
Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n
Campus Universitario de Tafira, 35017
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



Análisis legal, científico y educativo del uso de la docencia compartida en la etapa de Educación Secundaria en Canarias
Legal, scientific and educational analysis of the use of shared teaching in the secondary educational stage in the Canary Islands

Pedro José Carrillo López

CEIP Pérez de Valero, Tenerife

María García Perujo

CEIP El Fraile, Tenerife

DOI (en Metadatos y en Sumario Revista)

Recibido el 02/09/2020

Aceptado el 03/05/2021



Análisis legal, científico y educativo del uso de la docencia compartida en la etapa de Educación Secundaria en Canarias

Legal, scientific and educational analysis of the use of shared teaching in the secondary educational stage in the Canary Islands

Pedro José Carrillo López

CEIP Pérez de Valero, Tenerife

pj.carrillolopez@um.es

María García Perujo

CEIP El Fraile, Tenerife

magarpery@gmail.com

RESUMEN

La educación inclusiva es un derecho legal que ninguna institución –ni profesorado– debe cuestionar o ignorar. Ante esta situación, la docencia compartida se ha ubicado como una estrategia metodológica que puede contribuir a conseguir realmente este derecho. Por ello, el objetivo del manuscrito es analizar a nivel legal, científico y educativo el uso de la docencia compartida en la etapa de Educación Secundaria en la comunidad autónoma de Canarias. En síntesis, se podría decir que la docencia compartida se encuentra bajo el amparo del marco legal nacional y autonómico. A nivel científico, la docencia compartida ofrece una respuesta a las necesidades educativas que presenta el alumnado. A nivel educativo, en la comunidad autónoma de Canarias se cuenta con varios programas desarrollados por la Consejería de Educación en los que la docencia compartida adquiere un rol protagonista para llevarlos a cabo de forma satisfactoria.

PALABRAS CLAVE

EDUCACIÓN INCLUSIVA, COENSEÑANZA, ESCOLARES, APOYO EDUCATIVO

ABSTRACT

Inclusive education is a legal right that no institution - or faculty - should question or ignore. Faced with this situation, shared teaching has been positioned as a methodological strategy that can contribute to really achieving this right. Therefore, the objective of the manuscript was to analyze at a legal, scientific and educational level the use of shared teaching in the Secondary Education stage in the autonomous community of the Canary Islands. In short, it could be said that shared teaching is under the protection of the national and regional legal framework. At the scientific level, shared teaching offers a response to the educational needs presented by students. At an educational level, in the autonomous community of the Canary Islands there are several programs developed by the Ministry of Education in which shared teaching acquires a leading role to carry them out satisfactorily.

KEYWORDS

INCLUSIVE EDUCATION, CO-TEACHING, SCHOOLCHILDREN, EDUCATIONAL SUPPORT

INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. Marco legislativo como base de la docencia compartida

La enunciación del derecho universal a la educación se reconoció en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, donde en su artículo 26.1 se detalla que: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria”. Posteriormente, en 1959, fue un derecho reconocido también en la Declaración de los Derechos del Niño, en su artículo 7, donde se indican principios semejantes.

Décadas más tarde en la Constitución Española (1978), en el artículo 27 se enunciaba que “Todos tienen derecho a la educación”, reconociéndose la igualdad de todas las personas en el ámbito educativo, independientemente de sus características personales y sociales. En este sentido, se reconoce el derecho universal a una educación básica y de calidad, sin ningún tipo de excepción ni exclusión. Más adelante, con el Informe Warnock (1987) o la Declaración de Salamanca (1994), se reconocía la necesidad de una educación adaptada, diversos apoyos o medidas más específicas para las dificultades que cualquier escolar pudiera presentar a lo largo de su escolarización.

Con vistas a las principales normativas educativas se encuentra la LOE, donde en su preámbulo se refleja lo siguiente:

- A fin de garantizar la equidad, en el título II se indica que el alumnado que precise atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo dispondrá a su alcance de recursos con los cuales podrá conseguir una plena inclusión e integración. Asimismo, en este capítulo se refleja el principio de inclusión como la única forma de garantizar el desarrollo de todos, favoreciendo la equidad y contribuyendo a una mayor cohesión social;
- Tres son los principios fundamentales que presiden esta ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos durante su paso por el sistema educativo. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios para la diversidad funcional. El segundo principio refleja el esfuerzo compartido de todos los miembros de la comunidad educativa y, por último, el tercer principio hace referencia a una educación que forme adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan;
- En suma a lo anterior, en este capítulo se establece que el alumnado que requiera atención educativa diferente a la ordinaria son aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, dificultades específicas de aprendizaje o, también indica cualquier circunstancia personal o familiar que suponga una necesidad de apoyo educativo;
- En el artículo 100, apartado 1, referido a la formación inicial del profesorado, se recoge que los docentes deben adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas de los escolares. Asimismo, el contenido a desarrollar en el alumnado garantizará una óptima capacitación en los mismos. A través de esta formación, les será posible afrontar los retos actuales del sistema educativo del siglo XXI.

A continuación, se resaltan algunas modificaciones que realiza la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) respecto a la Ley Orgánica de Educación (LOE):

- En el apartado V del preámbulo, expone que de acuerdo con la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, a las personas que presenten discapacidad se les debe garantizar una educación y una formación inclusiva y de calidad;
- En su título XV, apartado b), basado en la equidad, expone que se debe garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación. De igual modo, indican que la equidad debe actuar como un elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales ante cualquier persona que presente discapacidad;
- En el artículo 79, apartado 2, se pone de manifiesto que la escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión. Además, se deberá garantizar su no discriminación e igualdad real en el acceso y permanencia en el sistema educativo español.

Respecto al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato:

- En el artículo 9, apartados 2, 3 y 4, se observa que las Administraciones educativas deben asegurar la calidad, equidad e inclusión educativa de todas las personas. Para ello, pondrán a disposición de los docentes aquellos recursos necesarios de apoyo humanos y materiales. Además, podrán usar entre otras medidas, la flexibilización y alternativas metodológicas, adaptaciones curriculares, accesibilidad universal o el diseño universal para el aprendizaje (DUA);
- En el artículo 16, apartados 1 y 2, se observa que corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad con el fin de garantizar una inclusión real en las aulas. Entre las medidas indicadas se contemplan: la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias específicas, los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo;
- Además, en el artículo 22, apartado 7, se indica que la finalidad principal es alcanzar los objetivos educativos y conseguir un óptimo grado de adquisición de las competencias descritas en el mismo. Para ello, las Administraciones educativas establecerán medidas de refuerzo educativo para aquel alumnado que lo necesite.

En la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, en su Anexo II, denominado Orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula, se resalta que es necesaria una adecuada coordinación entre los docentes sobre las estrategias metodológicas y didácticas que se utilicen. Esta coordinación entre los docentes debe generar

estrategias conexas que permitan abordar la consecución de las competencias y progresar hacia el desarrollo íntegro del alumnado.

En cuanto a la normativa vigente en la comunidad autónoma de Canarias se resalta la siguiente: La Ley 6/2014, en su capítulo V, establece las líneas de acción institucional para atender a la diversidad y la compensación educativa. En su artículo 27, por ejemplo, se establece que el currículo en el sistema educativo canario se orientará a desarrollar las aptitudes y capacidades del alumnado; a procurar que el alumnado adquiera los aprendizajes esenciales para entender la sociedad en la que vive, poder actuar en ella y comprender la evolución de la humanidad a lo largo de su historia; facilitando la atención a la diversidad como pauta ordinaria de la acción educativa del profesorado, propiciando adaptaciones curriculares específicas para este alumnado. Por su parte, el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la comunidad autónoma de Canarias, refleja las premisas de funcionalidad, competencialidad, inclusividad, equidad, calidad e integración curricular que debe conseguir el alumnado al cursar esta etapa educativa. Para ello, en su preámbulo, destaca a los centros educativos como lugares donde se deben desarrollar prácticas docentes de éxito, innovadoras y de investigación, que potencien la inclusión, la continuidad escolar y la sostenibilidad del sistema educativo.

En cuanto al Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la comunidad autónoma de Canarias se pueden resaltar los siguientes artículos:

- En el artículo 2, apartado 2, se refleja que la inclusión educativa adquiere un valor imprescindible y marco de actuación que ha de regir la práctica docente y el derecho del alumnado a compartir un mismo currículo y espacio para conseguir un mismo fin;
- En el artículo 3, apartado 5, se detalla que al detectar la presencia de limitaciones en las habilidades académico-funcionales del alumnado que, sin llegar a presentar una discapacidad u otro tipo de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), se realizará una propuesta de intervención preferente dentro del entorno de su grupo-clase.

Por último, de la Orden de 13 de diciembre de 2010 se resalta lo siguiente:

- En el artículo 6, apartado 5, se recoge que las medidas ordinarias y extraordinarias se llevarán a cabo preferentemente en el aula ordinaria del centro educativo;
- En el artículo 7, apartado 2, se indica que para facilitar al alumnado con NEE su participación en las actividades educativas ordinarias, se llevarán a cabo adaptaciones de acceso curricular (AAC), entendidas como aquellas modificaciones, provisiones de recursos o estrategias para el acceso al espacio educativo del grupo-clase;
- En el artículo 9, apartado 1, se recoge que la atención al alumnado con una o más áreas con adaptaciones curriculares (AC) o adaptaciones curriculares significativas (ACUS) se llevará a cabo preferentemente en el aula ordinaria si la organización y los recursos disponibles en el centro lo permiten;
- En el artículo 13, apartado 2f, se recogen las propuestas y consideraciones metodológicas, materiales curriculares y recursos didácticos para el alumnado con NEAE dentro y fuera del aula ordinaria.

En definitiva, la educación inclusiva requiere de una mirada más profunda y sensible sobre su significado, ya que no es una necesidad o una utopía, sino un derecho legal que ninguna institución –ni profesorado- debe cuestionar o ignorar (Haug, 2017). En este sentido, la docencia compartida (DC) es una estrategia metodológica que puede contribuir a conseguir este derecho. Por tanto, analizar las actitudes, creencias, percepciones y dinámicas que genera el uso de la DC en el alumnado y en el profesorado puede ser relevante para su puesta en práctica de manera exitosa.

2. Investigaciones científicas que analizan las actitudes, creencias, percepciones y dinámicas que genera el uso de la docencia compartida

A continuación, se muestran dos tablas en las que se recogen las principales investigaciones realizadas sobre las actitudes, creencias, percepciones y dinámicas que genera el uso de la DC, tanto por parte del profesorado (véase Tabla 1), como por parte del alumnado (véase Tabla 2).

Tabla 1.
Actitudes, creencias, percepciones y dinámicas que genera el uso de la DC en el profesorado

Autores	Diseño del estudio e instrumentos	Participantes	Objetivos	Resultados
Graziano & Navarrete (2012) Estados Unidos	Cualitativo. Observación participante y entrevistas.	29 maestros docentes de una universidad privada.	Explorar sus propias experiencias de co-enseñanza y planificación colaborativa en un curso de adquisición de un segundo idioma.	Las creencias de los docentes respecto a la DC es que es una gran oportunidad para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, sobre su práctica docente y sobre el aprendizaje de los escolares. Estas oportunidades reflexivas permiten ir más allá de la aplicación práctica de cómo enseñar conjuntamente y cómo crecer como maestro y persona reflexiva. Los centros educativos deben alentar al profesorado a practicar la DC y las universidades deben enseñar prácticas efectivas de DC previa a la incorporación de los docentes al aula del centro.
Pancsofar & Petroff (2013) Estados del Atlántico Medio	Cuantitativo. Encuesta en línea.	129 docentes de cinco distritos en los estados del Atlántico Medio.	Estudiar la frecuencia con la que los maestros implementan diferentes enfoques para la enseñanza conjunta. Averiguar qué factores están asociados con la implementación de estos enfoques.	Reflejan que la práctica de la DC sigue siendo utilizada por las escuelas para satisfacer las necesidades de diversos alumnos dentro de aulas inclusivas. Demostraron que existe una relación positiva entre la preparación de los docentes y sus creencias de implementación respecto a la DC en el aula.
Strogilos, Stefanidis & Tragoulia (2016)	Mixto, tanto cuantitativo como cualitativo.	400 docentes que trabajan con niños con	Investigar las actitudes de los docentes hacia las prácticas de	Se demostró la eficacia del modelo de enseñanza conjunta de apoyo. Todos los docentes manifestaron la necesidad de planificar el tiempo y el

Grecia	Encuestas y entrevistas semiestructuradas.	diversidad funcional.	enseñanza conjunta para estudiantes con discapacidad en escuelas griegas.	apoyo para garantizar su capacidad de participar de manera eficiente y proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios.
Shin, Lee & McKenna (2016)	Cualitativo. Revisión de estudios.	11 estudios sobre la DC y el profesorado, tanto generalista como de educación especial, tanto en formación como en servicio.	Examinar las experiencias de enseñanza conjunta de docentes en servicio para comprender mejor la brecha entre la efectividad potencial de la enseñanza conjunta y la práctica real en el aula. Identificar prácticas potenciales para mejorar la capacitación docente y la prestación de servicios.	Tanto el profesorado de aula-materia como el de apoyo en formación creen que las prácticas de enseñanza conjunta les brindaban oportunidades para comunicarse y trabajar en colaboración. Resaltaron el impacto significativo de la personalidad en la enseñanza conjunta, así como los desafíos en la implementación de la misma. Los maestros de educación especial en servicio notaron que no tenían conocimiento del contenido, mientras que los maestros de educación general en servicio pensaron que necesitaban más capacitación en la provisión de adaptaciones y modificaciones.
Downey (2017) Estados Unidos	Cualitativo. Entrevistas individuales.	Maestros del departamento de Artes del Idioma Inglés.	Investigar las percepciones del modelo de enseñanza conjunta en el aula de artes lingüísticas en inglés de la escuela intermedia.	Los docentes ven la falta de control, la falta de tiempo de planificación, el emparejamiento inapropiado, las diferentes personalidades de los docentes, la incertidumbre de las futuras asociaciones y la importancia de la confianza y el respeto. Se llegó a la conclusión de que una escasa interacción era uno de los aspectos más importantes entre los profesores en la planificación y en la relación de la enseñanza conjunta.
Chitiyo (2017) Estados Unidos	Cuantitativo. Cuestionario cuantitativo.	77 docentes de los cuales 67 eran docentes de educación general, 14 tenían una licenciatura y el resto trabajaba en aulas inclusivas.	Identificar las barreras que pueden obstaculizar el uso de la enseñanza conjunta.	Concluyó que un bajo nivel de dominio en la DC condiciona el éxito de su puesta en práctica. Por esta razón, los docentes deben estar formados para garantizar resultados positivos.
Lindacher (2020) Alemania	Cualitativo. Estudio de casos y entrevistas semi-estructuradas	Estudio de 4 casos, 2 ubicados en escuelas secundarias tradicionales y 2 en escuelas comunitarias	Proporcionar información sobre cómo los docentes de DC perciben sus propias responsabilidades de instrucción y las de su compañero.	Los diferentes tipos de conocimiento del maestro parecen complementarse entre sí de manera efectiva en las relaciones de co-enseñanza. Se hace evidente que los diversos docentes en cada caso no siempre siguen intenciones de instrucción idénticas. La DC se proporciona principalmente para alumnos con necesidades especiales.

				aunque en la también parece apoyar a los alumnos sin esas necesidades. La necesidad de asegurar e integrar las relaciones de co-enseñanza estructuralmente en el proceso de desarrollo de una escuela.
--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.
Actitudes, creencias, percepciones y dinámicas que genera el uso de la docencia compartida en el alumnado

Autores/ Fecha/ Lugar	Diseño del estudio e instrumentos	Participantes	Objetivos	Resultados
Burks- Keeley & Brown (2014) Estados Unidos	Cualitativo. 3 rúbricas tipo escala Likert. Observación participante.	37 alumnos de entre 13 y 16 años. De los cuales 15 alumnos que presentaban NEAE. 2 profesores con 8-10 años de experiencia educativa y 1 año realizando DC.	Investigar las percepciones de estudiantes y maestros con respecto a los cinco modelos de co-enseñanza. Y cómo esas percepciones impactan en la enseñanza y aprendizaje dentro del aula.	Existen diferentes percepciones por parte del alumnado con respecto a los cinco modelos de DC. Los estudiantes se sienten más seguros y sienten que han aprendido más cuando se emplean los modelos de enseñanza por estaciones, alternativos, paralelos y/o de enseñanza en equipo.
Olmos, Gavaldà y Torelló (2018) Barcelona	Cuantitativo. Cuestionario cuantitativo.	310 alumnos –con y sin necesidades educativas– desde 1º a 4º de la ESO.	Conocer el perfil, creencias y actitudes del alumnado de educación secundaria obligatoria hacia la inclusión educativa y el trabajo de dos figuras docentes en el aula –el profesor de apoyo y el profesor de aula–.	Se pone de manifiesto tanto una percepción favorable sobre la DC, como del impacto que tiene la presencia del profesor de apoyo en el aula, permitiendo reforzar esta actitud positiva en la medida que contribuye a un mejor proceso de interacción, socialización, inclusión y atención a la diversidad en las aulas y en el propio centro educativo, aunque sigue latente la necesidad de seguir adquiriendo una conciencia integradora de todo el alumnado.
Campbell, Reedy, Baird & Baird (2018) Estados Unidos	Cuantitativo. Encuesta anónima online. Preguntas de escala tipo Likert de 5 puntos.	50 estudiantes universitarios de 18 a 25 años. 10 hombres y 40 mujeres. Tras completar uno de los dos cursos de psicología aplicada a la co-enseñanza.	Se plantearon la hipótesis de que los estudiantes reportarían más beneficios que inconvenientes a la enseñanza conjunta.	Revelaron que los estudiantes percibieron más beneficios para la enseñanza conjunta que inconvenientes, y esta diferencia fue estadísticamente significativa. Hallazgos adicionales sugieren que los estudiantes creen que la enseñanza conjunta es beneficiosa.
Dagli, Akcamete, & Guneyli (2020) Chipre	Cualitativo. Formularios de entrevistas semiestructurada.	3 estudiantes con necesidades educativas especiales y sus 16 compañeros de clase de 2º de Primaria. Y sus	Evaluar las opiniones de los estudiantes y los padres con respecto a la efectividad de las aplicaciones de comprensión de	Los estudiantes se sentían felices, exitosos y preparados académicamente durante las prácticas de DC, encontraron interesantes los materiales utilizados por sus docentes, estaban dispuestos a asistir a la clase y estaban encantados de

		padres.	lectura basadas en la DC, por parte del profesor de aula-materia y el profesor de apoyo.	estar en el ambiente del aula. Los padres declararon que tenían algunas preocupaciones antes de que se implementaran las prácticas de DC.
--	--	---------	--	---

Fuente: Elaboración propia

Sobre la base de estas investigaciones se observa por parte de los docentes de aula-materia, que la DC es una gran oportunidad para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, sobre su práctica docente y sobre el aprendizaje de los escolares (Graziano & Navarrete, 2012). Por su parte, Suárez-Díaz (2016) refleja que la mayoría del profesorado comprende la DC como una estrategia coordinada para fomentar las praxis pedagógicas conjuntas dentro de los procesos de E-A, aunque únicamente una minoría de ellos comprenden conceptualmente las peculiaridades de un diseño didáctico y evaluativo de DC que permite una visión integrada y comprensiva de los contenidos.

En este sentido, los desafíos que plantea la inclusión educativa implican una tarea transversal relacionada con el ejercicio docente y el desarrollo profesional, apelando a la reconstrucción y transformación de nociones básicas ligadas a la colaboración y a los procesos de la DC (Céspedes, Guajardo, Cárcamo & Yáñez-Urbina, 2020). Por tanto, el profesorado implicado en esta estrategia, independientemente de la especialidad que sea, debe coordinarse y colaborar conjuntamente para mejorar y avanzar hacia una responsabilidad y compromiso real en la atención de todo el alumnado (Torelló, Olmos y Sanahuja, 2018). Respecto a las percepciones sobre la DC por parte del alumnado, Dagi, Akcamete & Guneyli (2020) señalan que los escolares, con y sin necesidades educativas especiales, muestran mayor grado de felicidad y logro académico durante las prácticas de DC, encontrando interesantes los materiales, dispuestos a asistir a la clase y mayor agrado con el ambiente de la escuela/aula. En esta línea, Burks-Keeley & Brown (2014) reflejan que el alumnado siente más confianza para el aprendizaje de un contenido cuando el docente emplea un modelo de enseñanza por estaciones, alternativo, paralelo o en equipo. Sin embargo, sienten que han aprendido más cuando se han incorporado los modelos alternativos, paralelos y/o de enseñanza en equipo. No obstante, los alumnos manifiestan una evaluación injusta al aplicar una DC por equipos (Campbell, Reedy, Baird & Baird, 2018). A pesar de esta percepción negativa, estos estudiantes perciben beneficiarse de las múltiples estrategias aportadas por los docentes, participando en debates sobre temas complejos. Asimismo, Olmos, Sanahuja y Torelló (2018) señalan que el alumnado es consciente de su responsabilidad para la mejora de procesos de E-A más inclusivos y que atiendan a la diversidad, tanto del alumnado que presenta NEAE, como de ellos mismos. Sin embargo, algunos de los factores imprescindibles que identifican para mejorar son la metodología docente en el aula y la función que el profesorado de apoyo desarrolla en la misma.

Respecto a las percepciones sobre la DC por parte de los docentes de educación especial, Sanahuja, Mas y Olmos (2018) reflejan que hay varios aspectos a tener en cuenta durante sus intervenciones de atención personalizada y apoyo en procesos de E-A inclusivos, resaltando las actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad y la inclusión, la falta de espacios y tiempos para la organización y planificación previa de la DC, pero principalmente la falta de formación del

profesorado en este tipo de estrategias, que permiten la participación de todo el alumnado en las aulas. En base a este aspecto, se debe focalizar el centro de atención en los equipos directivos de los centros educativos, ya que estos deben aprender a detectar cuándo las parejas de DC son exitosas y utilizarlas como formadores de otros docentes, así como determinar cuándo una DC es insostenible y debe establecerse patrones de mejora (Rodríguez, 2017). Por tanto, si bien el apoyo es la base de la inclusión, éste debe ser una responsabilidad de toda la comunidad educativa. En el siguiente apartado, se analizan programas educativos de Canarias basados en la DC.

3. Programas educativos de Canarias basados en la docencia compartida

En la comunidad autónoma de Canarias se cuenta con varios programas desarrollados por la Consejería de Educación en los que la DC adquiere un papel protagonista para llevarlos a cabo de forma satisfactoria. Entre estos programas resaltan dos: el Programa Impulsa y el Programa Tránsito.

3.1. Programa Impulsa

Este programa queda recogido y descrito en la Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, por la que se establece el Programa Impulsa para el desarrollo de las competencias en Comunicación Lingüística y Matemática del alumnado de la Educación Infantil y 1º y 2º de la Educación Primaria, y se designan los Centros Públicos para implementarlo en el curso 2020-2021, en la comunidad autónoma de Canarias.

El Programa Impulsa ha sido creado como una medida de atención a la diversidad de carácter preventivo, compensador e inclusivo para favorecer el desarrollo y adquisición de las competencias en comunicación lingüística y matemática del alumnado de Educación Infantil y de primero y segundo de Educación Primaria. En lo que respecta a la organización del Programa Impulsa se establecerán en la medida de lo posible, al menos tres sesiones semanales en cada grupo de los niveles de Educación Infantil de 3 y 4 años, y, al menos, una sesión diaria en los grupos de Educación Infantil de 5 años, 1º y 2º de Educación Primaria.

Entre los objetivos que persigue el Programa Impulsa destacamos los siguientes:

- Facilitar la transición del alumnado entre la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria;
- Mejorar la organización del centro con el fin de atender a la diversidad del alumnado de forma ordinaria;
- Implementar estrategias que faciliten el desarrollo y la adquisición de la competencia en comunicación lingüística y matemática;
- Aplicar metodologías inclusivas para respetar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje;
- Ofrecer herramientas y medidas para la identificación y prevención de posibles desajustes en el aprendizaje;
- Ofrecer un protocolo de acogida para el alumnado que se incorpora por primera vez al centro educativo;
- Reforzar la plantilla de los centros con docentes de apoyo al Programa Impulsa, en el contexto del aula en DC.

Por último, detallamos las funciones del docente de apoyo al Programa Impulsa:

- Ofrecer apoyo pedagógico al profesorado tutor en el contexto del aula en DC;
- Colaborar en la aplicación de metodologías que favorezcan la inclusión;
- Coordinarse con otros profesionales para desarrollar estrategias de ayuda al profesorado tutor relacionadas con la estimulación del lenguaje oral, la prevención de dificultades y la identificación de posibles desajustes en el proceso de aprendizaje;
- Colaborar en el diseño de un protocolo o plan de acogida para el alumnado que se incorpora por primera vez al centro;
- Participar en la comisión de coordinación pedagógica (CCP);
- Reunirse, al menos una vez al mes, en horario de exclusiva con todo el profesorado tutor del Programa Impulsa, el orientador/a y el profesorado de apoyo a las NEAE, para planificar las estrategias de desarrollo y adquisición de las competencias en comunicación lingüística y matemática;
- Participar activamente en las reuniones formativas convocadas por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa (DGOIPE);
- Colaborar en el seguimiento del alumnado, con el objeto de comprobar la efectividad de las acciones planificadas o la necesidad de reconducirlas si fuera necesario.

3.2 Programa Tránsito

Este programa queda recogido en la Resolución de la Directora de la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa por la que se establece la tercera fase del pilotaje del Programa Tránsito para la mejora de los aprendizajes que favorecen la transición del alumnado entre las etapas de primaria y secundaria y por la que se designan los centros públicos para implementarlo en el curso 2020/2021 en la comunidad autónoma de Canarias.

El Programa de Tránsito para la mejora de los aprendizajes que favorecen la transición del alumnado entre las etapas de Educación Primaria y Secundaria, surge a partir de la importancia que adquiere la continuidad escolar del alumnado de Educación Primaria al cambiar a los centros de Educación Secundaria, así como la necesidad de apoyar al profesorado que imparte docencia en ambos niveles mediante el fomento de la cooperación entre profesorado y centros, buscando una mejor enseñanza y la permanencia del alumnado en los sistemas educativos, evitando el abandono escolar anticipado.

Para ello, es necesario apoyar al profesorado que imparte docencia en los últimos niveles de la Educación Primaria y en los primeros niveles de la Educación Secundaria fomentando la cooperación entre estos y los centros. De esta forma, se garantiza la continuidad de los escolares a la vez que se contribuye a mejorar los aprendizajes. Para alcanzar esta calidad en la enseñanza, es necesario formar y orientar al profesorado para que puedan aplicar de forma efectiva los modelos pedagógicos establecidos en la legislación educativa española que permiten la mejora del rendimiento escolar y atender a la diversidad de alumnado. Los objetivos que persigue el Programa de Tránsito son los que se exponen a continuación:

- Coordinar los enfoques metodológicos del último curso de la etapa de Educación Primaria y del primer curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria para facilitar la transición del alumnado;
- Aplicar, de manera transversal, estrategias para el desarrollo de habilidades que garanticen el desarrollo emocional del alumnado en ambas etapas;

- Dotar al profesorado de estrategias metodológicas que faciliten la adquisición por parte de su alumnado de las competencias clave;
- Desarrollar la competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología a través de la aplicación de programas específicos como Newton y de acciones formativas o proyectos dirigidos al fomento de las disciplinas STEAM (ciencias, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas);
- Desarrollar estrategias pedagógicas para fomentar la autonomía y la cooperación del alumnado, la mejora de la convivencia, la inclusión y el respeto de sus diferentes ritmos de aprendizaje;
- Impulsar la implementación de proyectos comunes entre las distintas etapas;
- Lograr acuerdos curriculares, organizativos y metodológicos sobre la transición entre estas etapas para favorecer la coherencia educativa y la integración de los enfoques competenciales de enseñanza en los diferentes niveles;
- Favorecer y potenciar la participación de las familias en el proceso de tránsito entre estas etapas.

CONCLUSIONES

La docencia compartida se encuentra bajo el amparo del marco legal nacional español y autonómico descrito en la comunidad autónoma de Canarias. A nivel científico, la DC ofrece una respuesta a las necesidades educativas que presenta el alumnado. Si bien el apoyo en la DC es la base de la inclusión, éste debe ser una responsabilidad de toda la comunidad educativa para que obtenga éxito en el alumnado. En este sentido, la DC debe adquirir un rol principal como motor de cambio y aprendizaje dada su capacidad para generar espacios de desarrollo integral entre los agentes educativos involucrados. Para la misma, se deben superar todas las barreras actuales y partir desde la organización del centro educativo con la finalidad de propiciar condiciones espacio-temporales para la planificación y evaluación minuciosa de la misma. A nivel educativo, en la comunidad autónoma de Canarias se cuenta con varios programas desarrollados por la Consejería de Educación en los que la DC adquiere un rol clave para llevarlos a cabo de forma satisfactoria, ya que tanto en el programa Tránsito como en el Programa Impulsa se refleja que se debe ofrecer apoyo pedagógico al profesorado tutor en el contexto del aula en DC. Tras este análisis, se podría decir que, a nivel legal, científico y educativo, la DC se posiciona como una estrategia metodológica válida con aras de conseguir una educación inclusiva real en los centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burks-Keeley, R. G., & Brown, M. R. (2014). Student and Teacher Perceptions of the Five Co-Teaching Models: A Pilot Study. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 149-185.
- Campbell, E. L., Reedy, A. R., Baird, M. J., & Baird, D. M. (2018). Better Together: Co-Teaching in Undergraduate Applied Psychology Courses. *Psychology Teaching Review*, 24(2), 3-11.
- Céspedes, I. F., Guajardo, G. S., Cárcamo, J. S., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras

- diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo*, 57(1).
- Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of coteaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55-66.
- Chitiyo, J., & Brinda, W. (2018). Teacher preparedness in the use of co-teaching in inclusive classrooms. *Support for Learning*, 33(1), 38-51. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12190>
- Dagli, O., Akcamete, G., & Guneyli, A. (2020). Impact of co-teaching approach in inclusive education settings on the development of reading skills. *International Journal of Education*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.81.1.17>
- Downey, J. M. (2017). Perceptions of co-teaching in the middle school English language arts classroom. *Theses and Dissertations*. 2376.
- Graziano, K. J., & Navarrete, L. A. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109-126.
- Lindacher, T. (2020). Perceptions of regular and special education teachers of their own and their co-teacher's instructional responsibilities in inclusive education: A case study. *Improving Schools*. <https://doi.org/10.1177/1365480220906697>
- Lochner, W. W., Murawski, W. W., & Daley, J. T. (2019). The Effect of Co-teaching on Student Cognitive Engagement. *Theory & Practice in Rural Education*, 9(2), 6-19. <https://doi.org/10.3776/tpre.2019.v9n2p6-19>
- Olmos, P., Gavaldà, J. S., & Torelló, Ó. M. (2018). El alumnado de educación secundaria obligatoria ante la inclusión educativa y la docencia compartida. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 8-24. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23318>
- Pancsofar, N., & Petroff, J. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher Education and Special Education*, 20(10), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>
- Rodríguez, J. L. (2017). La promoción del emprendimiento social mediante metodologías innovadoras: hacia un nuevo paradigma educativo. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 37, 67-82. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.18413>
- Sanahuja, J. M., Mas, O., y Olmos, P. (2018). El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 141. <https://doi.org/10.5209/RCED.54608>
- Shin, M., Lee, H. & McKenna, J. W. (2016). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: A comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 91-107. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>
- Strogilos, V., Stefanidis, A. & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141512>
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 166-182. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>

Torelló, M., Olmos Rueda, P. & Sanahuja Gavalda, J. M. (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.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23318>