilidades (Echeita y Ainscow, 2011). Se intentan pues superar las dificultades generadas por las técnicas de apoyo dentro del aula que recogen Scruggs et al. (2007).

La literatura científica apunta que la docencia compartida:

1. Revierte en una mayor y mejor atención y aprendizaje del alumnado.
2. Evita la segregación que se produce cuando el alumnado recibe apoyo fuera de su aula.
3. Favorece que todos los docentes aprendan a atender la diversidad dentro del aula.
4. Facilita la autonomía del alumnado en entornos ordinarios.
5. Mejora la convivencia y el clima escolar.
6. Evita la delegación de responsabilidades del alumnado con dificultades de aprendizaje en los especialistas (Aretxaga y Palacios, 2014, p. 3).

Nuestro contexto carece todavía de una amplia trayectoria en esta metodología, tanto en la práctica en las aulas como en el ámbito académico (Aretxaga y Palacios, 2014; Huguet, 2006; Mas et al., 2018) aunque se encuentra amparada en el marco de la legislación vigente. Es en el contexto estadounidense en el que existe un amplio movimiento en su defensa en el contexto de la atención a alumnado con necesidades especiales, aunque todavía faltan investigaciones que aporten datos sobre su impacto, especialmente en los resultados de aprendizaje de este alumnado (Cook y Friend, 2010; Friend et al., 2010; Hang y Rabren, 2009; Murawski y Swanson, 2001; Scruggs et al., 2007).

En este contexto se sitúa la investigación sobre docencia compartida que presenta este artículo. El equipo docente está formado por tres profesionales de un centro público (especialista de P.T., especialista de A.L. y tutora de un grupo de 2º de educación primaria). El aula estaba formado por 24 alumnos/as dispuestos en seis grupos de cuatro para el trabajo en las sesiones de docencia compartida. En el aula había tres alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo, una de las cuales presentaba necesidades educativas especiales. La especialista de P.T. entró en el aula para conducir la actividad conjuntamente con la tutora, dando los apoyos al alumnado con necesidades educativas especiales dentro del grupo clase. Se precisó de reuniones de coordinación para trabajar colaborativamente dentro del aula ordinaria, buscando la participación y el éxito de todo el alumnado a través de actividades inclusivas planificadas con anterioridad (Hang y Rabren, 2009). La intervención se corresponde con una de las modalidades más colaborativas de docencia compartida siguiendo la tipología establecida por Huguet: “los dos docentes conducen la actividad dentro del aula” (2006, 114), buscando en todo momento la creación de un clima inclusivo con variedad de agrupamientos y aprovechando los espacios del centro y del aula (Sanahuja et al, 2020).

2. Metodología

El equipo de docencia compartida formado por las tres profesionales reseñadas inició un proceso de investigación-acción orientado a la mejora de su práctica (Elliott, 2000; Kemmis y Mactaggart, 1987) en el curso 18/19 y que continúa en la actualidad (con todas las dificultades y parones derivados de la situación de la pandemia). En este artículo se presentan los resultados obtenidos a través del análisis cualitativo de los diarios de las sesiones de docencia compartida escritos por la profesora de Pedagogía Terapéutica durante el primer ciclo de la espiral y que sirvieron de punto de partida para el segundo ciclo. La investigación-acción es una metodología orientada al cambio y se sitúa en un paradigma cualitativo: se busca estudiar la práctica

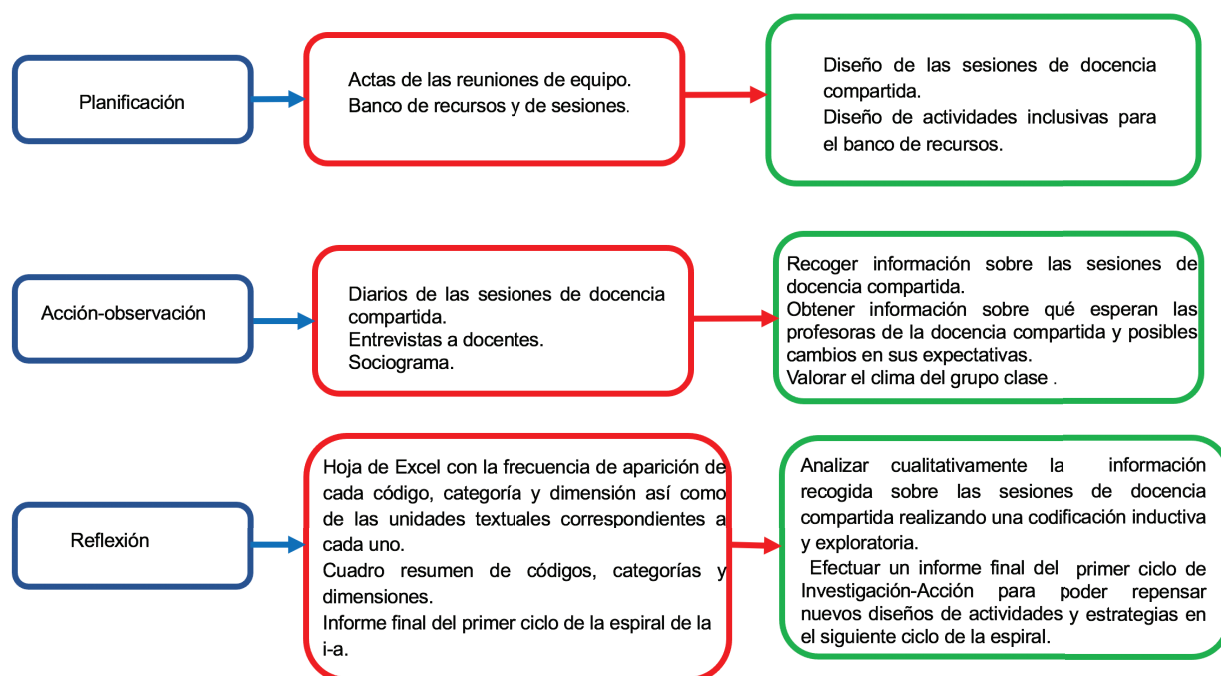
educativa para mejorarla, permite ilustrar prácticas docentes y ayuda a otros practicantes a comprenderlas mejor.

Tal y como recogen MacMillan y Schumacher (2005) la realidad, y mucho más la escolar es, sin duda, una «experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, interpretada por los individuos (...) es una «construcción social» (p. 401). Las expectativas hacia el alumnado se van construyendo en esa convivencia diaria, se generan microsistemas de interacción con reglas no escritas, pero conocidas por todos/as, fruto de la convivencia diaria entre el mundo infantil y adulto. Por ello es necesario «entender el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes (...) analizando los contextos y mediante la exposición de los significados de los participantes sobre estas situaciones y acontecimientos.» (p. 401).

Para el desarrollo metodológico se siguió la espiral cíclica de la investigación-acción: planteamiento del problema y diseño de la intervención, puesta en práctica, observación, reflexión y, al finalizar el primer ciclo, nueva planificación revisada de cara al segundo ciclo. El proceso fue implementado de forma colaborativa por las tres docentes implicadas, asumiendo la profesora de pedagogía terapéutica el papel de facilitadora y responsable del diseño y aplicación de las diversas técnicas de recogida de información y de su análisis y categorización. Fueron tenidos en cuenta los criterios éticos relacionados con el acceso, negociación y confidencialidad de la información de todos los implicados.

Se utilizaron diversos instrumentos en función de las distintas fases de la espiral de la investigación-acción como se puede ver en la Figura 1 (Elliott, 1990; Flick, 2004; Kemmis y McTaggart, 1987; McMillan, Schumacher, 2005).

Figura 1. Instrumentos utilizados en el primer ciclo de la espiral.



Fuente: Elaboración propia

En este artículo presentamos los resultados obtenidos a través del análisis de contenido de los diarios de las sesiones de docencia compartida del primer ciclo del proceso de investigación-acción, los cuales aportaron muchísima información para el siguiente ciclo de la espiral.

2.1. Los diarios

Los diarios, como instrumentos de observación (Zabalza, 1991, p.92), poseen cuatro dimensiones que los convierten en un recurso de gran potencialidad expresiva: se trata de un recurso que requiere escribir, implica reflexionar, integra lo expresivo y lo referencial y la narración tiene un carácter netamente histórico y longitudinal. Los diarios permiten abordar la relación entre pensamiento y acción, característica de cualquier intervención docente. La enseñanza es un fenómeno complejo y dinámico que se produce dentro de una situación caracterizada por su estructura intencional (Rodríguez y Soto, 2020). En este contexto la utilización del diario es pertinente.

En nuestra investigación el diario fue utilizado para observar las sesiones de docencia compartida y poder valorar si es o no una estrategia que favorece la inclusión en las aulas. Hemos utilizado el diario desde una perspectiva mixta, combinando los aspectos descriptivos con los personales al ser la investigadora una agente implicada en la acción. Los diarios se escribieron de la forma más descriptiva posible, pero sin renunciar a la mirada subjetiva (Simons, 2011) con objeto de poder desvelar las creencias, miedos o pensamientos inevitablemente presentes en el trabajo docente. El diario no solo debe informar:

(...) sobre los “hechos escuetos”, de la situación, sino transmitir la sensación de estar participando en ellos. Las anécdotas, los relatos de conversaciones e intercambios verbales casi al pie de la letra, las manifestaciones introspectivas de los propios sentimientos, actitudes, motivos, comprensión de las situaciones al reaccionar ante las cosas, hechos, circunstancias, ayudan a reconstruir lo ocurrido en su momento. (Elliott, 1993, 96-97)

El objetivo de los diarios era recoger la máxima información posible sobre el desarrollo de las actividades didácticas y de la estrategia de docencia compartida: su impacto en el aprendizaje y clima del aula. Se escribieron 29 diarios de aula con un total de 85 páginas lo que aportó una descripción “densa”, término que popularizó Geertz:

(...) A partir de una descripción “densa” es posible ir un paso más allá y ofrecer una explicación de lo que está sucediendo (Geertz, 1975, citado en Gibbs, 2012, 23)

3. Análisis de resultados

Se realizó un análisis de contenido cualitativo de los diarios (Flick, 2015) para comprender cómo estaban funcionando los procesos de docencia compartida, identificar dificultades o potencialidades y buscar interrogantes/temas de indagación. El análisis nos permitió identificar temas surgidos de la práctica y darles sentido en el contexto específico en el que ocurren (Díaz, 2018).

En cuanto al proceso de codificación partimos de la idea de que

“(...) la codificación es mucho más que simplemente asignarles categorías a los datos, pues se trata también de conceptualizarlos, plantear preguntas, proporcionar respuestas provisionales sobre las relaciones entre ellos y dentro de ellos, y descubrirlos. (...) la codificación debe usarse para abrir la indagación y pasar a la interpretación” (Coffey y Atkinson, 2003, p.37).

El análisis se realizó de manera manual en un proceso reiterado de codificación y categorización inductivo que buscaba dar sentido a los datos, pero de una forma abierta dada la fase exploratoria de la misma. Esta aproximación inductiva pretendió descubrir los marcos de análisis que nos permitieran, en una segunda fase de la espiral, realizar una observación más deductiva.

La idea que guió nuestro proceso de codificación, como señalan Coffey y Atkinson (2003), fue:

Los códigos son principios organizadores que no están grabados en piedra. Son creaciones nuestras, con ellas nos identificamos y las seleccionamos nosotros mismos. Son herramientas para pensar. Empezar a crear categorías es una forma de comenzar a leer y a pensar sobre los datos de un modo organizado y sistemático. (p.38)

Para ello se realizó una codificación manual del contenido textual, identificando y agrupando uno o más pasajes de texto que ejemplificaran la misma idea teórica o descriptiva. Normalmente, se identifican varios pasajes y se los vincula entonces con un nombre para esa idea, el código, entendido como “una descripción de la idea analítica a la que hace referencia” (Gibbs, 2012, p.68). Se buscaba saturar toda la información dejando que los temas emergieran de las observaciones recogidas. Después de un proceso recurrente se identificaron **24 códigos** con colores que fueron posteriormente agrupados en **17 códigos** numerados, los cuales se reagruparon nuevamente en **7 categorías**. En último lugar las categorías fueron agrupadas en 4 grandes **dimensiones** que quedaron establecidas como sigue:

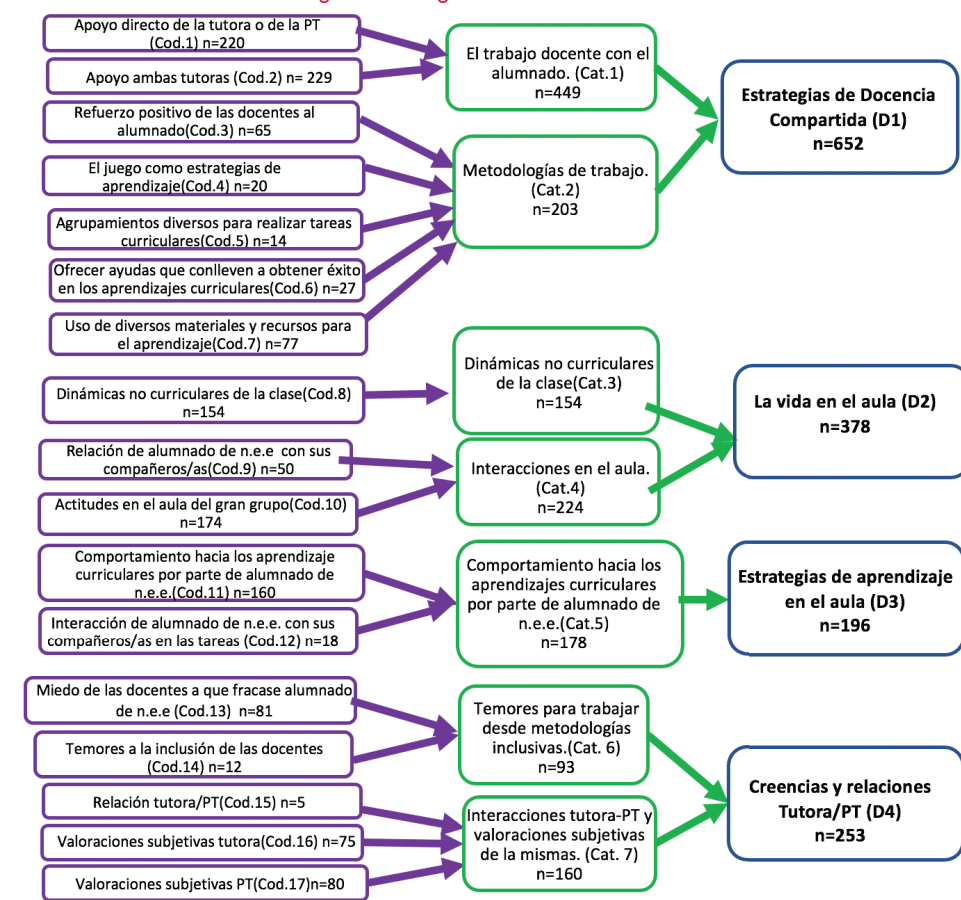
- A. *Estrategias de docencia compartida* (D1).
- B. *Vida en el aula* (D2).
- C. *Estrategias de aprendizaje de Ana¹ en el aula* (D3).
- D. *Creencias y relaciones tutora/PT.* (D4).

La jerarquía construida con los códigos nos ayudó, como señala Gibbs (2012), a mantener las cosas en orden -al constituir en sí misma un análisis de los datos-, a prevenir la duplicación de códigos, a ver la gama de posibles formas de presentación de las cosas y a hacer posible ciertos tipos de preguntas e inferencias analíticas. El proceso fue complejo y generó dudas en relación con los procesos de codificación de algunas unidades textuales (que podrían estar en varios códigos o categorías a la vez) o acerca de la ubicación o no de un determinado código en una categoría. Sin embargo, a pesar de las dificultades, el proceso nos permitió identificar dimensiones y categorías de utilidad para analizar lo sucedido e identificar elementos a observar en la nueva fase de la i-a (Figura 2 y 3).

A continuación, presentamos algunos de los principales hallazgos encontrados en las cuatro grandes dimensiones definidas:

¹ Utilizaremos el nombre ficticio de Ana para referirnos a la alumna de n.e.e. del aula y mantener su anonimato.

Figura 2. Categorización de la información 1.



Fuente: Elaboración propia.

A) Estrategias de Docencia Compartida (D1):

Esta dimensión es la que aparece con más frecuencia, (n=652). Hace referencia a la metodología de trabajo que ambas docentes (P.T. y tutora) han puesto en práctica en todas las sesiones asumiendo la dirección del aula indistintamente. Se incluye el uso de diversos *tipos de agrupamiento del alumnado*, *el juego como estrategia de aprendizaje* para facilitar la participación de Ana y *la motivación* de todo el alumnado, así como la variedad de *materiales y recursos* que se ofrecen para acceder a los aprendizajes.

Ambas profesoras dedican mucho tiempo a observar el desempeño de los estudiantes y a ofrecer gran cantidad de instrucciones, intentando orientar el desarrollo de las tareas:

“Voy al grupo a explicar las normas” (Diario 6); *“me sitúo al lado del primer equipo y ayudo a la alumna”* (Diario 5) ... *“me acerco y le chivo al niño cómo es”* (Diario 4).

Además, se recogen observaciones que referencian cómo las docentes dan instrucciones didácticas y apoyo al grupo de forma indistinta (sin diferenciar a una como referente del grupo clase y a otra como especialista de P.T.). Los roles de las dos maestras llegaron a diluirse de tal manera que, al finalizar el curso, cualquier persona que entrara en el aula tendría dificultades para identificar quién era la tutora y quién la especialista de P.T.

“En muchísimas ocasiones se levantan a buscarnos.... Es curioso cómo buscan la aprobación de las dos” (Diario 6); *“El alumnado cuando están dentro del aula se dirigen a mí igual que a su tutora”* (Diario 12).

Si contamos el número de veces que la alumna con n.e.e. recibió atención directa, señalar que fue en 23 ocasiones en el caso de la PT y 16 en el caso de la tutora. Ha sido difícil contabilizar los tiempos empleados en esa atención, aspecto que nos planteamos recoger rigurosamente en el siguiente ciclo.

“La tutora sigue pendiente de Ana” (Diario 3); *“La tutora y yo nos repartimos por los grupos”* (Diario 15).

Este cambio de dinámica supuso un gran esfuerzo para la especialista de P.T. que tuvo que cambiar su rol de forma más significativa que la tutora compartiendo su atención con más niños/as, además de con la alumna de n.e.e.

“Mi primera intención es siempre ir hacia el grupo de Ana” (Diario 13); *“Me cuesta delegar responsabilidades en otros, sigo pensando que soy yo la que tengo que atender a Ana.”* (Diario 21).

En los diarios se reflejan los miedos de la P.T. al cambio de rol, mediatizados sin duda por el hecho de que cuando se realizan los apoyos dentro del aula, estos no suelen ser tan inclusivos como debieran, limitándose a un cambio de espacio, a un apoyo en exclusividad y a tareas que nada tienen que ver con lo que sus compañeros/as de grupo están haciendo.

Otro de los temas que más aparece en esta dimensión es el que tiene que ver con los *materiales y recursos para el aprendizaje* (77 veces). En el aula se trabajó con materiales diferentes a los de papel y lápiz y libro de texto, con el fin de que las actividades fueran más motivadoras. Se utilizó variedad de recursos y materiales (4-5 por sesión): pizarra digital, ordenadores, ClassDojo, PowerPoint, juegos, cartulinas, euros, material manipulable, básculas y metros, recortables... La docencia compartida exigió la elaboración y diseño de un banco de actividades y recursos que permitieran a las docentes desarrollar una metodología más variada apoyada en diferentes estilos de aprendizaje. El cambio metodológico no fue solo de roles docentes, sino que conllevó una planificación didáctica colaborativa junto con la especialista de A.L.

Otro tema que surgió en esta dimensión fue el *Refuerzo positivo al alumnado* (65 apariciones):

"No veo a Ana realizar la actividad porque estoy de espaldas, solo oigo la explicación y a la tutora alabar a la niña que la ayuda y decirle a Ana que muy bien" (Diario 19); *"Muy bien, ahora lo vais a archivar"* (Diario 14).

El refuerzo positivo al alumnado formó parte de la dinámica constante del aula. Las profesoras procuraron que el alumnado se sintiera seguro en las actividades de aprendizaje y estuviera motivado, fomentando así su autoestima.

El código denominado *El juego como estrategia de aprendizaje* aparece en 20 sesiones (de un total de 29). Se utiliza para repasar los contenidos curriculares, captar la atención y generar ganas de participar. El alumnado no teme fracasar porque no percibe la actividad como tarea académica evaluable sino como algo lúdico, divertido. El utilizarlo o no dependió del tipo de contenidos curriculares objeto de la sesión.

En relación al código *Agrupamientos diversos para realizar tareas curriculares* (n=14), los agrupamientos fueron variando en función del tipo de actividad: pequeño grupo, parejas, gran grupo, etc... Es importante observar al alumnado realizando las tareas en distintos tipos de agrupamientos, para poder analizar sus actitudes ante el alumnado de n.e.e. y también hacia aquellos que tienen más dificultades:

"Habitualmente la clase está dividida en seis grupos. La tutora los reagrupa en cinco y decidimos dónde colocar a Ana y Inés². Es la primera vez que van a participar de tareas curriculares junto al resto." (Diario 2).

Las observaciones muestran una gran variedad de agrupamientos y un cambio permanente de los mismos que buscaba fomentar actitudes de ayuda, espera y aceptación de los demás, así como descubrimiento de las capacidades cooperativas para lograr el éxito en la tarea. Para las docentes fue fundamental que el alumnado estuviera seguro y se enfrentara con tranquilidad a las situaciones de aprendizaje. En el caso de la alumna con n.e.e. (con el fin de evitar que solo utilice el ensayo-error como única estrategia de aprendizaje) se le ofrecieron ayudas para garantizar el éxito, aspecto que se hizo extensible al grupo clase. Tal y como señalan Giné y Durán (2010) hay que "ofrecer las ayudas para que todo el alumnado llegue tan lejos como le sea posible" (p.13).

B) La vida del aula (D2)

En todos los diarios, sin excepción, aparecen recogidas referencias a aspectos no curriculares difíciles de manejar pero que forman parte de la vida del aula (n=378). Se refleja por ejemplo la compleja y azarosa vida de un aula, las interrupciones constantes en la actividad que dificultan volver a retomar el trabajo inicial:

"Bajan a la biblioteca a hacer el cambio de libro semanal" (Diario 9); *"Vuelve el grupo que faltaba que estaba en la biblioteca"* (Diario 14); *"Pican a la puerta: es la profesora de Llingua Asturiana"* (Diario 24).

En uno de los códigos, *Actitudes de los niños ante las tareas* (n=27), se recogen mayoritariamente referencias de actitudes positivas del alumnado ante las actividades. Solo en un diario un niño no quiere participar en un momento puntual:

"Sale el otro grupo, uno de los alumnos no quiere. Intentamos animarle, pero se muestra reticente. No quiere" (Diario 7).

En la categoría *Interacciones en el aula* (n=224) se agruparon las referencias a la relación de Ana con sus compañeros/as. De las 50 veces que aparecen referencias, 41 son actitudes positivas del alumnado hacia Ana y solo 9 actitudes negativas. Las muestras positivas aparecen en 25 sesiones observándose en algunos diarios referencias hasta en cuatro y cinco ocasiones.

"La niña que está sentada a su lado cuando acaba de escribir en su libreta, se gira hacia Ana y mira qué está poniendo, intenta ayudarla (...). Sus compañeros/as están pendientes de ella y les gusta ayudarla" (Diario 16); *"Su compañera de al lado ahora está escribiendo en la plantilla, cuando acaba vuelve a fijarse en lo que hace Ana, con la intención de ayudarla"* (Diario 21).

Las actitudes negativas del alumnado hacia Ana empiezan en el diario 6, desapareciendo en el 12.

"Cuando es el turno de Ana, alguien verbaliza 'ésta la va a fallar'; 'es capaz de señalar la correcta. Veo como un alumno le dice a otro: 'porque la ayudó Yoli'." (Diario 9)

² Inés es un nombre ficticio para una alumna con muchas dificultades de aprendizaje, pendiente de ser valorada por la referente del E.O.E. que acude al centro.

Superadas las primeras sesiones, el alumnado empieza a aceptar a su compañera de n.e.e., no manifestando conductas inadecuadas ni diferentes a las que mantienen con el resto del alumnado. Este hecho hace que la valoren y la acepten como un miembro más en los aspectos sociales.

“Mientras estaban en fila observo a Ana, está al final del todo con dos compañeras, hablando” (Diario 8); *“-Ponte aquí al lado de Ana y así tu compañera no te molesta-. El niño se cambia de sitio. El niño acepta el cambio y no pone ninguna pega”* (Diario 17).

Las observaciones apuntan a que el alumnado de n.e.e. es capaz de ejecutar las mismas actividades que el resto, aunque sea con alguna dificultad (que por otro lado también manifiesta otro alumnado que no es de n.e.e.). También hemos encontrado indicios de aceptación en el trabajo curricular por parte de sus iguales:

“Ana no sabe dónde tiene que poner la respuesta y le pregunta a una niña de su grupo, la alumna le contesta, pero Ana no escribe... La niña termina por levantarse de su silla para indicarle con su dedo a Ana dónde tiene que escribir la respuesta” (Diario 13); *“me gusta ver cómo otra niña la ayuda, que una niña se moleste por trabajar con ella y decirle lo que tiene que hacer es un aspecto muy positivo que se buscaba con la docencia compartida”* (Diario 20).

El alumnado con n.e.e. puede participar igual que el resto en tareas que se ajusten a sus características. El alumnado es paciente y espera sus respuestas, ven a Ana como parte del grupo y respetan sus tiempos y peculiaridades, favorecido por el hecho de que Ana participe en las mismas tareas que su grupo clase gracias a la docencia compartida:

“Cuando Ana termina su comecocos, también lo mueve y juega con los niños/as que tiene al lado. Es curioso cómo busca la interacción con otros niños/as y está siendo aceptada por el grupo como uno más a pesar de los miedos iniciales que teníamos” (Diario 23).

En el código *Actitudes del gran grupo* (n=201) se pudo observar en dos ocasiones la existencia de un alumno que no percibe a la especialista de P.T. como docente que pueda responder a sus necesidades:

“Un niño del grupo en el que me encuentro aprovecha que la profe está cerca y le pregunta una duda que tiene de la plantilla” (Diario 16); *“le cuesta todavía dirigirse a mí ... Los demás sí que acuden indistintamente a una y otra profe”* (Diario 28).

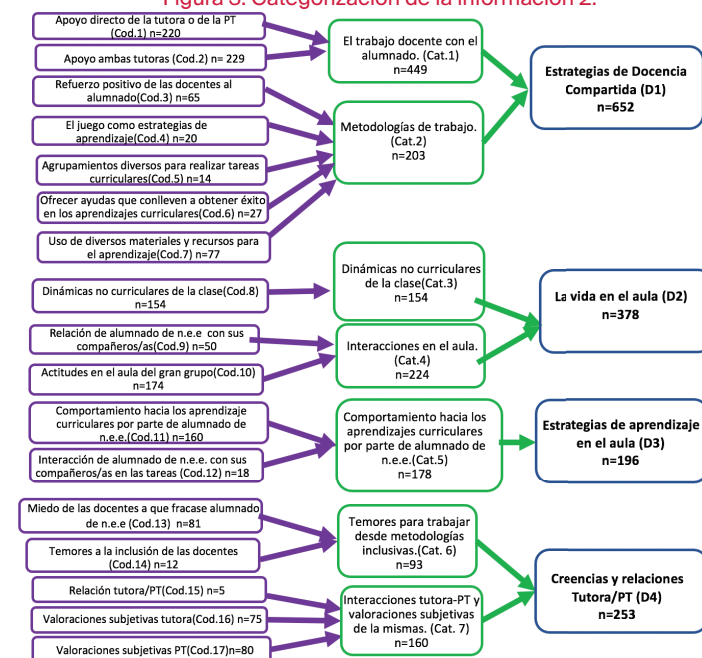
El hecho de que solo haya un alumno que no vea a la P.T. como profesora de referencia significa que la docencia compartida está funcionando. El alumnado, de forma mayoritaria, entiende que las dos profesoras están asumiendo de forma colegiada la dirección de la clase.

En 61 ocasiones aparece el código *Dificultad para trabajar en grupo*, no disminuyendo su frecuencia de aparición con el paso del tiempo:

“Hay mucho alboroto por los grupos una vez que han terminado la estación” (Diario 2); *“Dos niñas de uno y otro grupo rivalizan entre ellas por ganar”* (Diario 28).

Los problemas se mantienen estables a lo largo de todo el curso, quizás porque dentro de las dinámicas habituales de la mayoría de las aulas se trabaja mayoritariamente de manera individual en actividades de papel y lápiz, necesitando el alumnado tiempo para aprender a trabajar en grupo.

Figura 3. Categorización de la información 2.



Fuente: Elaboración propia.

C) Estrategias de aprendizaje de Ana en el aula (D3)

Esta dimensión (n=196) recoge las estrategias de la alumna con n.e.e. en las dinámicas de trabajo dentro del aula surgiendo varias categorías en el análisis de los diarios.

El código *Búsqueda de refuerzo de los adultos* aparece solo en 8 diarios: la alumna no demanda expresamente la atención de las profesoras lo que se explica porque, en la mayor parte de las actividades, una de las dos docentes suele permanecer a su lado. Esta observación hizo reflexionar al equipo de cara al siguiente ciclo de la espiral. Si bien al comienzo del curso es más lógico estar pendiente de la alumna de n.e.e. se debería procurar que, a lo largo de la estrategia de docencia compartida, sea ella la que demande la ayuda docente, intentado aumentar progresivamente su trabajo autónomo.

Aparecen también códigos como la *Falta de autonomía/Dificultad en el trabajo* (n=69) y *Autonomía/Éxito en la ejecución de la tarea* (n=46) y tan solo en 6 de los 30 diarios la alumna no presenta dificultades. A menudo le cuesta la ejecución correcta de la tarea, existiendo diarios como el 25 y el 22 donde las dificultades aparecen en más de cinco ocasiones:

“Necesita instrucciones precisas”; “Le cuesta saber el lugar donde debe poner la cruz porque se pierde”; “Las explicaciones muy generales no parece entenderlas, como si no fueran para ella”; “Ana necesita ayuda para levantarse cuando le toca”; “No entiende que el libro es de la biblioteca, no de ella”; “Ana está parada mirándome”.

Es una alumna de n.e.e. que hasta el momento actual siempre recibió el apoyo fuera de su grupo clase y dentro del grupo, a excepción de los momentos de docencia compartida, ella hace tareas paralelas:

“Leemos todos juntos las palabras de la pizarra, voy marcando despacio por donde hay que leer. Ana no lee, sí que mira para la pizarra pero no verbaliza nada, hay alumnos de un grupo jugando. En las actividades de gran grupo es donde manifiesta mayores dificultades para hacer lo mismo que sus compañeros y sobre todo cuando tiene que hacerlo a la vez” (Diario 14).

Por supuesto ha habido sesiones en las que Ana ha obtenido éxito en algunas tareas (en 6 sesiones):

“No necesita instrucciones”; “viene al ordenador y con un poco de ayuda es capaz de señalar la correcta”; “cuando llega el turno de Ana, lee las palabras sin la ayuda de la tutora”; “lo hace bien curioso y con letra pequeña”.

Pero en 8 sesiones necesita ayuda del adulto y no es capaz de resolver con éxito de manera autónoma ninguna de las tareas propuestas, presenta dependencia incluso en tareas no curriculares:

“Se levanta y va hacia el armario. Viene con un archivador, le doy las hojas. –Guárdalas-. En algunas actividades es totalmente dependiente del adulto, se deja hacer. Está unos segundos quieta, pero al final las abre e introduce las hojas” (Diario 14).

Aunque las observaciones anteriores nos indican que es una alumna dependiente y con dificultades curriculares, deberíamos valorar como muy positivos sus progresos. Hay algún diario donde la tutora le ofrece ayuda en tareas que luego ella sabe resolver sola. Hemos observado la enorme dependencia que tiene de las docentes generada, en muchas ocasiones, por las propias profesionales que no permiten ni facilitan que sea la alumna la que se enfrente de manera autónoma a la tarea.

“Cuando llega el turno de Ana, la tutora le inicia la lectura de la palabra. Ella es capaz de leerla sola perfectamente, pero la tutora entiende que hay que ayudarla y siempre tiene que estar pendiente de ella, muchas veces le hacemos las cosas que podría hacer sola sin ningún problema”.(Diario 15).

La necesidad imperiosa de controlar el trabajo del alumnado y asegurar el éxito en la ejecución impide que les dejemos equivocarse e incluso, en muchas ocasiones, conlleva que no creamos en sus capacidades para resolver tareas de manera satisfactoria.

Las *Actitudes de Ana en la dinámica de la clase* aparece 44 veces y muestran a una niña poco participativa. Es la primera vez que ella participa en las mismas actividades que su grupo clase. Necesita aprender estrategias para trabajar en el grupo y sentirse parte de él, aspecto que se observa al final de los diarios. Así en las primeras sesiones, cuando la P.T. recoge y sale hacia su clase, ella abandona el grupo en el que le ha tocado trabajar y vuelve a su pupitre individual. En el Diario 4:

“En cuanto empiezo a recoger Ana se levanta y vuelve a su sitio. A su mesa individual, sin que nosotras le demos ninguna indicación. Se va del grupo y se sienta sola” (Diario 4).

El código *Interacciones de Ana-compañeros en las tareas en el aula* se repite 18 veces (en muy pocas ocasiones cuantitativamente hablando). Al principio, a ella le cuesta relacionarse y participar con su grupo clase, a medida que van avanzando las sesiones parece que ella se empieza a sentir parte del grupo y comienzan las interacciones que se hacen más habituales -desde la mitad de curso hasta el final-. En la penúltima sesión se observa una situación en la que una niña se queja de dos de sus compañeros/as de grupo porque no saben hacer bien la tarea y, aunque está Ana en dicho grupo, de ella no dice nada.

“Una niña del grupo de Ana se queja, dice que un/a niño/a no la escucha y que el/la otro/a no hace nada. Están jugando en lugar de pensar, nos dice. No se queja de Ana que tampoco la ayuda mucho, pero sí de los otros niños” (Diario 28)

D) Creencias y relaciones tutora/P.T. (D4)

Esta dimensión aparece 253 veces con dos grandes categorías: *temores para trabajar desde metodologías inclusivas* y las *relaciones que se generan entre las dos maestras*.

Entre los temores aparece el *Miedo de las docentes a que Ana fracase* (n=81) manifestado en una atención y vigilancia constante. Ambas profesoras temen el fracaso de Ana, recogiendo en algunos diarios más de 5 veces (Diarios 14, 15, 16, 17):

“Me levanto y me acerco al grupo de Ana”; “Permanezco a su lado y voy leyendo las instrucciones para pintar la gráfica”; “La profe permanece todo el rato en ese grupo que es donde está Ana”; “Miro hacia el sitio que está Ana”; “Yo sigo junto a la alumna”.

De la lectura de los diarios se desprende un enorme temor a que Ana fracase en la ejecución de la tarea, no sea aceptada por el grupo, se sienta mal... Por ello las docentes supervisan en todo momento sus tareas, incluso excesivamente, creyendo poco en sus posibilidades y potencialidades.

El código *Temores hacia la inclusión de las docentes* se recoge solo 12 veces:

“Da miedo cuál puede ser la reacción de la clase, no sé muy bien cómo aceptarán la participación de esta alumna en la misma actividad que hacen ellos” (Diario 2); “en el grupo donde está Ana nombro jefa del equipo a una alumna explicándole: -todos tienen que hacer algo- con la intención de que también le asigne una tarea a Ana”. (Diario 7)

En la categoría *relaciones entre la tutora y la P.T.* (n=160) se recogen constantes interacciones verbales entre las docentes:

“la tutora me mira, le digo -acaba, acaba-...” (Diario 9); “¿te parece bien? -sí, pregunta a quien tú quieras-” (Diario 14); “-podemos recortar estas fichas y dividir las para que lo hagan ahora con lápiz en la libreta-, le digo a la tutora. Perfecto, me dice” (Diario 22).

A lo largo del curso el trato y la cordialidad destacaron en la relación que se estableció entre tutora y P.T. Era la primera vez que trabajaban juntas, siendo la tutora nueva en el centro. Existía una gran complicidad y confianza en el trabajo mutuo y en ningún momento se observó incomodidad por sentirse “supervisada” o porque los roles se solapasen. Se trabajó conjuntamente por el bien de toda la clase y fueron frecuentes los intercambios de opiniones e incluso de visiones subjetivas de lo que acontecía:

“la tutora me dice van a estar encantados cada día que vengas” (Diario 2); “mira qué curiosín lo tiene todo, qué bien lo hace, - me comenta mientras me enseña un archivador-” (Diario 14).

Como plantea Ainscow (2005) es fundamental el desarrollo de un lenguaje común que permita comunicarse entre colegas sobre aspectos específicos de sus prácticas, siendo la mayor dificultad encontrada en este caso la falta de tiempo para poder reunirse tal y como queda reflejado en varias de las actas. La dinámica de un centro deja poco tiempo libre, generando en ocasiones que la coordinación fuera telefónica o en horario no lectivo.

4. Discusión y conclusiones.

El análisis de la información recogida en los diarios nos ha permitido identificar categorías y dimensiones surgidas de la práctica para, a partir de ellas, reconocer aspectos mejorables y/o nuevas cuestiones a indagar. Este marco de interpretación se ha utilizado para orientar el segundo ciclo de la espiral:

- Ana **fue aceptada progresivamente por el grupo** incorporándose (no sin dificultad) a las tareas curriculares y no curriculares de la clase, aumentando progresivamente las interacciones con sus compañeros/as, lo que es un camino evidente hacia la inclusión (Pilo, 2020). En cuanto al trabajo curricular, el análisis de los datos nos ha permitido ver que, a Ana, con carácter general, siempre le ofrecemos ayuda antes de que nos la pida, fomentando una dependencia de las docentes contraproducente para su aprendizaje y autonomía. Se observa que no es tan importante la cantidad de apoyos que recibe, como la calidad de la dedicación y la situación en la que se prestan. Se ha planteado como objetivo para el segundo ciclo de la investigación-acción el diseño y aplicación de una hoja de registro específica que permita recoger cuántos apoyos recibe el alumnado de n.e.e., y la manera en que se ofrecen, así como indagar si la experiencia de docencia compartida les reporta beneficios curriculares.
- La **colaboración docente** funcionó bien en un clima de cooperación y confianza, en el que tampoco faltaron miedos (Hargreaves y O'Connor, 2020). Las observaciones muestran que la tutora y la P.T. fueron capaces de alternar sus funciones y dirigir las actividades del grupo indistintamente, aunque a la profesora de P.T. le costó más abandonar su rol tradicional. La práctica se acercó por tanto a lo que Márquez (2016) o Huguet (2006) describen como las fases más avanzadas de la docencia compartida. La enseñanza deja de ser entendida como coto privado, el trabajo en equipo se desarrolla desde la igualdad y anula el efecto de cualquier tipo de jerarquía (especialista-no especialista) o la experiencia (veterano-novel) (Arnaiz, 2012, p. 40). Sin embargo, este trabajo colaborativo no deja de requerir enormes esfuerzos en términos de dedicación y coordinación (Hargreaves y O'Connor, 2020). En esta línea coincidimos con Márquez (2015) que la solución podría estar no tanto en aumentar el tiempo de atención directa del P.T. al ACNEAE, sino en aumentar las horas de coordinación, asesoramiento y planificación. Para el segundo

ciclo de la espiral se plantea sistematizar las reuniones de coordinación docente para que la planificación de las actividades del aula sea lo más colaborativa posible.

- La utilización del **juego y la diversidad de agrupamientos** se mostraron como estrategias metodológicas con gran impacto en la motivación, y como elementos promotores de la participación del alumnado facilitando las interacciones (Oller et al. 2018). La heterogeneidad de los agrupamientos facilita la colaboración entre el alumnado y aumenta la motivación (Sanahuja et al, 2020). La docencia compartida exige un gran esfuerzo de planificación colaborativa, pero permite que los docentes aprendan de manera permanente y a la vez que su alumnado (Oller et al., 2018; Durán, 2019). Para el siguiente ciclo se propone profundizar en el diseño de variedad de agrupamientos y en la utilización del juego de cara a facilitar la interacción con especial atención al trabajo en grupo que no resultó fácil para los estudiantes.

En conclusión, el proceso de investigación-acción ha permitido profundizar en las potencialidades y dificultades de la docencia compartida como estrategia de inclusión, a la vez que reflexionar sobre la práctica y mejorar las estrategias docentes. Los resultados obtenidos en este primer ciclo de la espiral muestran los beneficios de esta metodología no solo para la inclusión de todo el alumnado sino también para la profesionalización de las docentes (Echeita, 2019) pero también muestran algunas dificultades que es necesario enfrentar. La principal es que la docencia compartida exige formación, tiempo y grandes dosis de coordinación que exigen mucho de las profesionales implicadas (González y Carrascal, 2022). Sin un apoyo decidido por parte de la Administración será difícil implantar de forma generalizada esta modalidad de colaboración docente. Queda mucho camino por recorrer y por eso pretendemos, poniendo en marcha nuevos ciclos de investigación-acción, profundizar en todos los temas que el primero ha dejado sobre la mesa para poder seguir aprendiendo reflexivamente de la práctica.

5. Referencias bibliográficas.

- Alba, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *J Educ Change*, 6, 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Aretxaga, L. y Palacios, J.M. (2014). *Docencia Compartida*. II Jornadas 2014. Consejería de Educación y Universidades. Gobierno de Gran Canarias.
- Barkley, E., Cross, K.P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.
- Cook, L. y Friend, M. (2010). The State of the Art of Collaboration on Behalf of Students With Disabilities, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/10474410903535398>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Universidad de Antioquía.
- Díaz, C. (2018). La investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Durán, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Ámbitos de psicopedagogía y Orientación*, 50, 50-62, <https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1219>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- 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(5), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Giné, C. y Durán, D. (2010) Progresando hacia la Educación Inclusiva. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, 69, 10-13.
- González, B. y Carrascal, S. (2022) La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, (37), 123-147.
- Hang, Q. y Rabren, K. (2009). An Examination of Co-Teaching: Perspectives and Efficacy Indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268. <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Hargreaves, A. y O'Connor, M.T. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula*. Graó.
- Huguet, T. y Lázaro, L. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. *Aula de Innovación educativa*, 275, 39-44.

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1987). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Laertes.
- Márquez, A. (2015). El apoyo Educativo: ¿fuera o dentro del aula? [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.antonioamarquez.com/el-apoyo-educativo-fuera-o-dentro-de/>
- Márquez, A. (2016). La docencia compartida: estrategia para la inclusión en las aulas. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.antonioamarquez.com/la-docencia-compartida-estrategia-para/>
- MacMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- 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 Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 71-90.
- Murawski, W. W. y Swanson, H. L. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.
- Oller, M., Navas, C. y Carrera, J. (2018). Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades. *Aula de Innovación Educativa*, 275, 45-50.
- Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R. y Rodríguez-Conde, M.J (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la escuela inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2) <https://doi.org/10.5209/rced.68357>
- Pilozo, C.I. (2020). Intervención pedagógica para la inclusión escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Ciencia y Educación*, 1(9) <https://orcid.org/0000-0003-1224-331X>
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Rodríguez, C. y Soto, E. (2020) Tejiendo sentidos y aprendizajes en la formación inicial con la Lesson Study. Un estudio de casos. *Investigación en la Escuela*, 102, 109-121 <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.08>
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas?. *Revista Complutense de Educación*, 31(4) <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Simons, H. (2001). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. y McDuffie, K.A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416 <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Zabalza, M. (1991). *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. PPU.