

Del Apoyo dentro del Aula a la Codocencia: La Visión de los Docentes de Apoyo en Educación Primaria

From Support within the Classroom to Co-teaching: The Vision of Support Teachers in Primary Education

Lucía Gayol^{1,*}, Marta Sandoval² y Gema de Pablo²

¹ *Colegio Público Clara Campoamor de Riaño, España*

² *Universidad Autónoma de Madrid, España*

RESUMEN:

Los y las docentes se enfrentan desde hace años a una doble exigencia, percibida como contradictoria, ofrecer una educación común para todos y todas y, a la vez, reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje individuales de cada estudiante. Los docentes de apoyo (tradicionalmente conocidos en España como especialistas en Pedagogía Terapéutica) han tenido un papel relevante en dicha demanda. El presente estudio se centra en conocer la percepción de estos profesionales sobre las prácticas de apoyo, analizando la codocencia como práctica educativa inclusiva. Dicho estudio se centra en las Comunidades Autónomas de Madrid y del Principado de Asturias. Se utilizó una metodología cualitativa a través de grupos de discusión o grupos focales en la que participaron 91 docentes de la especialidad de Pedagogía Terapéutica. Los resultados revelan las principales percepciones que estos tienen respecto al tipo de apoyo que desarrollan en sus centros y la eficacia de la codocencia como práctica educativa inclusiva.

DESCRIPTORES:

Codocencia, Inclusión educativa, Diversidad, Escuela de primaria, Proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT:

For years, teachers have been facing a double demand, perceived as contradictory: to offer a common education for all and, at the same time, to recognise and adjust to the individual learning needs of each student. Support teachers (traditionally known as specialists in Therapeutic Pedagogy) have played a relevant role in this demand. This study focuses on the perception of these professionals on support practices, analysing co-teaching as an inclusive educational practice. This study focuses on the Autonomous Communities of Madrid and the Principality of Asturias. A qualitative methodology was used through discussion groups or focus groups on which 91 teachers' specialists Therapeutic Pedagogy participated. The results reveal the main perceptions they have regarding the type of support they provide in their centers and the effectiveness of co-teaching as an inclusive educational practice.

KEYWORDS:

Co-teaching, Educational inclusion, Diversity outreach, Primary school, Teaching-learning process.

CÓMO CITAR:

Gayol, L., Sandoval, M. y de Pablo, G. (2023). Del apoyo dentro del aula a la codocencia: La visión de los docentes de apoyo en educación primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 111-122.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100111>

1. Introducción

La literatura sobre la educación inclusiva ha documentado repetidamente durante varias décadas, los efectos positivos de la colaboración docente en la eficacia de las prácticas inclusivas (Ainscow, 2016; Carter et al., 2009; Florian, 2004; Naraian, 2010). De hecho, la colaboración entre el profesorado y docentes de apoyo se consideran un indicador de calidad en los entornos inclusivos (Abellán et al., 2021; Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2011; González-Laguillo y Carrascal, 2022; Sandoval et al., 2018).

Cualquier estructura de colaboración docente se realiza en función de las concepciones que tengan los docentes sobre lo que es colaborar y en qué ámbitos debe hacerse, las habilidades profesionales, y las condiciones del centro y del aula para hacerlo posible (Cook y Friend, 2005; Whittaker y Van Garderen, 2009). Una de estas modalidades de colaboración formal es la codocencia o enseñanza compartida (en este texto se emplean ambos términos indistintamente), que se define como dos o más docentes que colaboran para impartir una asignatura en un mismo espacio, teniendo ambos la responsabilidad de la programación, la instrucción y la evaluación (Conderman et al., 2009; Cook y Friend, 1995; Fluijt et al., 2016). La codocencia, en particular, puede ser una forma para la personalización de la enseñanza, ya que con dos o más docentes en el aula existe mayor alcance de apoyo para todo el estudiantado; además facilita la evaluación de las necesidades del alumnado y, en consecuencia, permite a los docentes decidir más rápidamente qué tipo de apoyo es apropiado y plantear situaciones de aprendizaje acordes a las diversidades del grupo.

La codocencia requiere la adquisición y desarrollo de diversas habilidades, por lo que es un proceso gradual en el que se comienza por la forma más sencilla, que usualmente corresponde a una docente enseña (tutor o docente del aula) y otro asiste (docente de apoyo). De hecho, la diferencia fundamental entre el modelo de apoyo dentro del aula y la codocencia reside en las funciones que realizan ambos docentes estando dentro del aula. En la codocencia, el docente de apoyo no solo se centra en apoyar a los estudiantes identificados con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), sino a todos, teniendo un papel más relevante en el diseño, instrucción y evaluación de todo el alumnado. En este sentido, el alumnado con más necesidad de ayuda no queda etiquetado por el hecho de tener que salir del grupo aula y puede seguir manteniendo como referente a los docentes habituales, lo que provoca una mayor inclusión en el grupo de iguales, una mayor aceptación de las diferencias por parte de todo el grupo y un mayor nivel de formación en estrategias educativas para ambos docentes. No obstante, si el docente de apoyo se centra en realizar actividades diferenciadas con estudiantes concretos puede construir una barrera para la participación de los y las estudiantes más vulnerables en situaciones cotidianas de clase (Hemmingsson et al., 2003; Sandoval, et al., 2019; Takala, 2007), especialmente, cuando el apoyo es nominal e individual, un fenómeno calificado como “efecto velcro” (Giangreco et al., 2005).

La codocencia revierte en una mejor atención del alumnado, teniendo un conocimiento más amplio de lo que ocurre en el aula y ofreciendo la posibilidad de ajustar las medidas específicas a las necesidades. También facilita la autonomía del alumnado en entornos ordinarios y mejora el clima escolar y la convivencia favoreciendo procesos de cohesión grupal y conocimiento mutuo entre iguales. Además, la codocencia representa una de las claves más eficaces para atender a la diversidad de todo el estudiantado en el aula, ya que plantea distintas estrategias metodológicas, distintos tipos de actividades, distintas formas de agrupamientos, lo que contribuye de una

manera excepcional a ampliar las respuestas a la diversidad del alumnado (Jardí et al., 2022; Strogilos y Avramidis, 2016). Son muchos los autores que han propuesto una clasificación de las modalidades de codocencia (Cook y Friend, 1995; Hughes y Murawski, 2001; Mastropieri, Scruggs y Mcduffie, 2007), aunque todos ellos muestran su acuerdo en considerar cinco: a) Uno enseña-otro asiste: el profesorado del aula asume la responsabilidad de la enseñanza y, el otro docente, ayuda a los alumnos que presentan dificultades de comprensión o de participación; b) Enseñanza por estaciones: Los y las estudiantes se reparten en grupos donde cada grupo realizará distintas actividades e irán rotando; c) Enseñanza paralela: El grupo se divide en dos subgrupos y cada docente puede explicar el mismo contenido simultáneamente o contenidos distintos. A mitad de la sesión, las y los docentes cambiarán de grupo; d) Enseñanza alternativa: Se divide la clase en dos subgrupos, uno de ellos más pequeño, con el que uno de los docentes trabajará ciertos contenidos que necesitan refuerzo y el otro docente atenderá a los demás y, por último, e) Enseñanza en equipo, en la que ambos docentes planifican, enseñan y evalúan al mismo tiempo.

En España, ni la codocencia ni el “apoyo dentro del aula”, modelos que permiten tener a dos o más profesores dentro de un aula, son prácticas habituales en los centros educativos. Aunque comienzan a emerger en algunas comunidades autónomas que, de manera reciente, cuentan con normativa que dicta un modelo de intervención de apoyo dentro del aula ordinaria, dejando la atención “fuera del aula” para casos excepcionales solo cuando el análisis del contexto o los contenidos de enseñanza así lo requieran (por ejemplo, pensemos que un estudiante necesite trabajar contenidos relacionados con un sistema aumentativo de comunicación).

La codocencia ofrece la oportunidad de que los y las docentes exploren sus propias prácticas, así como las de otros y, refuercen la responsabilidad ética de construir conocimiento colaborativo y “conciencias educativas inclusivas” en todos los agentes comunitarios, comenzando por ellos mismos. No se trata de acentuar los diferentes roles profesionales, sino de aprovechar al máximo las sinergias identitarias y la complementariedad de los perfiles profesionales en la inclusión educativa (Williamson et al., 2019).

El presente estudio pretende conocer las expectativas, creencias y prácticas que tiene la aplicación de un modelo de docencia compartida en el aula desde la visión de las y los docentes en Pedagogía Terapéutica en Educación Primaria para identificar qué aspectos son fundamentales para que este colectivo pueda ejercer una codocencia real en lugar de situarse, exclusivamente, como modelo de apoyo para uno o más estudiantes.

2. Método

La investigación adoptó un enfoque cualitativo a través de grupos de discusión o focales. Estos grupos nos proporcionan la posibilidad de interpretar y reconstruir la realidad a través de las percepciones del profesorado de apoyo. Fueron concebidos por la necesidad de acompañar la investigación de un proceso de análisis y reflexión por parte de los propios docentes, que perseguía la interacción del grupo y su análisis posterior. Este enfoque permitió contextualizar los resultados basados en la experiencia de profesionales de Pedagogía Terapéutica. Se llevaron a cabo doce grupos de discusión en los que se analizaban distintos aspectos en torno al apoyo “dentro del aula”.

Se llevó a cabo un muestreo intencional por conveniencia mediante la técnica bola de nieve (Dusek et al., 2015). Se pidió a distintos miembros de la comunidad universitaria

y centros educativos de las dos Comunidades Autónomas la difusión del proyecto para encontrar a docentes que realizaran los apoyos educativos dentro del aula de referencia preferentemente. Específicamente los criterios de selección fueron: 1) Docentes de apoyo (especialistas en Pedagogía terapéutica) de centros con titularidad pública de Educación Primaria de dos comunidades autónomas; Principado de Asturias y Comunidad de Madrid, 2) Docentes que realicen algunos apoyos educativos dentro del aula desde hace al menos dos cursos, y 3) Diversidad de edad y género y 4) Disponibilidad de participación y tiempo.

Se conformaron 12 grupos de discusión de docentes de apoyo (Pedagogía Terapéutica) entre 7 y 8 participantes, en dos comunidades autónomas españolas (8 en el Principado de Asturias y 4 en la Comunidad de Madrid). El número total de participantes fue de 91 (85 mujeres y 6 varones).

En el Cuadro 1 se muestran las características de las personas participantes en estos grupos de discusión.

Cuadro 1

Características de los participantes en los grupos de discusión

Grupo	Participantes	Tipo de centro
1	8 (7 Mujeres y 1 Varón)	Mixto (7 públicos 1 concertado)
2	8 (7 Mujeres y 1 Varón)	Mixto (7 públicos 1 concertado)
3	8 (7 Mujeres y 1 Varón)	Mixto (7 públicos 1 concertado)
4	7 (6 Mujeres y 1 Varón)	Únicamente públicos
5	6 (5 Mujeres y 1 Varón)	Únicamente públicos
6	7 mujeres	Únicamente públicos
7	9 mujeres	Únicamente públicos
8	7 mujeres	Únicamente públicos
9	8 mujeres	Mixto (6 públicos y 2 concertados)
10	7 mujeres	Únicamente públicos
11	8 mujeres	Únicamente públicos
12	8 (7 mujeres y 1 Varón)	Mixto (7 públicos y 1 concertado)
<i>Total</i>	<i>91 participantes (85 mujeres y 6 varones)</i>	<i>6 concertados y 85 públicos</i>

Nota. Compilado por las autoras.

Los grupos de discusión se han estructurado en torno a un guion de preguntas estructuradas y categorizadas en diferentes dimensiones. Estas corresponden a dimensiones implícitas en la percepción que los especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) tienen sobre las estructuras del apoyo dentro del aula y codocencia que desarrollan en sus centros y, especialmente, sobre el desarrollo de las funciones y roles que desempeñan dentro de las mismas, concretamente en lo que se refiere al apoyo dentro del aula.

Toda la información fue transcrita y analizada a través de un análisis de datos cualitativo progresivo siguiendo las directrices de Miles et al. (2014). El análisis se llevó a cabo en dos etapas. En la primera etapa, investigadores del equipo realizaron un análisis estructural a partir del cual se creó un sistema inductivo estableciendo unas categorías y subcategorías iniciales, derivadas del marco teórico y de los objetivos del estudio. En la segunda etapa, el equipo de investigación se reunió para redefinir la información donde emergieron nuevas categorías y códigos.

En el Cuadro 2 se muestran las categorías finales utilizadas para el análisis de los grupos de discusión.

Cuadro 2***Categorías finales utilizadas para el análisis de los grupos de discusión***

Dimensiones	Categorías
Autopercepción de eficacia del apoyo	Eficacia del apoyo desarrollado en el centro Eficacia del apoyo dentro del aula vs apoyo fuera del aula
Apoyo dentro del aula	Frecuencia Modalidades de codocencia Concepción apoyo dentro del aula Formación y conocimientos Experiencia profesional en el apoyo Sensaciones y sentimientos Planificación y coordinación Aspectos positivos Aspectos negativos Cualidades personales y profesionales ideales Satisfacción del tutor en la práctica de la codocencia Satisfacción del alumnado en la práctica de la codocencia Satisfacción del PT en la práctica de la codocencia Relación e interacción entre docentes Entorno aula Normas y rutinas Destinatarios apoyo Impacto apoyo para la inclusión

3. Resultados

Los resultados se han agrupado en las distintas categorías de análisis mencionadas. Debido a su extensión, nos hemos centrado para la redacción de este texto en: a) autopercepción de la eficacia de sus prácticas en la enseñanza conjunta, b) valoración de las modalidades de codocencia utilizadas y c) condicionantes profesionales y, por último, y d) percepción del desarrollo docente a través de la codocencia.

3.1. Autopercepción de la eficacia del apoyo dentro del aula

En la mayoría de los grupos de discusión se destaca que cuando dos docentes están dentro de un aula y los apoyos no se dirigen a un estudiante o estudiantes concretos, se destacan valores como la inclusión, la participación, el desarrollo emocional y personal o la pertenencia al grupo de algunos estudiantes que de otra manera se sentían excluidos.

En relación con la autopercepción acerca de la eficacia del apoyo dentro del aula en contraposición al apoyo fuera, los y las profesionales aluden a distintos condicionantes para valorarlo, como pueden ser las características intrínsecas del alumnado, del aula y principalmente de la planificación de las sesiones por parte del docente de aula (tutor o tutora). Aunque la mayoría de estos docentes creen que el apoyo que desarrollan en sus centros es eficaz y da respuesta a demandas y necesidades concretas, creen que podría ser más funcional si existiera una buena coordinación previa de las sesiones.

En general, perciben que, aunque el apoyo dentro del aula no sea el deseado, siempre resulta beneficioso. Sólo cuatro docentes estiman que la falta de coordinación previa durante las sesiones de apoyo lo convierte en algo negativo, en ocasiones. Para muchos de los profesionales, el enfoque del trabajo dentro del aula les genera inestabilidad por la sensación de pérdida del objetivo de intervención específica del PT (Pedagogía

Terapéutica), ya que no queda claro cómo pueden encajarla en el espacio aula y sienten que esa vertiente de la intervención no se desarrolla de forma eficaz.

Los profesionales apuntan la poca funcionalidad del apoyo, sintiéndolo en ocasiones como pérdida de tiempo. Otras personas observan que si se ofrecen apoyos dentro del aula que se basan en aspectos curriculares, se limita el trabajo especializado del PT que consideran que debería encaminarse a cuestiones distintas que las propiamente curriculares, como autonomía, expresión, adquisición de rutinas, etc.

Aunque señalan que su percepción está ligada frecuentemente a la labor emocional con el alumnado más vulnerable. Es decir, perciben prácticas eficaces cuando consideran, como elemento básico, los estudiantes con NEAE están atendidos emocionalmente.

3.2. Modelos de codocencia utilizadas

La mayor parte de los docentes señalan que realizan apoyo dentro del aula más que codocencia porque su rol está relacionado con el rol de “asistente” al docente del aula, especialmente, con el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Existen experiencias que se organizan en grupos de estudiantes y el o la docente de apoyo atiende a las personas que precisan más ayuda de forma rotativa. En menor frecuencia se encuentran experiencias de enseñanza paralela (15), por estaciones (9) y enseñanza en equipo (6).

También señalan la metodología de trabajo en el aula como un predictor del tipo de apoyo. Por ejemplo, un docente declara: “Bueno, a mí esta semana me han llegado a decir: No hace falta que entres a dar el apoyo porque están trabajando en grupo” (Docente PT N° 12).

Los docentes señalan que la modalidad de apoyo que utilizan suele ser estable a lo largo del curso y que ésta depende del grado de coordinación con los tutores. En los casos en los que existe una buena coordinación (poco frecuente según estiman las personas preguntadas), la sesión se planifica de forma previa y el o la PT desarrolla el apoyo intercambiando roles con el tutor o tutora, asumiendo un rol más dominante en la clase. Esto último es lo deseado por todos los docentes, si bien, la mayoría concluye que la coordinación previa para la codocencia resulta escasa. En los casos en los que el grupo de referencia está organizado de forma cooperativa, el apoyo dentro del aula es más funcional pues se reparten los grupos de trabajo entre ambos profesionales y se desarrolla la modalidad de codocencia en equipo.

Por tanto, la mayoría considera que su funcionalidad está condicionada por la práctica de codocencia que se desarrolle y ésta, a su vez, está determinada por el nivel de coordinación previa con la o el docente del aula.

Respecto a la consideración de los beneficios, gran parte de docentes valoran la codocencia como algo positivo tanto para el alumnado con NEAE como para el resto del estudiantado. Asimismo, perciben como hecho negativo el apoyo para el alumnado con NEAE cuando éste se desarrolla en la modalidad “asistente” en el que se está físicamente cerca, como una sombra, porque lo marca y diferencia. Uno de los docentes participantes lo ejemplifica así: “A ver, depende, porque si te vas a poner al lado suyo así, pues tampoco... lo estás marcando más, entonces no sé muy bien si ayuda o no ayuda” (Docente PT N° 7).

Muchas veces, la actitud del tutor o tutora también condiciona el beneficio del apoyo. Un docente PT lo explica así: “Yo tengo una tutora que cada vez que entro dice: ‘Bueno M viene a ayudar a los que van más lento’ Y yo ¡Ala, venga! Todos los días. Entonces, inclusión, inclusión...” (Docente PT N° 14).

En relación con el desarrollo de la codocencia, la mayoría comparte la opinión que los roles docentes son fundamentales para organizar la codocencia y deben establecerse a priori, evitando las improvisaciones. La totalidad de los profesionales PT señalan que al establecer y acordar las funciones inicialmente, se va consiguiendo mayor igualdad y distintos modelos de codocencia con el paso del tiempo.

Todas las personas comparten la existencia de falta de consenso en la distribución del aula para desarrollar el apoyo dentro en cuanto a las normas de aula o rutinas y dinámicas. Aunque apuntan que existen excepciones concretas en casos relacionados con alumnado que manifiesta conductas desafiantes. Aun así, se concreta que, a veces, aunque se consensuen en un inicio, precisan de revisión.

3.3. Condicionantes profesionales

En primer lugar, los docentes señalan la necesidad de estabilidad laboral del profesorado de apoyo en los centros educativos que relacionan con el asentamiento de principios inclusivos. Otros condicionantes que se destacan residen en la percepción de la figura del profesional de apoyo por parte de otros compañeros y compañeras del centro. La mayoría comparten la idea de que la o el PT es visto por el claustro como un profesional de menor rango. En ocasiones también apuntan la conciencia inclusiva del equipo directivo como un condicionante del desarrollo funcional y óptimo del apoyo dentro del aula.

Respecto a la coordinación, la mayoría alude a una falta de planificación previa de las sesiones de apoyo dentro del aula, prevaleciendo las decisiones espontáneas, como bien señala este docente: “Mira vamos a trabajar sumas y restas con llevadas, te pones ahí al lado del niño e intentas pues eso, que lo haga bien, guiarlo y tal. O sea, normalmente, no lo planificamos conjuntamente”. (Docente PT N° 6).

La mayor parte consideran que la coordinación por los pasillos o en el recreo e incluso a través de redes sociales como “WhatsApp” son muy frecuentes. Algunos condicionan la planificación previa a la metodología de trabajo. Cuando el apoyo se hace en aulas donde la metodología de trabajo es más tradicional, no parece necesaria la planificación.

Lo que pasa yo creo... bueno cuando la metodología es libro y libreta, tampoco planifican con mucha antelación, es el día la página que les toque, el ejercicio, entonces al final... No, yo también. Entro en el aula y lo que den. La página en la que estén dando, pues ahí. Es que es muy tradicional. Yo creo que pasamos de la integración a la inclusión, pero es que la metodología va con la inclusión y creo que no cambió nada la metodología, en los coles en los que yo estuve. Entonces... es muy difícil avanzar. (Docente PT N° 17)

Todas y todos los participantes excepto dos, admiten no tener un registro compartido de la sesión. En la mayoría de los casos, señalan que la coordinación depende de la programación que haya hecho el profesorado de la asignatura:

La tutora que planificaba, que tenía una programación estructurada, que procuraba bueno, en la medida de lo posible, coordinar sin formar a los profes que entran... pues sigue siendo así. Incluso un poco más detallado al poder realizar el seguimiento por escrito, pero, en los casos donde no hay una programación estable, donde no se planifica con antelación, donde se va un poco sobre la marcha... Pues si tú en la sesión que vas a dar no tienes esa planificación estructurada, mucho menos como para coordinarte con nadie. (Docente PT N° 8)

Algún participante también valora que, aunque el apoyo no se hace como quisieran y permanezcan teniendo un rol secundario en el grupo, el alumnado acaba viéndolos como un docente más, pidiéndoles ayuda como a la figura de referencia. Por el

contrario, otras personas opinan que siempre tienen un papel secundario en el grupo y que el alumnado solicita con más frecuencia ayuda o asistencia al tutor/a.

Por último, los y las docentes PT manifiestan su preocupación sobre la falta de conocimientos y estrategias para desarrollar su trabajo con otro u otra docente dentro del aula, siendo el apoyo dentro una excepcionalidad, en la que muchas personas se encuentran en demasiadas ocasiones improvisando y siendo autodidactas. Esto repercute directamente en las sensaciones y sentimientos que les provoca desarrollar dicho apoyo. Afirman tener condicionamiento hacia varios factores, como la relación entre el propio PT y el tutor o tutora, estimando que es necesario y urgente que se valore el trabajo del PT como algo funcional por parte del tutorando: “Cuando no es de igual a igual fracasa el apoyo dentro porque no existe ni coordinación ni valoración de nuestro trabajo como Pts.” (Docente PT N° 9).

3.4. Percepción del desarrollo docente a través de la codocencia.

Se han recogido los aprendizajes, que, para los docentes de pedagogía terapéutica, emergen de su práctica de enseñanza colaborativa. Los docentes comparten que aprenden sobre didácticas específicas, metodología y gestión de clase (pedir silencio, responsabilidades de aula, normas de aula, etc.).

Por su parte, los docentes consideran que suelen mostrar a sus compañeros las posibilidades en la capacidad de trabajo de algunos estudiantes y enseñan a gestionar la atención educativa multinivel dentro del grupo.

También señalan que suelen provocar cambios de actitudes en el profesorado para atender a ciertos estudiantes. Señalan que existen docentes de aula que, al principio, muestran reticencias y rechazo al que den apoyo dentro, especialmente porque consideran que les ven como una figura al servicio del alumnado con dificultades, repetidor, que suspende materias...

Yo este año con uno de los profesores por temas de esos, de alumnos que se puedan sentir un poco intimidados porque no quieren, porque son como muy suyos y no quieren tener...te lo dicen, así como muy tal (...), lo que hicimos fue al principio entre los dos presentarme y presentar la figura del PT como una figura que va a estar en el aula, que va a ayudar a todos, que no es para estigmatizar a nadie ni en concreto estar con ninguno y qué bueno que todos podéis pedirle explicaciones, que todo... Yo creo que es fundamental, explicarlo antes de empezar para que todos sepan lo que hay, no decirse nada más al que tú tienes.
(Docente PT N° 26)

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación nos ha permitido acercarnos a la voz del profesorado PT y nos ha ayudado a comprender y situar algunas cuestiones relacionadas con las trayectorias y experiencias de estos profesionales en relación con el apoyo dentro del aula. Algunas conclusiones que nos aporta dicho estudio nos permiten observar que estos docentes comparten su compromiso por ofrecer una respuesta educativa inclusiva al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). La mayoría cree en la necesidad de utilizar prácticas educativas como el apoyo dentro del aula, si bien no poseen la formación y los conocimientos necesarios para desarrollarla de forma efectiva. Para ellos y ellas parecen innegables los beneficios de la práctica de la codocencia para la inclusión del alumnado, tal y como han manifestado investigaciones previas con docentes de apoyo (Pancsofar y Petroff, 2016; Paulsrud y Nilholm, 2020; Scruggs et al., 2007).

De la misma forma, casi la totalidad de los y las docentes participantes comparte sentimientos de soledad y aislamiento a la hora de llevar a cabo la codocencia, manifestando frustración a veces por falta de tiempos para la coordinación y, otras, por no sentirse valorados y valoradas por el tutor/a. En este sentido ya hay referencias en otros estudios (Crawford y Porter, 2004; Sandoval et al., 2018) con los mismos resultados. Asimismo, al igual que en otros estudios (Kokko et al., 2021; Paulsrud y Nilholm, 2020; Strogilos y Avramidis 2016) las personas participantes de nuestro estudio tendían a confiar en modelos que requerían menos modificaciones de la instrucción, como la de un docente como un asistente de forma preferente. Especialmente porque el profesorado ordinario a menudo esperaba que realizaran las tareas “asistenciales”. Los resultados ponen de manifiesto la riqueza que puede proporcionar la reflexión sobre la presencia de dos profesionales docentes en el aula, pues las y los participantes destacan la ampliación de conocimiento que suponen las deliberaciones conjuntas que las y los docentes podemos elaborar a partir de nuestras experiencias prácticas.

El compartir vivencias en esta dirección activa nuestra capacidad crítica y nos lleva a plantear mejoras en nuestro día a día en el aula. Muchos de los y las docentes se han dado cuenta, de forma evidente, de la necesidad de establecer criterios estructurales de escuela con relación a los apoyos que definan las funciones de cada docente que comparte el trabajo en el aula principalmente, además de metodologías que favorezcan el desarrollo de las prácticas de codocencia. Emanan, además, diversas necesidades como la de ir más allá de las voces de los y las especialistas de apoyo respecto a su experiencia en codocencia, desarrollando estudios de casos a través de la observación directa a fin de examinar y comprender la práctica de los y las docentes y la relación de estas prácticas con la inclusión del alumnado vulnerable.

Por otro lado, parece necesario también contar con la voz de otros de los protagonistas en la codocencia. Por un lado, las y los tutores, con el objetivo de valorar su visión sobre el apoyo dentro del aula en relación con los aspectos analizados desde la perspectiva del especialista en pedagogía terapéutica. Por otro lado, el estudiantado, dándoles la oportunidad de relatar sus experiencias con el apoyo dentro del aula. Parece claro que para avanzar de la teoría a la práctica se deben seguir estudiando más a fondo el uso de los diferentes enfoques de enseñanza conjunta por parte del profesorado, con el objetivo de poder consensuar un modelo de apoyo dentro del aula que permita una colaboración real y el establecimiento de prácticas basadas en la codocencia que reviertan en un verdadero beneficio para el alumnado.

El personal docente debemos asumir un compromiso a través de la reflexión sobre la práctica. No basta mantenerse, es necesaria una permanente atención y empeño en las prácticas, no sólo para su desarrollo sino también para la consolidación y la mejora imprescindible del cambio, pues tanto para enseñar como para aprender se requiere esfuerzo. En este sentido, la formación en codocencia desde los planes de estudio docente universitarios supone un requisito indispensable para el desarrollo de las prácticas de apoyo inclusivas, partiendo de procesos reflexivos y críticos y aportando conocimientos y experiencias relevantes desde una perspectiva de funcionalidad para el propio cuerpo docente y, por ende, para el alumnado diverso.

Los estudios han revelado que los y las codocentes no parecen aprovechar el potencial de la codocencia porque tendían a confiar en modelos que requerían menos modificaciones en su instrucción, como en el modelo un docente que enseña y otro asiste. Estos resultados están en la línea de otros estudios (por ejemplo, Paulsrud y Nilholm, 2020; Strogilos y Avramidis 2016; Wexler et al., 2018).

De los datos que se desprenden en este estudio, se señala que entre los factores que más influyen en que se realice codocencia se encuentra de manera relevante que la relación entre los docentes sea equitativa. Esto implica que los docentes de Pedagogía Terapéutica aporten estrategias para la inclusión de los estudiantes identificados con Necesidades Educativas de Apoyo, conocimientos sobre las necesidades educativas del aula, metodologías diversas de aprendizaje, etc., mientras que el docente generalista aporte los contenidos, las competencias y las habilidades específicas necesarias que conducen a los objetivos para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, la mayoría de las veces se realiza la estrategia de uno enseña-uno asiste y lo ideal sería que estas estrategias fueran cambiando según el requerimiento de la actividad (González-Laguillo y Carrascal, 2022). Por tanto, esta estrategia innovadora implica voluntariedad, tiempo para la planificación de las actividades, formación, distribución adecuada de roles y responsabilidades y compatibilidad de los docentes a nivel profesional y personal para que todos los participantes, tanto alumnado, como docentes se beneficien de esta práctica educativa (Sinclair et al., 2019).

Referencias

- Abellán, J., Arnaiz, P. y Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 237-249.
<https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. AEDEANEE.
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172.
<https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013>
- Carter, N., Prater, M. A., Jackson, A. y Marchant, M. (2009). Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(1), 60-70.
<https://doi.org/10.3200/psfl.54.1.60-70>
- Conderman, G., Johnston-Rodríguez, S. y Hartman, P. (2009). Communicating and collaborating in co-taught classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5), 1-17.
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for effective practice. *Focus on Exceptional Children*, 28(2), 1-12.
- Cook, L. y Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 35(4), 6-9.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.1991.9944251>
- Crawford, C. y Porter, G. (2004). *Supporting teachers: A foundation for advancing inclusive education*. L'Institut Roehrer.
- Dusek, G., Yurova, Y. y P. Ruppel, C. (2015). Using social media and targeted snowball sampling to survey a hard-to-reach population: A case study. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 279-299. <https://doi.org/10.28945/2296>
- Florian, L. (2004). Inclusive practice: What, why and how? En S. Maloney y K. Topping (Eds.), *The Routledge Falmer reader in inclusive education (Routledge Falmer Readers in Education)*. Routledge.
- Fluijt, D., Bakker, C. y Struyf, E., (2016). Team reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 187-201.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>

- Giangreco, M. y Broer, S. (2005). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Exceptional Children*, 71, 457-487.
- Giangreco, M. F., Yuan, S., McKenzie, B., Cameron, P. y Fialka, J. (2005). Be careful what you wish for ... Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children*, 37(5), 28-34.
<https://doi.org/10.1177/004005990503700504>
- González-Laguillo, B. y Carrascal, S. (2022). La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, 37, 123-147
- Hemmingsson, H., Borell, L. y Gustavsson, A. (2003). Participation in school: School assistants creating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *Occupational Therapy Journal of Research*, 23(3), 88-98. <https://doi.org/10.1177/153944920302300302>
- Jardí, A., Webster, R., Petreñas, C., y Puigdel·lívól, I. (2022). Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter? *Teaching and Teacher Education*, 10, 109-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>
- Kokko, M., Takala, M. y Pihlaja, P. (2021) Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48(1), 112-132. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Miles, S., Lene, D., & Merumeru, L. (2014). Making sense of inclusive education in the Pacific region: Networking as a way forward. *Childhood*, 21(3), 339-353.
<https://doi.org/10.1177/0907568214524458>
- Naraian, S. (2010). General, special and ... inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1677-1686.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.020>
- Pancsofar, N. y Petroff, J. (2016) Teachers' experiences with coteaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Paulsrud, D. y Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion, a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 441-454.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094>
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C. y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.v49i3.11412>
- Scruggs, T. E., M. A. Mastropieri, y K. A. McDuffie. (2007). Co-Teaching in inclusive classrooms. A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children* 73, 392-416.
<https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Sinclair, A., Bray, L., Wei, Y., Clancy, E., Wexler, J., Kearns, D. y Lemons, C. (2019). Coteaching in content area classrooms: Lessons and guiding questions for administrators. *NASSP Bulletin*, 102(4), 303-322.
<https://doi.org/10.1177/0192636518812701>
- Strogilos, V. y Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 24-33. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12052>
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34, 50-57.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x>

- Wexler, J., Kearns, D. M., Lemons, C. J., Mitchell, M., Clancy, E., Davidson, K. A., Sinclair, A. C. y Wei, Y. (2018). Reading comprehension and co-teaching practices in middle school English language arts classrooms. *Exceptional Children*, 84(4), 384-402. <https://doi.org/10.1177/001440291877>
- Whittaker, C. y Van Garderen, B. (2009) Using a metacognitive approach with case-based instruction to enhance teacher reflection and promote effective educational practices for diverse learners. *Action in Teacher Education*, 31(2), 5-16. <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463514>
- Williamson, R., Jasper, A., Novak, J., Smith, C., Hunter, W., Casey, L. y Reeves, K. (2019). Re-examining evidence based practice in special education: A discussion. *Journal of International Special Needs Education*, 22(2), 54-65. <https://doi.org/10.9782/17-00022>

Breve CV de las autoras

Lucía Gayol

Licenciada en Pedagogía. Funcionaria docente desde el año 2009, ejerce como maestra de apoyo a la inclusión en la especialidad de pedagogía terapéutica en el CP Clara Campoamor de Riaño (Langreo-Asturias). Ha sido profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Oviedo. Email: luciagarro@educastur.org

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8396-1795>

Marta Sandoval

Profesora titular del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinadora del Grupo de investigación Inclusión, Diversidad y Formación del Profesorado. Miembro de la Catedra UNESCO en Educación para la Justicia social. Email: marta.sandoval@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1931-1872>

Gema de Pablo

Profesora asociada del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la facultad de Formación del Profesorado de la UAM, impartiendo asignaturas de Grado, Doble Grado y Máster. Licenciada en Psicología y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Diploma de Estudios Avanzados y Máster en Sociedad de la Información y el Conocimiento por la Universitat Oberta de Catalunya. Socia fundadora de Jaitek, Tecnología y Formación y miembro del Patronato de la Fundación Siglo22 una organización sin ánimo de lucro dedicada a la innovación en educación e igualdad de género. Además, con estas dos organizaciones, participa en varios proyectos de investigación Erasmus+. Email: gema.depablo@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7615-0879>