

A FONS...

Codocència: concepte, formes i millora de pràctiques

David Duran Gisbert, Ester Miquel Bertran

En aquest article es revisa la necessitat de la col·laboració docent i es defineix el concepte de codocència o docència compartida per dos o més docents, així com es comenten les diferents formes de portar-la a la pràctica a l'aula. Seguint els resultats de la recerca que se sintetitzen, s'aporten guies que poden ajudar a millorar les pràctiques de codocència que molts centres desenvolupen.

PARAULES CLAU

- desenvolupament professional
- docència compartida
- codocència
- col·laboració docent
- inclusió
- innovació

LA IMPRESCINDIBLE COL-LABORACIÓ DOCENT

Sovint s'ha assenyalat que els reptes creixents a què s'afronta l'educació només són assumibles a partir de la col·laboració docent, superant l'arcaic perfil professional individual –de *cada maestrillo su librito* o *cada maestrillo su aulilla*– i passant a un perfil de col·laboració. La inclusió –un dels reptes més grans dels sistemes educatius–, entesa com un procés de formació, d'intensificació i de diversificació del treball pedagògic per a la construcció d'una comunitat on tothom pugui aprendre (Duran i Giné, 2012), requereix la col·laboració docent.

Sovint s'ha assenyalat que els reptes creixents a què s'afronta l'educació només són assumibles a partir de la col·laboració docent, superant l'arcaic perfil professional individual i passant a un perfil de col·laboració

Les evidències creixents sobre la col·laboració docent ens diuen que afavoreix l'èxit acadèmic dels estudiants, el desenvolupament professional docent –a partir de l'aprenentatge recíproc, un clima de confiança i ajuda mútua, amb menys estrès i més satisfacció laboral–, l'increment de les relacions de suport, l'autoestima i les habilitats socials. A més té repercussions sobre el centre i contribueix a la millora contínua de l'escola, com una institució que aprèn.

L'OCDE, a l'informe TALIS (OCDE, 2019), distingeix entre dos tipus de col·laboració: la indirecta, amb les distintes formes d'intercanvi i coordinació que hem dut a terme els docents, i la directa o col·laboració professional, en què els docents comparteixen l'activitat d'ensenyament. En aquesta darrera hi situa la docència compartida o codocència.

LA CODOCÈNCIA: QUÈ HI DIU, LA RECERCA?

La codocència pot ser entesa com el treball col·laboratiu de dos o més docents en una mateixa aula. En la seva forma més complexa, la

col·laboració s'estén en tot el procés de planificació, intervenció i avaluació o reflexió (Duran i Miquel, 2019). L'objectiu de la codocència, i el seu origen, és ser un instrument d'atenció a les necessitats dels estudiants, permetent que l'ajuda estigui disponible per a tothom, prenent decisions d'ajust en l'entorn de l'aula, prestant més atenció i més personalització, amb una avaluació continuada i oferint un suport per a la innovació. En aquest sentit, les pràctiques més esteses i documentades corresponen al model «un fa la classe i l'altre dona suport», propi del professional de suport que entra a l'aula ordinària.

Tanmateix, la codocència també ha de permetre afavorir espais de reflexió professional, d'aprenentatge entre docents, per a la millora d'habilitats i el canvi de concepcions sobre l'ensenyament.

Si bé es disposa de recerca abundant sobre codocència, una metasíntesi recent, que revisa 47 investigacions (Strogilos i altres, 2023), indica que els codocents perceben l'impacte positiu d'aquesta pràctica, tant en l'aprenentatge dels estudiants com en ells mateixos, com a docents,

ja que construeixen coneixement i incrementen l'ús de mètodes efectius.

Alhora, però, assenyalen reptes que cal tenir en compte, i als quals ens adreçarem en el darrer apartat:

- Revisar el model «un fa classe i l'altre dona suport», a fi d'evitar supeditacions i evolucionar cap a formes més riques.
- Preparar els codocents, incloent-hi la visió d'aprendre de l'altre company.
- Enfortir les relacions entre codocents a través de la flexibilitat, la comunicació efectiva, la paritat i la confiança.
- Entendre, doncs, la codocència com un procés d'aprendre a ensenyar en equip.



Els codocents perceben l'impacte positiu d'aquesta pràctica, tant en l'aprenentatge dels estudiants com en ells mateixos, com a docents, ja que construeixen coneixement i incrementen l'ús de mètodes efectius

FORMES DE CODOCÈNCIA

Les maneres de portar a l'aula la codocència poden ser molt riques i variades. Seguint la classificació de formes més habitual (Beaten i Simons, 2014), podem diferenciar-ne sis, agrupades en funció del lideratge i la distribució de l'alumnat entre els codocents.

Lideratge diferent: cada docent té un rol i una responsabilitat diferent en la gestió de l'aula

a) Un ensenya i l'altre observa. Requereix una planificació prèvia per establir els objectius d'observació; el rol de l'observador se centra a recollir els aspectes acordats per fer-ne posteriorment una anàlisi conjunta i extreure'n elements de millora, que tant poden ser sobre les actuacions dels alumnes com del docent, o totes dues. L'observació entre iguals, que moltes escoles duen a terme, és en aquest sentit una forma de codocència.

b) Un ensenya i l'altre dona suport. És la forma més estesa a la pràctica, perquè permet arribar a tots els alumnes, especialment als que necessiten més ajuda per participar i aprendre. És vital posar el suport allà on són els alumnes –a l'aula–, en comptes de retirar-los a altres espais. Ara bé, no tots els alumnes amb necessitats educatives especials requereixen l'atenció constant del professor de suport. En aquests casos, la planificació prèvia pot permetre emprar igualment altres formes de codocència.

Mateix lideratge i distribució diferent de l'alumnat

En aquestes formes, els codocents comparteixen la gestió de l'aula amb responsabilitats similars, però es distribueixen l'alumnat en funció dels objectius didàctics. Cal fer notar que això només és possible amb una planificació prèvia.

c) Ensenyament per estacions o grups rotatius. És especialment útil si l'assoliment de l'objectiu didàctic requereix l'adquisició de diferents coneixements, en alguns casos

En aquestes formes, els codocents comparteixen la gestió de l'aula amb responsabilitats similars, però es distribueixen l'alumnat en funció dels objectius didàctics

Els codocents comparteixen plenament responsabilitats i intervenen sobre tot el grup d'alumnes

seqüencials. Aquesta forma permet distribuir l'alumnat en petits grups, amb activitats d'aprenentatge diversificades, en forma de tallers, racons, ambients, equips cooperatius... Cada docent s'ocupa d'alguns d'ells i, en el cas de les estacions, els grups d'alumnes hi van passant.

d) Ensenyament alternatiu. El professor de suport atén un petit grup flexible que per a aquella situació d'aprenentatge requereix més suports per assolir l'objectiu; o, a l'inrevés, li proposa activitats d'aprofundiment o complementarietat.

e) Ensenyament paral·lel. Es tracta d'agrupaments flexibles, en una part de la sessió o tota. No s'ha de confondre amb els desdoblaments. Aquesta modalitat permet atendre de manera més personalitzada l'alumnat, però també possibilita enriquir les decisions metodològiques (per exemple, fent que cada subgrup aprengui coses que ensenyarà a l'altre subgrup, col·lectivament o bé en parelles, emprant la tutoria entre iguals), així com usar diferents espais del centre (biblioteca, ordinadors...) o de fora del centre.

Mateix lideratge i treball amb tot el grup classe

Els codocents comparteixen plenament responsabilitats i intervenen sobre tot el grup d'alumnes.

Òbviament, per fer aquest tipus d'actuació amb qualitat és imprescindible la planificació i el treball conjunt.

f) Ensenyament en equip. En aquesta modalitat, els codocents comparteixen la planificació, la intervenció i l'avaluació. La planificació conjunta permet mobilitzar els recursos de cadascun d'ells (coneixements i habilitats personals i professionals), i també els que en surten com a suma, oferint-se suport –professional i emocional– per anar més enllà del que farien sols. Compartir aquestes capacitats, sovint diverses, i atrevir-se a innovar té una repercussió important sobre la qualitat del seu ensenyament i, per tant, en l'aprenentatge dels alumnes. Cal fer notar, però, que l'ensenyament en equip, en realitat, empra estratègicament totes les formes anteriors de codocència: els docents decideixen en funció dels objectius i del context quines van utilitzant.

Podeu veure les diferents modalitats de codocència al vídeo següent:



MILLORA DE LES PRÀCTIQUES DE CODOCÈNCIA

Segons l'informe TALIS, a què ens hem referit anteriorment, un 47% dels docents de

L'ensenyament en equip, en realitat, empra estratègicament totes les formes anteriors de codocència: els docents decideixen en funció dels objectius i del context quines van utilitzant

L'ús de la codocència és força estès i el que cal ara, seguint el que també ens diu la recerca, és millorar la seva qualitat

primària reporten haver impartit classes en equip. Aquesta xifra arriba al 62%, en el cas de Catalunya. Per tant, l'ús de la codocència és força estès i el que cal ara, seguint el que també ens diu la recerca, és millorar la seva qualitat. Presentem sintèticament unes quantes idees que, entenent la codocència com un procés recurrent, poden ajudar-hi:

- a) Creació de les parelles.** No és un prerrequisit, com sovint es diu, tenir bona sintonia amb la parella. Les habilitats s'aprenen i la bona sintonia pot ser producte del treball conjunt. En canvi, sí que és important tenir predisposició a col·laborar i aprendre del i amb el company.
- b) Procés d'aprenentatge.** La codocència pot passar per diferents etapes: inicial (comunicació superficial i sentiment d'invasió), compromís (augment d'interacció i confiança) i col·laboració (comunicació oberta i complementarietat). (Gately i Gately, 2001).
- c) (Re)conèixer resistències.** Identificar, per fer-hi front, les dificultats provinents de la cultura individualista, de la manca d'espais i del coneixement del treball docent en equip.

d) Treball conjunt. Disposar d'un bon marc d'ajuda per a la presa de decisions, abans, durant i en acabar les sessions de codocència, acordant funcions i necessitats, coordinació i avaluació (Duran i Miquel, 2003).

e) Planificació conjunta. Segurament la potencialitat de la codocència rau en el fet de planificar el que farem a l'aula, no de manera individualitzada, sinó juntament amb la persona amb qui la compartirem. Això permet planificar pensant no només en els recursos personals –sempre limitats–, sinó amb els dels dos docents, a més de comptar amb xarxa de suport del company. Tot plegat ens ha de permetre poder planificar a l'aula activitats que no faríem sols. Allò que és desitjable, però difícil de fer amb un únic docent: diversificar informació, promoure cooperació entre alumnes, flexibilitzar situacions i espais, oferir activitats obertes amb nivells distints d'assoliment, personalitzar les ajudes, avaluar de forma continuada i amb feedback ajustat... (Huguet, 2006).

f) Riquesa de formats. Conèixer diferents maneres de dur a la pràctica la codocència (a l'apartat anterior ens hem referit a sis maneres) i entendre que la codocència en equip requereix l'ús estratègic de totes elles.

g) Coavaluació. Entesa la codocència com un procés d'aprenentatge a l'ensenyament en equip, cal que els docents s'autovalorin i valorin el company sobre l'assoliment dels

acords de treball conjunt, a què hem fet referència en apartats anteriors. Hi ha, a més, escales que ens permeten tenir referència d'aspectes importants a tenir en compte (com ara la comunicació no verbal a l'aula, les modificacions sobre el que s'ha acordat o el grau de coplanificació (Gately i Gately, 2001)).

En definitiva, tal com diu la recerca (Strogilos i altres, 2023), no tenir formació prèvia per a la codocència és un desavantatge, però el que cal, si l'entendem com un procés d'aprenentatge, és iniciar experiències i millorar-les a partir de la flexibilitat, la comunicació efectiva, la paritat i la confiança. O, com diria Huguet (2006), construint una relació de confiança i suport mutu; sentint-se inclòs dins l'equip (igualtat de condicions, encara que responsabilitats o rols diferents), i habilitant espais de col·laboració i comunicació per al treball conjunt.

Seguidament es presenten quatre experiències sobre codocència. Dues s'expliquen des de la visió de l'equip directiu, analitzant el procés d'implementació i valorant beneficis i barreres. Una tercera se centra en el treball conjunt d'un equip docent de cicle superior i la darrera mostra el suport d'un servei extern per fer realitat la inclusió d'un infant amb NEE a l'aula, a través de la codocència. •

Referències bibliogràfiques

Baeten, M.; Simons, M. (2014). «Student teacher's team teaching: Models, effects, and conditions for implementation». *Teaching and Teacher Education*, 41, p. 92-110.

Duran, D.; Giné, C. (2012). «La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva». *Edetania*, 41, p. 31-44.

Duran, D.; Miquel, E. (2019). «Preparing teachers for collaborative classrooms. A Oxford Research Encyclopedia of Education». *Oxford University Press*. Doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.78

Duran, D.; Miquel, E. (2003). «Cooperar para enseñar y aprender». *Cuadernos de Pedagogía*, 331, p. 73-76.

Duran, D.; Oller, M.; Huguet, T. (coord.) (2018, 21 de juny). *Docència compartida: Aprenentatge docent entre iguals per a l'atenció a la diversitat*. Bellaterra: GRAI (UAB)-ARMIF.

Gately, S.; Gately, F. (2001). «Understanding coteaching components». *Teaching Exceptional Children*, 33 (4), p. 40-47.

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

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.

Strogilos, V., i altres (2023). «A meta-synthesis of Co-teaching students with and without disabilities». *Educational Research Review*, 38. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2022.100504>

Hem parlat de:

- Formació i desenvolupament del professorat.
- Coordinació de l'equip docent.
- Avaluació de l'acció docent.

Autoria

David Duran Gisbert

Professor agregat del Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

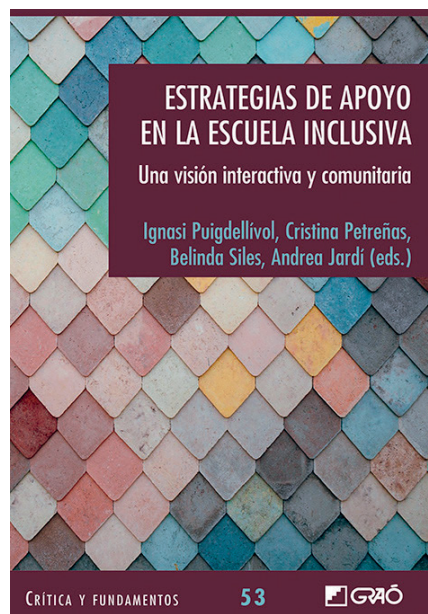
david.duran@uab.cat

Ester Miquel Bertran

Professora lectora Serra Húnter del Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona

ester.miquel@uab.cat

Aquest article fou sol·licitat per Guix. ELEMENTS D'ACCIÓ EDUCATIVA el mes d'octubre de 2023 i acceptat el mes de gener de 2024 per ser-hi publicat.



Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva

Una visión interactiva y comunitaria

Ignasi Puigdemívol, Cristina Petreñas, Belinda Siles, Andrea Jardí (eds.)

Aconseguir una escola inclusiva requereix necessàriament pensar amb rigor com es proporciona el suport als seus estudiants. Un suport que s'ha d'entendre com una part intrínseca del funcionament de l'escola i que va en benefici de tots i totes les estudiants. Per això és imprescindible que tots els agents implicats amb l'escola tinguin plena consciència del paper del suport educatiu, de la seva finalitat i de les maneres de proporcionar-lo. Per aquest motiu, el text combina el rigor teòric en l'anàlisi de les formes de suport amb la seva plasmació en la pràctica quotidiana de les escoles, emprant nombrosos exemples reals

DESPESES D'ENVIAMENT GRATIS
Península (mínim 10€)

5%
descompte
en tots
els nostres
llibres