La docencia compartida, un recurso para favorecer buenas prácticas inclusivas

Ester Miquel, Beatriz Sabaté y Mar Morón

Ester Miquel Bertran. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación. G6-254. Facultad de Ciencies de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. 08193 Bellaterra. ester.miquel@uab.cat, 671587421. Profesora asociada; asesora psicopedagógica en centros de Infantil, Primaria y Secundaria, y formadora de formadores en las temáticas de educación inclusiva y aprendizaje entre iguales. Doctoranda especializada en la colaboración docente, sobre todo en la docencia compartida, tema que desarrolla dentro del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI-UAB), del que forma parte.

Beatriz Sabaté Juncosa. Departamento de Pedagogía Aplicada. G6-255. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona 08193 Bellaterra. beatriz.sabate@uab.cat, 670597918. Doctoranda en educación, técnica de apoyo del proyecto I+D+i[1], psicóloga infanto-juvenil de un gabinete privado y miembro del servicio de atención a la discapacidad (PIUNE) de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Mar Morón Velasco. Unidad de Didáctica de las Artes Plásticas. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. G6-166. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. 08193 Bellaterra. mar.moron@uab.cat, 696317425. Profesora postdoctoral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Licenciada en Bellas Artes y maestra de educación especial. Artista visual y diseñadora de proyectos artísticos accesibles en el ámbito escolar y museístico. Doctora en educación artística con la tesis: "La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación".

Abstract:

La atención educativa del alumnado que tiene mayores dificultades para acceder al aprendizaje en los contextos ordinarios supone un reto para toda la comunidad educativa. Fomentar **la docencia compartida** se convierte en un

[1] Proyecto I+D+i: EDU2010: *MEJORA DE LA RESPUESTA EDUCATIVA DE LOS CENTROS ORDINARIOS A TRAVÉS DE BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS*. Equipo de investigación: Sanahuja, JM (IP); Fuentes, M.; Miquel, E.; Morón, M.; Paula, I.; Qinyi, T.; Sabate, B.;Cols: Fortuny, R.

modelo de utilización del apoyo que beneficia a todos: alumnado y profesorado. Remarcamos las ventajas y potencialidades, y los aspectos básicos que hay que tener en cuenta si se quiere facilitar la implementación en un centro el trabajo conjunto de dos profesores dentro del aula, o de un profesor y un auxiliar de apoyo. A su vez, también las dificultades que comporta este tipo de organización.

1. Introducción

Existe cada vez más una demanda social para que el proceso de construcción de la educación inclusiva, una educación para todos y todas, sea una realidad palpable en los centros educativos.

La atención educativa del alumnado que tiene mayores dificultades para acceder al aprendizaje en los contextos ordinarios supone un reto para toda la comunidad educativa. El recorrido para conseguir este hito pone en evidencia las debilidades del proceso de inclusión, susceptibles de ser mejoradas entre todos. No se trata de buscar soluciones para un grupo que necesita apoyos específicos sino de hacer que toda la institución educativa se vuelva más inclusiva, desde la sensibilización de todos los agentes educativos. Por lo tanto, los agentes educativos y sociales implicados se conforman como protagonistas del propio proceso de mejora.

Durante los dos primeros años de la investigación *Mejora de la respuesta educativa de los centros ordinarios a través de buenas prácticas inclusivas* [2] y de los resultados obtenidos, constatamos que una buena utilización de los recursos para favorecer una escuela más inclusiva que dé respuesta a todo el alumnado es el trabajo de dos maestros dentro del aula.

[2] Proyecto I+D+i: EDU2010: *MEJORA DE LA RESPUESTA EDUCATIVA DE LOS CENTROS ORDINARIOS A TRAVÉS DE BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS*. Equipo de investigación: Sanahuja, JM (IP); Fuentes, M.; Miquel, E.; Morón, M.; Paula, I.; Qinyi, T.; Sabate, B.;Cols: Fortuny, R.

Así, la finalidad de nuestro texto es realizar un estudio sobre la docencia compartida desde la investigación documental y presentar los primeros resultados de nuestra investigación para dar respuestas a la necesidad actual que evidenciamos en las escuelas: cómo gestionar los recursos y crear buenas estructuras organizativas y metodológicas que dinamicen la presencia de dos maestros dentro del aula para conseguir que sea un recurso que favorezca buenas prácticas inclusivas.

2. Contextualización del estudio

Esta comunicación se elabora a partir del trabajo desarrollado en una investigación I+D+i que tiene como objetivo principal mejorar las respuestas educativas de los centros ordinarios a través de buenas prácticas inclusivas, desde la participación e implicación del propio centro educativo.

Con tal de llevar a cabo la investigación se ha seguido las siguientes fases:

Fase 1. Identificar y analizar las buenas prácticas de educación inclusiva de los centros educativos a lo largo de la escolarización obligatoria de todo el alumnado, especialmente aquel que requiera de unas necesidades de apoyo importantes para acceder al aprendizaje y a la participación.

Fase 2. Diseñar proyectos de mejora para una educación inclusiva en los centros.

En la primera fase, desde una vertiente metodológica cualitativa, los tres primeros objetivos de la investigación se analizaron a través del uso del *Index for Inclusion*[3], la realización de unas entrevistas, observaciones de la práctica

[3] Booth, T. i Ainscow, M. (2005). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: ICE-UB.

educativa (grabación audiovisual) y un grupo de discusión en cada centro educativo.

A partir de los datos extraídos con los instrumentos de investigación anteriores se concretaron unos resultados que evidenciaban los facilitadores y barreras para llevar a cabo el proceso de inclusión dentro de cada centro educativo. Se elaboró un informe con los resultados y las propuestas de mejora que habían surgido en los centros desde el equipo de investigación, para definir el proyecto de mejora a abordar, específico para cada centro.

Estos resultados recogidos en un informe, se presentaron al equipo directivo con la finalidad de conocer la situación actual del centro desde la visión de los diferentes agentes de la comunidad educativa. Se detectó que una de las prioridades de mejora que más ha coincidido entre los diferentes centros, ha sido la necesidad de estrategias para favorecer la colaboración entre el profesorado, y en concreto cómo gestionar el apoyo dentro del aula, **la docencia compartida.**

Actualmente, una vez ya concretadas las propuestas de mejora de cada centro y el equipo de maestros que participará, junto con un componente del equipo de investigación que dinamizará el proceso[4], se inicia la segunda fase de la investigación y que tiene por objetivo "desarrollar los proyectos de mejora en, desde y para los centros educativos, para que reviertan en su proceso de inclusión educativa".

Una de las primeras acciones y en la que nos encontramos en este momento ha sido pedir a cada maestro implicado en la investigación que grabe en vídeo diferentes situaciones de aula, en algunas de ellas nos podemos encontrar al maestro tutor a cargo de todo el grupo solo o medio grupo; o maestro tutor y maestro de apoyo. La finalidad de estas grabaciones audiovisuales está siendo poderlas compartir con el equipo de mejora de cada centro con tal de visionar conjuntamente los fragmentos seleccionados por cada maestro, y reflexionar

[4] A partir de ahora nombraremos al equipo de maestros que participa en el proyecto de mejora, junto con el componente del equipo de investigación que dinamizará el proceso, equipo de mejora.

sobre la práctica docente que se desarrolla. Estamos recogiendo descripciones de la práctica desde cada punto de vista de los participantes para acabar consensuando cuales son las estrategias educativas que permiten un mejor aprovechamiento de la docencia compartida, para facilitar una respuesta educativa más inclusiva.

3. Estudio sobre la docencia compartida

Desde la literatura se nos remarcan las ventajas y potencialidades, y los aspectos básicos que hay que tener en cuenta si se quiere facilitar la implementación en un centro del trabajo conjunto de dos profesores en el aula, o de un profesor y un auxiliar de apoyo (Gately y Gately, 2001; Duran y Miquel, 2006). A la vez que también nos indican las dificultades que comporta este tipo de organización (Murawski y Dieker, 2008).

3.1. Ventajas para el alumnado y para el profesorado

Fomentar la docencia compartida supone para el alumnado que la ayuda esté a disposición de todos, tanto para los que la necesitan constantemente como para los que la necesitan ocasionalmente; al mismo tiempo, los alumnos con más necesidad de ayuda no quedan etiquetados (no han de salir fuera) y mantienen como referente al profesor del aula, entre muchas otras ventajas.

Para el profesorado también podemos citar bastantes ventajas, como sería la posibilidad de compartir y elaborar nuevos materiales o metodologías de trabajo; compartir la evaluación (más educativa o psicopedagógica) y el seguimiento de los alumnos; así como darse apoyo mutuo frente las dificultades favoreciendo la gestión del aula y el clima de trabajo. Cabe remarcar que uno de los aspectos más relevantes que surgen a partir de esta discusión conjunta y constructiva que ofrece la docencia compartida, como modalidad de colaboración docente por excelencia, es el hecho de actuar como estrategia óptima para ayudar al profesorado a construir conocimiento (Miquel,

2006; Huguet, 2011). Así pues, la docencia compartida no la valoraremos sólo como una tipología de apoyo para el alumnado, sino también como fuente de aprendizaje para el profesorado que participa, y por lo tanto, elemento básico para propiciar procesos de mejora en el centro.

Ainscow (2005) afirma que una de las "palancas para el cambio" para desarrollar sistemas educativos más inclusivos es el hecho que el profesorado de un mismo centro pueda compartir claramente el concepto de inclusión. Cuando un colectivo, cuanto más amplio sea, y por lo tanto, que se implique tanto como se pueda también a toda la comunidad educativa, llega a acuerdos sobre qué es la inclusión educativa y qué implica, facilitará que cada docente tenga la base que lo guiará hacia la reflexión de la propia práctica. Esta reflexión difícilmente se lleve a cabo cotidianamente, por tanto, el hecho de compartir la experiencia de trabajo en el aula con otros colegas facilita el autoanálisis, la valoración mutua constructiva y, en consecuencia, un deseo de avanzar hacia prácticas más inclusivas.

3.2. Dificultades y resistencias a la hora de implementar la docencia compartida

Ahora bien, la docencia conjunta y consensuada en el aula no es fácil. Una de las primeras dificultades que se pueden detectar en los centros que quieren implementarla es la falta de conocimiento y reflexión sobre las ventajas que comporta que el profesor de apoyo trabaje dentro del aula, en lugar de pensar en una intervención externa solo para un alumno o un pequeño grupo (Duran y Miquel, 2006; Huguet, 2011). Esta manera restrictiva de utilizar el apoyo es fruto sobre todo de una interpretación errónea de porqué hay alumnos que pueden tener dificultades de aprendizaje, o discapacidades, y cuál es el origen de éstas.

Si se considera, desde una perspectiva individual o modelo médico, que la causa de les dificultades educativas está en algún "problema" que tiene el alumno, por razones genéticas, físicas o sociales, y por lo tanto, que solamente algunos alumnos que el centro ya tiene identificados han de recibir un apoyo

específico, este centro procurará apoyos especiales a través de maestros especializados, y principalmente también en espacios diferenciados (Booth y Ainscow, 2005). Pero, y dentro de una perspectiva curricular o modelo social, si se valora el desarrollo y el aprendizaje de los niños como el resultado de la interacción entre sus características personales y el entorno, además de considerar la discapacidad como un fenómeno humano universal, donde todas las personas tenemos de hecho, o potencialmente, alguna limitación en el funcionamiento corporal, personal o social (OMS, 2001), el centro educativo organizará los apoyos para que estén al alcance de todo el que los necesite, y puedan utilizarse de una manera ágil y flexible. La docencia compartida es un ejemplo claro en este sentido.

Pese a que trabajemos para resaltar las ventajas también nos encontramos resistencias a la hora de implementar la docencia compartida, que vienen sobre todo por la cultura individualista que tiene la profesión docente, o por el hecho de creerse juzgado si algún colega comparte el aula y hace algunas críticas constructivas (Huguet, 2011). Por este motivo es clave una actitud favorable hacia la persona que dará el apoyo (no verla como alguien que va a fiscalizar); también aceptar que puede ser necesario variar aspectos de la metodología de trabajo para poder incluir en el aula con más éxito al profesor de apoyo y sentirse apoyado delante de los nuevos retos e inseguridades iniciales (Duran y Miquel, 2006; Huguet, 2009).

3.3. La organización de la docencia compartida

Este apoyo se ha de propiciar desde las propias estructuras organizativas del centro, facilitando espacios para la coordinación y la toma de decisiones conjuntas, sobre todo lo que hace referencia a las funciones y diferentes niveles de implicación de cada docente. La organización del trabajo conjunto puede ir desde el apoyo dentro del aula a un único alumno, pasando por el apoyo más amplio al alumnado mientras trabaja con una metodología de equipos cooperativos; o haciendo aportaciones puntuales en aquellos aspectos que un profesor domina más que el otro.

A partir de la experiencia en un amplio abanico de centros, diferentes autores han propuesto diversas tipologías de organización de la docencia compartida (Duran y Miquel, 2006; Huguet, 2006). Una de las más clásicas, más utilizada y más versionada hasta la actualidad, dentro del ámbito anglosajón, es la de Friend, Reising, y Cook (1993). Estos autores identificaron cinco maneras prototípicas que tenían de organizarse dos docentes cuando trabajaban conjuntamente en el aula, en situaciones de *co-teaching*.

Lead and support: Un docente lidera y el otro va ayudando. Ejemplos: uno enseña y el otro hace de observador (recoge datos); uno enseña y el otro está pendiente de algunos alumnos que pueden presentar dificultades.
Station teaching: Cada docente se prepara una parte del tema, parten el grupo y lo trabajan, después cambian de grupo. El docente está fijo en un espacio, primero pasa media clase y después la otra media.
Parallel teaching: Desdoblamiento del grupo-clase, pero los dos docentes enseñan lo mismo, cada una se encarga de un grupo.
Alternative teaching: Un docente enseña a la mayoría del grupo-clase, el otro atiende a un grupito con más dificultades.
Team teaching: Planifican, enseñan y evalúan los dos al mismo tiempo.

Cuadro 1. Tipologías de docencia compartida. Adaptación de la propuesta de Friend, Reising, y Cook (1993).

Hallamos especialmente interesante, pero, la clasificación propuesta por Huguet (2006) ya que incluye una descripción más exhaustiva de la realidad, ampliando los diferentes tipos de apoyo relacionándolos con las funciones esperadas de los docentes, la idoneidad de la medida y las implicaciones que comporta para la coordinación del profesorado.

Niveles	**Tipos de apoyo**	**Intervenciones de los docentes**	**Oportunidad de la medida**	**Implicaciones para la coordinación**
1	Sentarse al lado de un alumno y ofrecerle ayuda.	El docente de apoyo ayuda a hacer las tareas de clase, si hace falta, va adaptando materiales. El docente del aula conduce la clase.	Adecuado para alumnado con discapacidades importantes y alto grado de dependencia.	No es indispensable una coordinación. Hace falta conocer el contenido que se trabaja y haber pactado el tipo de intervención.
2	Ofrecer ayuda a un alumno aumentando	El docente de apoyo ayuda a un alumno, sin estar siempre a su lado,	Adecuado para favorecer La autonomía del alumno dentro del	Requiere poca coordinación, habría que intercambiar valoraciones. Conocimiento de los

	progresiva-mente la distancia.	y a otros más ocasionalmente.	aula. Mejor si también puede ayudar a otros alumnos.	contenidos.
3	Agrupar temporal-mente determina-dos alumnos dentro del aula.	El docente de apoyo o el de área trabajan con un pequeño grupo dentro del aula. Se realizan actividades adaptadas o se trabaja los mismos contenidos que el resto.	En ciertos momentos que algunos alumnos necesitan más ayuda. Positivo que haya flexibilidad para cambiar los grupos. Siempre que se pueda, es mejor que los grupos sean heterogéneos.	Coordinación para acordar el sentido de las adaptaciones; quien las prepara o hacerlo conjuntamente. Compartir el sentido y los objetivos de las actividades.
4	El profesor de apoyo se va moviendo por el aula y ayuda a todos los alumnos.	Los dos se desplazan por el aula e interaccionan con todos.	Cuando no hay alumnos con graves necesidades o con muy poca autonomía personal. Se ha de prever y acordar que alumnos son susceptibles de más observación y apoyo.	Los docentes han de compartir el sentido y los objetivos de la actividad; los criterios de intervención y la valoración del trabajo conjunto.
5	Trabajo cooperativo en grupos heterogé-neos	El docente de apoyo se hace cargo del apoyo a alguno/s grupo/s y el docente de la materia de los otros.	Interesante para fomentar la inclusión y la cooperación entre alumnos. Ideal para iniciar esta nueva metodología o consolidarla.	Los docentes deben compartir el sentido y los objetivos de la actividad; los criterios de intervención y la valoración del trabajo conjunto.
6	Los dos docentes conducen la actividad en el aula conjunta-mente	Un docente introduce la actividad pero enseguida los dos van haciendo aportaciones, sugerencias y comentarios.	La actividad es dinámica y se enriquece a los alumnos con las diferentes aportaciones y puntos de vista de cada docente. Pueden ver un buen modelo de colaboración.	Se debe preparar la actividad conjuntamente, conocer bien los contenidos y acordar el tipo de intervenciones. Es necesaria una buena comunicación, confianza mutua y diálogo permanente.

7	El docente de apoyo lleva la actividad.	El docente de apoyo conduce la actividad y el docente de área proporciona apoyo a los que más lo necesitan o al grupo en general.	Permite que el docente de área pueda observar y conocer mejor a los alumnos. Para introducir contenidos o metodologías en las que el docente de apoyo puede aportar innovaciones.	Los docentes deben compartir el sentido y los objetivos de la actividad; los criterios de intervención y la valoración del trabajo conjunto.

Cuadro 2. Adaptado de T. Huguet (2006).

3.4. Coordinación y toma de decisiones

La variabilidad de tipologías de docencia compartida según las características del grupo clase, la materia que se está trabajando o las propias aptitudes y competencias del profesorado, hace que sea necesaria una toma de decisiones ajustada a cada situación. Referente a la toma de decisiones en relación al rol y las funciones de cada maestro, sabemos que es esencial utilizar algún tipo de guía que ayude a planificar el trabajo conjunto, revisarlo mientras se desarrolla, y a la vez, evaluar cómo ha ido la puesta en práctica para añadir los cambios que se consideren necesarios (Murawski i Dieker, 2004; Huguet, 2009). Un ejemplo seria la "Guía de discusión en las reuniones de coordinación" presentada por Duran y Miquel (2003, p. 74).

	Antes de iniciar la docencia compartida	**Durante el desarrollo de la docencia compartida**	**Cuando finalice el período de docencia compartida**
Coordinación	¿Cuántas veces y en qué horario nos coordinaremos? ¿Sobre qué aspectos centraremos las reuniones?	¿Las reuniones de coordinación son útiles? ¿Tenemos el tiempo necesario para discutir la planificación, el progreso y los problemas?	¿Nos hemos reunido y hemos tenido el tiempo que ha sido necesario para hacer el seguimiento de nuestro trabajo? ¿Hemos hablado de todos los temas importantes?

Funciones y necesidades	¿Quién gestionará el aula y de qué manera? ¿Qué funciones tendrá cada uno? ¿La metodología que se empleará favorecerá la docencia compartida? ¿Como nos podemos apoyar? ¿Qué recursos necesitamos y quién los prepara? ¿Hay alumnos en el aula con necesidades educativas específicas? ¿Qué ayudas hay que ofrecer y cómo?	¿Las funciones de cada profesor son las adecuadas? ¿Vamos ajustando la planificación a las necesidades del día a día? ¿Nos damos apoyo mutuo? ¿Estamos dando el mismo mensaje al alumnado (sobre la disciplina, las normas de trabajo, los objetivos básicos, etc.)? ¿Todos los alumnos reciben la ayuda que les hace falta?	¿Las funciones planificadas para cada uno han sido las adecuadas? ¿Hemos ajustado la planificación inicial a las necesidades que iban surgiendo? ¿Nos hemos dado apoyo mutuo? ¿Los cambios introducidos han mejorado el trabajo en el aula?
Evaluación	¿Qué aspectos tendremos en cuenta para valorar el progreso del alumnado? ¿Qué aspectos tendremos en cuenta para valorar nuestro trabajo conjunto?	¿Todos los alumnos del aula van progresando? ¿Trabajamos a gusto? ¿Qué cambios deberíamos introducir? ¿Cómo podemos llevar a la práctica las mejoras identificadas?	¿Todos los alumnos del aula han podido progresar? ¿El trabajo conjunto nos ha proporcionado nuevas ideas y recursos? ¿En situaciones futuras, qué cambiaríamos?

Cuadro 3. Guía de discusión en las reuniones de coordinación. Duran y Miquel (2003, p 74)

3.5. La evaluación de la docencia compartida.

Otro aspecto clave es la evaluación de la docencia compartida. Se necesitan herramientas que ayuden a los centros educativos a valorar cómo se está desarrollando este recurso, tanto en los centros que ya están trabajando conjuntamente dos docentes en el aula desde hace tiempo, como los que apenas se están iniciando. Estas herramientas servirán para identificar por un lado los aspectos facilitadores pero también las barreras que no permiten una implementación bastante exitosa de la docencia compartida, y que, por tanto, los guiarán en la elaboración de planes de mejora.

Esta valoración es muy interesante que se lleve a cabo teniendo en cuenta la reflexión que puedan hacer los propios protagonistas, un ejemplo sería a partir de las respuestas que darían a "The co-teaching rating scale" presentada por

Gately y Gately (2001). El objetivo básico de esta "escala de valoración de la docencia compartida" es ofrecer a los docentes aspectos donde focalizar la atención y tomar decisiones sobre si hay que mejorarlos. Los autores han elaborado dos escalas de valoración, una dirigida al maestro de aula y la otra al maestro de apoyo. En nuestro caso, las hemos utilizado en diferentes centros pero las hemos rehecho en una sola que han contestado tanto el maestro del aula como el de apoyo.

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

Cuadro 4. Escala de valoración de la docencia compartida. Traducida y adaptada de Gately y Gately (2001)

4. Primeras conclusiones de nuestro estudio

Como hemos ido explicando a lo largo del texto presentado, estamos desarrollando la segunda fase de nuestra investigación: diseñar y desarrollar proyectos de mejora para una educación inclusiva en los centros. En estos momentos contamos ya con primeros resultados que evidencian las características del estudio realizado desde la documentación teórica sobre la docencia compartida.

Hemos podido constatar que una manera de aprovechar los apoyos en la escuela para conseguir que sea más inclusiva es poner en marcha el modelo de dos maestros en el aula. A lo largo de las sesiones realizadas en los diferentes centros que forman parte de la investigación, que consisten en la observación y reflexión a partir de los audiovisuales de la práctica educativa, podemos afirmar que son ciertas la totalidad de las afirmaciones que otros teóricos especializados en el tema nos dan.

En relación a las ventajas para el maestro comprobamos la riqueza que proporciona la presencia de dos maestros en el aula. Concretamente destacar la ampliación de conocimiento que suponen las reflexiones conjuntas que los dos maestros pueden elaborar a partir de su práctica. El compartir experiencias en esta dirección pone en marcha un devenir de situaciones reales que se comparten y obligan a ser coordinadas, reflexionadas y a plantearse mejoras. El maestro de aula comparte el protagonismo con otro maestro y de esta manera se agilizan las decisiones y a veces fluyen improvisaciones que surgen de tener presentes los intereses de los alumnos. Un maestro de educación especial comparte su conocimiento con el maestro generalista y unen sus aprendizajes para mejorar la docencia y la atención a todo tipo de alumnado.

Pese a que los maestros están participando en estas sesiones de reflexión, constatamos también la resistencia de algunos de ellos al ser observados por otros docentes, pero a lo largo de esta actividad el maestro se autoevalúa y acepta las críticas constructivas de los compañeros que harán desarrollar sus estrategias educativas hacia la mejora y el beneficio de todos.

Uno de los resultados también evidentes es que los maestros se han dado cuenta de la necesidad de establecer criterios estructurales de escuela en relación a los apoyos: funciones de cada uno de los maestros cuando están en la misma aula, actividades tipo en esta situación, organización y agrupamientos. También, han ampliado este tema en relación a los desdoblamientos, docencia con medio grupo, y la entrada de especialistas en el aula.

A la vez, ven que hay metodologías que favorecen este modelo de aprovechamiento del apoyo, como puede ser el trabajo por proyectos a partir de los intereses del alumnado. De manera cooperativa, cada alumno participa en el desarrollo de una parte del proyecto para alcanzar los objetivos iniciales sobre el tema. Los dos maestros participan acompañando a todos los alumnos en el proceso de desarrollo y resultados; en la construcción de su aprendizaje. El alumno con más dificultades comparte así la normalidad escolar como el resto de compañeros y se va desarrollando como persona dentro de una escuela y sociedad inclusiva.

Podemos concluir reafirmando lo que la mayoría de teóricos dicen: la docencia compartida es un modelo que aprovecha los apoyos en beneficio de todo el alumnado y los maestros.

5. Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?.* Journal of Education Change 6, 109-124.

Booth, T. i Ainscow, M. (2005). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva.* Barcelona: ICE-UB.

Duran, D. i Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. A *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.

Duran, D. i Miquel, E. (2006). L'aprenentatge entre iguals com a recurs per a l'atenció a la diversitat. A P. Pujolàs (ed.). *Cap a una educació inclusiva: crònica d'unes experiències.* Vic: EUMO. 187-217.

Friend, Reising, i Cook (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future . *Preventing School Failure*, 37, 6-10.

Gately, S. E. and Gately, F. J. (2001). *Undrestanding co-teaching components. Teaching Exceptional Children,* 33 (4), pp. 40-47.

Huguet, T. (2006). *Aprendre junts a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.

Huguet, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. A C. Giné; D. Duran; J. Font; E. Miquel (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 81-94). Barcelona: Horsori.

Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. A E. Martín y J. Onrubia (coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza.* Madrid. GRAÓ. 143-165.

Miquel, E. (2006). Maestros que trabajando juntos aprenden. A *Aula de innovación educativa*, 153-154, 33-36.

Murawski, W.W. and Dieker, L. (2008). 50 Ways to Keep your Co-Teacher. Strategies for Before, During, and After Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40 (4), 40-48.

Murawski, W.W. and Dieker, L. (2004). Tips and Strategies for Co-Teaching at the Secondary Level. *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), 52-58.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001). *La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF). Ginebra-Suiza.