

EVIDÈNCIES SOBRE DOCÈNCIA COMPARTIDA

INDEX

DC com a eina d'inclusió a les aules i de formació docent	2
Fases per la implementació de DC	4
Reptes que planteja la DC	5
Situació actual	6
Bibliografia	7

L'escola es troba superant reptes constants, davant d'una societat canviant i diversa que exigeix canvis al centre per adaptar-s'hi. La DC esdevé una estratègia d'organització flexible del centre de col·laboració entre docents; alhora que promou millorar i canviar el sistema educatiu (Huguet, 2011). Aquesta pràctica consisteix en "el treball deliberat de col·laboració entre dos o més docents en una mateixa aula." (Huguet i Lázaro, 2018., p.44), tot deixant enrere la individualitat i soledat de la docent amb el suposat grup-classe que li pertoca (Fernández Enguita, 2020).

DC com a eina d'inclusió a les aules i de formació docent

Duran i Miquel (2006), entre altres autores, expressen que la DC permet la inclusió de tots els infants a les aules i afavoreix la formació del professorat. En aquest apartat, exposem arguments que reforcen aquesta afirmació.

Per una banda, per tal de propiciar que les aules heterogènies siguin inclusives, cal dissenyar noves pràctiques al centre que promoguin la inclusió de tot l'alumnat (Uriarte i Redondo, 2014). Tenint en compte que el sistema català, a través del Decret 150/17, esmentat anteriorment, vetlla per una educació inclusiva on totes les persones, siguin quines siguin les seves condicions i característiques, hi tinguin accés i participació (Departament d'Educació, 2021).

Gran varietat d'autores (Cook i Friend, 1995; Huguet, 2006; Uriarte i Redondo, 2014; Duran i Miquel, 2006) comparteixen que la DC és una pràctica del centre que permet la inclusió de les alumnes a les aules ordinàries. A continuació, expressem les idees i arguments que defensen la DC com a eina d'inclusió a les aules.

En primer lloc, la implementació de DC a les escoles significa que hi ha dues persones a l'aula que atenen i acompanyen el procés d'aprenentatge dels infants i, per tant, l'alumnat es troba dins del mateix espai (Cook i Friend, 1995). Aquest fet suposa que els infants amb més dificultats participin en l'aula ordinària com qualsevol altra alumna. Com a conseqüència, aquestes nenes són considerades part del grup i es respecten i conviuen en la diversitat, tot acceptant les diferències entre elles (Huguet, 2006). Alhora, la tutora del grup esdevé la referent de tot l'alumnat de l'aula sense excepcions (Miquel et al., 2014). Seguint la línia d'inclusió vetllada, les dues professores a l'aula ofereixen suport a tothom, tant els infants que en requereixen sovint com aquells més

esporàdics. Així com permet oferir el suport en qualsevol àrea d'aprenentatge (Miquel, et al., 2014).

Un altre argument del benefici d'implementar DC és que dues docents a l'aula permeten observar i detectar les necessitats individuals i del grup, ja que hi intervenen diferents punts de vista i mirades cap a aquestes alumnes (XTEC, s.d.). L'intercanvi d'opinions entre les mestres envers les necessitats detectades permet oferir una resposta que beneficiï l'accés a l'aprenentatge dels infants, tot facilitant una atenció més personalitzada i individualitzada (Huguet, 2006; Uriarte i Redondo, 2014). També suposa una avaluació de les necessitats per plantejar el suport més adient en cada moment (Duran i Miquel, 2006). Així mateix, tal com Duran (2019) exposa, es poden implementar metodologies i estratègies diverses que permetrien l'avaluació, ja sigui a través de l'acompanyament del grup, sense portar l'explicació del contingut; o bé, enregistrar la sessió i analitzar-la.

Per altra banda, diverses docents expressen que la formació docent no s'atura un cop acabes els estudis universitaris d'educació, sinó que l'aprenentatge és constant durant el recorregut professional. La DC, tal com algunes expertes apunten (Huguet, 2011; Duran, 2019), esdevé una pràctica de col·laboració i reflexió docent que promou aprenentatge.

La DC implica col·laboració i treball en equip entre el professorat, més enllà de la planificació de la sessió, ja que després es posa en comú i es reflexiona sobre allò que s'ha viscut a l'aula (Huguet, 2011). Així doncs, la interacció entre docents esdevé una pràctica que promou la reflexió i que afavoreix la tasca docent (Duran i Miquel, 2006). Tal com expressa Duran (2019), a través de la DC, les mestres "augmenten el grau de diàleg i de reflexió crítica sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge" (p. 54).

Partint de la reflexió compartida, l'equip docent, de manera conjunta, planteja i posa en pràctica estratègies que beneficiïn la participació i l'aprenentatge de tots els infants, tenint en compte el coneixement especialitzat sobre diversitat i la realitat del grup-classe (Huguet, 2011). Alhora, compartir l'espai de l'aula permet fixar-se i incorporar altres maneres d'apropar-se a les alumnes i de gestionar el grup (Huguet i Lázaro, 2018).

Amb tot, per tal de promoure una educació de qualitat i per a tothom, convé promoure pràctiques que garanteixin l'aprenentatge i formació continuada de les docents (Torelló et al., 2018).

Fases per la implementació de DC

La Docència Compartida és una pràctica complexa d'aplicar, que exigeix canvis i millores de la distribució i organització del centre, sempre partint de la voluntat i del suport de l'equip directiu (Huguet, 2011). Així doncs, convé tenir en compte un seguit de característiques i aspectes per implementar de manera eficaç aquesta pràctica.

Per tal de parlar de DC, tres moments o fases són imprescindibles per posar-la en marxa: co-planificació, co-execució (*co-instruction* en anglès) i co-avaluació (Murawski i Lochner, 2011; Murawski i Dieker, 2004). Així doncs, tal com expressa Duran i Miquel (2003), "Los profesores, por su parte, deberán estar dispuestos a interactuar y a asumir compromisos, y conviene establecer unas estructuras básicas que permitan dinamizar la docencia compartida" (p.76). En altres paraules, les docents han de comprometre's a compartir la planificació, la implementació i l'avaluació conjunta. Aquests moments esdevenen aprenentatge professional per a l'equip docent (Oller et al., 2018). Ara bé, considerant Huguet i Lázaro (2018) és necessari organitzar els espais i el temps de les docents per tal que es donin aquests processos. Alhora, per tal de reflexionar i prendre decisions sobre la implementació, "és essencial utilitzar algun tipus de guia que ajudi a planificar el treball conjunt, revisar-lo mentre es desenvolupa, i alhora, avaluar com ha anat la posada en pràctica per tal d'afegir els canvis que es considerin." (Miquel et al., 2014, p.9).

A continuació, expliquem les tres fases requerides per la implementació de la docència.

En primer lloc, la co-planificació esdevé una fase primordial per les mestres. En aquest moment convé pensar i dissenyar les estratègies que ajudaran a les estudiants en el seu procés d'aprenentatge (Murawski i Dieker, 2004). A més, es tindrà en compte cada alumna oferint-li suports i eines diverses per tal que pugui participar de la sessió, des de la mirada experta en atenció a la diversitat (Murawski, 2009, com se cita a Murawski i Lochner, 2011). Així doncs, cada docent aportarà els seus coneixements i experiències

pel disseny de la sessió (Murawski i Dieker, 2004). Amb tot, Huguet (2006) proposa un instrument per tal que l'equip docent defineixi com treballarà i quin serà el rol de cadascuna, és a dir, per planificar les sessions compartides.

En segon lloc, la co-execució fa referència a compartir l'espai de l'aula i a comunicar-se sobre les interaccions dels infants i els seus aprenentatges (Huguet, 2011). Les dues docents ofereixen suport a l'alumnat i analitzen les seves necessitats per donar-hi resposta, malgrat la planificació establerta (Murawski i Lochner, 2011).

Finalment, la co-avaluació és el moment on es reflexiona sobre el procés d'aprenentatge de les alumnes i les seves necessitats, així com s'avalua la interacció entre les docents i la seva intervenció durant la sessió (Huguet, 2011). Aquesta avaluació permet millorar les futures actuacions de les mestres, tot plantejant canvis en la posada en pràctica i en el tipus de suport ofert a cada estudiant (Murawski i Dieker, 2004).

Així doncs, en tot aquest procés (planificació, execució i avaluació), les docents han de tenir un acompanyament per part d'una comissió del centre, qui s'encarregui d'oferir espais de reflexió on plantejar propostes de millora en la seva pràctica (Huguet i Lázaro, 2018).

Reptes que planteja la DC

Qualsevol canvi de pràctica o d'organització en el centre, implica un conjunt de reptes que cal fer-hi front per gestionar-los. Així doncs, la DC suposa tenir en compte un seguit d'aspectes per ser aplicada de manera eficaç (Huguet i Lázaro, 2018).

Per una banda, cal tenir present que la implementació de DC requereix trencar amb la individualitat docent preconcebuda per la societat i, alhora, deixar enrere la idea de judici per part de la mestra amb qui s'imparteix la docència (Huguet, 2011). "Cal construir una cultura de col·laboració i professionalitat en el centre i crear espais de revisió i de millora respecte a la col·laboració, les comunicacions i el clima de treball." (Huguet i Lázaro, 2018, p. 46). Tal com expressa Solis et al. (2012), les docents tenen en consideració el suport que reben per part de l'equip directiu o d'altres professionals o bé, disposar de temps i d'espais de comunicació i planificació amb les companyes.

Per altra banda, la DC va més enllà de rebre un suport a l'aula, sinó que requereix canvis en l'àmbit d'organització de la pràctica, ja que no es pot fer qualsevol activitat. Oller et al. (2018) plantegen que “les pràctiques que més poden afavorir el compliment d'aquests requisits són les que eviten les explicacions llargues (tipus classe expositiva) i que afavoreixen la diversificació d'activitats i la personalització de l'ensenyament (aula multiproposta i/o multinivell, treball cooperatiu entre iguals, projectes, ambients i racons, entre d'altres)” (p.51).

Per tant, s'ha de planificar la sessió tenint en compte aquests criteris de les activitats (Huguet, 2006). “Planning and teaching “on the fly” are recognized as problematic and not associated with the coordinated, effective implementation needed” (Solis et al., 2012, p. 507). Per desenvolupar les activitats i els rols de cadascú, cal coordinació entre les mateixes docents (Huguet, 2006) i no confiar en la improvisació de les pràctiques. Una pràctica difícil de tenir en compte, ja que costa contemplar la responsabilitat compartida entre mestres (Scantlebury et al., 2008, citat a Gallo-Fox i Scantlebury, 2016).

Així doncs, com a tancament, el més complicat és mantenir la implementació de DC al llarg del temps per tal d'anar millorant aquesta pràctica i que generi aprenentatge i desenvolupament personal, més que aplicar-la de tant en tant (Huguet i Lázaro, 2018).

Situació actual

Hi ha poques evidències dels efectes de la DC i altres maneres de col·laboració entre docents, més aviat perquè hi ha poca investigació sobre la posada en pràctica. Tot i això, els estudis apunten que aquesta pràctica aporta beneficis tant a infants com a docents (Fernández Enguita, 2020).

La recerca de DC s'ha desenvolupat en diferents camps d'estudi. En altres paraules, s'ha investigat des de perspectives diverses com les àrees de treball com expressa Wexler et al. (2018) o les etapes escolars (primària o secundària). Pel que fa a les etapes, Brendle et al. (2017) exposen que “Research in secondary schools supports co-instruction as an effective method for teachers to provide a diversified classroom with engaging and differentiated instruction (Murawski i Lochner, 2010), however, there are a limited number of co-teaching research studies that focused on elementary schools (Tremblay,

2013)” (p.539). A més, els estudis destaquen la necessitat de formació professional i del suport de l’administració per posar en pràctica la codocència (Brendle et al., 2017).

Cal tenir en compte que la col·laboració entre docents a les escoles, és a dir, a la pràctica encara li queda un llarg camí per recórrer. Aquest fet es demostra a l’informe TALIS (Teaching and Learning International Survey) de la OCDE (Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic) on s’exposa que més de la meitat de mestres de primària a Espanya no han compartit docència amb altres docents. El país amb un percentatge més elevat és Japó, amb un 64% de professionals que han fet classe conjuntament amb una altra docent. Si ens centrem en Espanya, Catalunya és la comunitat autònoma amb un percentatge més alt respecte la resta de comunitats en compartir docència, amb un 62%. Si aprofundim en l’estudi, l’activitat de col·laboració que requereix més participació per part de les docents és assistir a reunions amb l’equip docent i directiu (Ministeri d’educació i formació professional, 2020).

Si ens centrem en l’estat actual de la DC a Catalunya, el Decret d’inclusió 150/2017 contempla la Docència Compartida com una mesura universal entesa com a mesura de caràcter educatiu, proactiu i preventiu que va dirigida a tot l’alumnat.

Bibliografia

Decret 150/2017, 17 d’octubre, de l’atenció educativa a l’alumnat en el marc d’un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm.7477, 19 octubre 2017. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>

Brendle, J., Lock, R., & Piazza, K. (2017). A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education*, 32(3), 538-550.

Cook, L., i Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28.

Departament d’Educació (2021). **L’educació inclusiva**. Generalitat de Catalunya. <https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/educacio-inclusiva/> Recuperat el dia 20 d’abril de 2022.

Duran, D. (2019). Aprenentatge docent entre iguals: mestres i escoles que aprenen uns dels altres. *Àmbits de Psicopedagogia y Orientació*, 50, 47- 58.

Duran, D., i Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. 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», dins a PUJOLÀS, P. (coord.): Cap a una educació inclusiva. Vic. Eumo.

Fernández Enguita, M. (2020). Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula. Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. En: Revista Participación Educativa Número 10. Monográfico Innovación, profesorado y centros

Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191-202.

Huguet, T. (2006). Aprender junts a l'aula : una proposta inclusiva / Teresa Huguet i Comelles. Graó.

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

Huguet, T., i Lázaro, L. (2018). Iniciar i sostenir pràctiques de docència compartida a l'aula. *Guix*, 448, 43-48. <https://portal.edu.gva.es/cefirealacant/wp-content/uploads/sites/220/2020/03/Article-docencia-compartida2.pdf>

Miquel, E., Sabaté, B., i Morón, M. (2014). La docencia compartida, un recurs per afavorir bones practiques inclusives. *Barcelona Inclusiva 2014. International Congress*.

Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching exceptional children*, 36(5), 52-58.

Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183.

Oller, M., Navas, C., i Carrera, J. (2018). Docència compartida a l'aula: Reptes i possibilitats. *Guix*, 448, 49-54.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools, 49*(5), 498-510.

Torelló, O. M., Rueda, P. O., & Gavaldà, J. M. S. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva, 11*(1), 71-90.

Uriarte, L. i Redondo, L. (2014). Docencia compartida. Departamento de Educación del País Vasco. GobiernoVasco.

Wexler, J., Kearns, D. M., Lemons, C. J., Mitchell, M., Clancy, E., Davidson, K. A., ... i Wei, Y. (2018). Reading comprehension and co-teaching practices in middle school English language arts classrooms. *Exceptional Children, 84*(4), 384-402.