

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

La co-docencia como
herramienta de inclusión.

Trabajo fin de grado presentado por:

Marina Ustrell Ibarz

Titulación:

Grado de Maestro en Educación
Primaria

Línea de investigación:

Proyecto educativo. Proyecto de trabajo
en el aula

Director/a:

Raquel Barragán Sánchez

Barcelona

Diciembre 2015

Firmado por: Marina Ustrell Ibarz

RESUMEN

La inclusión educativa se nos presenta como un reto de primer orden. El aumento de diversidad en las aulas nos exige como docentes una gestión de la misma basada en la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la lucha contra la exclusión social.

Siguiendo este objetivo, la escuela debe disponer de las estructuras organizativas y metodológicas para poder reducir las barreras de participación y aprendizaje de toda la comunidad educativa. La co-docencia sigue esta lógica y dota de apoyos a todo el grupo clase, diversificando las propuestas de enseñanza-aprendizaje.

El repaso teórico de esta estrategia nos permitirá asentar las bases sobre las que construir un proyecto concreto que puede inspirar y animar a otros docentes a avanzar en este camino.

Palabras clave: Inclusión, co-enseñanza, proyecto, metodología, co-docencia.

ÍNDICE

1.	JUSTIFICACIÓN.....	6
2.	OBJETIVOS	6
2.1	OBJETIVO GENERAL.....	6
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
3.	MARCO TEÓRICO.....	7
3.1	LA ESCUELA INCLUSIVA.....	7
3.1.1	Marco de referencia	10
3.2	LA CO-DOCENCIA COMO HERRAMIENTA HACIA LA INCLUSIÓN	12
3.2.1	El aula ordinaria y el grupo de referencia.....	12
3.2.2	Concepto y modelos de co-docencia	14
3.2.3	Los roles de los maestros	17
3.2.4	Las sesiones compartidas: de la planificación a la evaluación.....	19
4	PROYECTO EDUCATIVO DE CO-DOCENCIA	22
4.1	CONTEXTUALIZACIÓN	22
4.1.1	Características del entorno	22
4.1.2	Características del alumnado.....	25
4.2	PROYECTO DE TRABAJO EN EL AULA	26
4.2.1	Título e índice.....	26
4.2.2	Diálogo.....	26
4.2.3	Metodología.....	27
4.2.4	Objetivos, competencias y contenidos curriculares.....	29
4.2.5	Temporalización.....	30
4.2.6	Actividades.....	33
4.2.7	Evaluación de las actividades	37
4.2.8	Evaluación del proyecto	38
5.	CONCLUSIONES	39
6.	CONSIDERACIONES FINALES.....	43
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
8.	ANEXOS.....	48

ÍNDICE ANEXOS

ANEXO 1. Marco legislativo español	48
ANEXO 2. Localización.....	50
ANEXO 3. Estructura de la escuela Josep Carner	51
ANEXO 4. Atención a la diversidad	52
ANEXO 5. Contenidos curriculares.....	53
ANEXO 6. Creación azarosa de historias.....	58
ANEXO 7. Rúbrica de autoevaluación.....	59
ANEXO 8. Auto-objetivos.....	60
ANEXO 9. Autoevaluación.....	61
ANEXO 10. Diario de co-docencia.....	62
ANEXO 11. Guion entrevista satisfacción (familias)	63
ANEXO 12. Modelo evaluación del proyecto (alumnos)	64

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Diferencias conceptuales entre integración e inclusión	9
Tabla 2. Funciones del tutor/a y del maestro/a de apoyo	18
Tabla 3. Objetivos generales del Proyecto Educativo de Centro	23
Tabla 4. Cronograma de planificación anual.....	32
Tabla 5. Ejemplo de actividades	33
Tabla 6. Estrategias de atención a la diversidad	52
Tabla 7. Contenidos de Lengua y literatura	53
Tabla 8. Contenidos de Matemáticas.....	55
Tabla 9. Juego de construcción del hilo argumental.....	58
Tabla 10. Evaluación del trabajo en equipo	59
Figura 1. Co-enseñanza de observación	15
Figura 2. Co-enseñanza de apoyo.....	15
Figura 3. Co-enseñanza alternativa.....	16
Figura 4. Co-enseñanza paralela.....	16
Figura 5. Co-enseñanza por estaciones	17
Figura 6. Co-enseñanza de equipo.....	17
Figura 7. La Salut –Barcelona-	50
Figura 8. Localización de la Escuela Josep Carner	50
Figura 9. Organigrama Órganos de gobierno de la escuela Josep Carner.....	51
Figura 10. Organigrama Órganos de coordinación de la escuela Josep Carner.	51
Figura 11. Organigrama Órganos pedagógicos de la Escuela Josep Carner.	51
Figura 12. Ejemplo de auto-objetivos de un alumno	60
Figura 13. Ejemplo de autoevaluación de un alumno	61
Figura 14. Modelo de diario de co-docencia	62

1. JUSTIFICACIÓN

Cada vez son más centros los que apuestan por un acompañamiento inclusivo del alumnado. Una de las herramientas utilizadas con este fin es el del maestro de apoyo dentro del aula ordinaria, entendida como contexto educativo de primer orden.

La presencia de dos maestros en el aula supone una oportunidad; aprovecharla depende de las herramientas, técnicas y estrategias que conformen la práctica educativa.

En este marco, se analizará un proyecto de co-docencia en un aula de cuarto de primaria de una escuela pública de la periferia de la ciudad de Badalona.

El análisis sistemático de este tipo de intervención nos proporcionará elementos para sistematizar las prácticas, dotándonos de recursos orientados a la mejora continua.

A lo largo de este Trabajo de Fin de Grado en Educación Primaria, se hará un repaso conceptual para llegar a comprender qué entendemos por co-enseñanza y poder adentrarnos en sus elementos definitorios. Con la construcción teórica de significado compartido, avanzaremos hacia la aplicación práctica de una experiencia que se está desarrollando en la actualidad para poder asentar sus bases de una forma sólida y reflexiva.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

- Diseñar un proyecto educativo que ayude a dotar del marco conceptual y de las herramientas, técnicas y estrategias metodológicas para trabajar la co-docencia en el aula a través de la reflexión, sistematización y proposición de dinámicas de trabajo que favorezcan esta práctica.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Enmarcar la co-docencia dentro del paradigma de la escuela inclusiva.
- Clasificar los tipos de apoyo dentro del aula según los roles del maestro/a tutor/a y del maestro/a de apoyo.
- Elaborar herramientas de sistematización de la práctica de co-docencia.
- Aportar elementos de mejora para la consolidación del proyecto.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 LA ESCUELA INCLUSIVA

Son varios los autores que han abordado el concepto de inclusión educativa. En este apartado sintetizaremos sus aportaciones más relevantes para poder tener una visión acotada de este proceso multidimensional que trata de responder a la diversidad del alumnado.

Partimos de la idea de que la exclusión es una cuestión que afecta de forma transversal a todos los ámbitos sociales. Por tanto, la inclusión depende del compromiso de toda la comunidad para llevar a cabo un proceso práctico y político que pretenda dar respuestas a la diversidad, aprendiendo de ella (Booth y Ainscow, 2002; Echeita y Duk, 2008).

Si asumimos que la exclusión educativa está estrechamente ligada a la exclusión social, laboral y familiar (Echeita, 2008 y Blanco, 2008), apostar por contrarrestar su peso se nos presenta como un deber básico en nuestra función social como profesionales de la educación.

Así, la inclusión educativa no solo se limita al derecho a la educación, por la que se debe acoger a todos los miembros de la sociedad sean cual sean sus características culturales, cognitivas y/o sociales (Blanco, 2008; Verdugo et al., 2009), sino que parte de la premisa de que es necesario responder a la diversidad presente a través de un contexto de enseñanza-aprendizaje de calidad y centrado en la igualdad de oportunidades, que reduzca las barreras de participación y aprendizaje (López, 2011; Darreche, Fernández y Goicoechea, 2010 y Echeita y Duk, 2008).

Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación (Blanco, 2008, p.5).

La atención a la diversidad, desde este enfoque, obedece a la lógica de la redistribución y del reconocimiento. La inclusión supone brindar una educación que tenga en cuenta las

necesidades específicas de cada alumno, compensando los obstáculos de aquellos más vulnerables (Booth y Ainscow, 2002; Naradowski, 2008 y Echeita y Duk, 2008).

Ahora bien, en este punto debemos preguntar por la forma de compensar estas desigualdades. Encontrar el equilibrio entre la discriminación positiva hacia los colectivos que tienen que afrontarse a más barreras y el hecho de focalizar, y por lo tanto estigmatizar, a grupos determinados por considerarlos “especiales” no es una tarea nada fácil (Echeita, 2008) y nos lleva a hablar de dos modelos distintos: el de la integración y el de la inclusión.

El modelo de **integración** es el que lleva aplicándose desde principio de los años 80 (Infante, 2010). Está relacionado con la concepción de la “educación especial” o de la “educación compensatoria” (Echeita, 2008). Los colectivos con necesidades educativas especiales acceden a la escuela ordinaria, pero deben adaptarse al sistema tal y como está diseñado, siguiendo un patrón de homogeneidad. Frente a la incapacidad de estos estudiantes de acotar esta versión normativa, se diseña una atención individualizada, con maestros especializados, adaptaciones curriculares, etc. Así, los recursos disponibles se ponen a disposición de aquellos alumnos que se considera que no pueden seguir el ritmo “normal” (Ainscow, 2001; López, 2011; Blanco, 2008 y Huguet, 2015).

La **inclusión** da un paso más y tiene una finalidad más amplia. Pretende transformar el contexto educativo para incorporar la diversidad (de motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje) dentro del funcionamiento de los centros, revisando de forma constante las estrategias para encontrar las más adecuadas. Esto es lo que lo convierte en un proceso dinámico sin fin (Huguet, 2015 y Ainscow, 2001).

Según Infante (2010), de esta forma se logra cambiar el foco de los sujetos que son receptores de este proceso, poniendo sobre la mesa otras subjetividades como las referentes al género, a la etnia, etc. Los recursos disponibles (humanos, técnicos y materiales) se ponen a disposición de todos los alumnos. Así, en vez de apostar por la individualización, se da una respuesta diversificada, dotando de respuestas flexibles que permitan adaptarse a las necesidades y características de cada uno de los alumnos, minimizando las barreras de aprendizaje y permanencia, así como las actitudes discriminatorias y mejorando una educación más efectiva para todo el alumnado (Ainscow, 2001; Booth y Ainscow, 2002; López, 2011; Blanco, 2008; Huguet, 2015; Darreche, Fernández y Goicoechea, 2010).

De forma sintética presentamos las características básicas entre los dos modelos a través del siguiente cuadro de Darreche, Fernández y Goicoechea (2010):

Tabla 1. Diferencias conceptuales entre integración e inclusión

Integración	Inclusión
Arnáiz Sánchez (2003)	
<ul style="list-style-type: none"> - Competición - Selección - Individualidad - Prejuicios - Visión individualizada - Modelo técnico-racional 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperación / solidaridad - Respeto a las diferencias - Comunidad - Valoración de las diferencias - Mejora para todos y todas - Investigación reflexiva
Moriña (2004)	
<ul style="list-style-type: none"> - Marco de referencia: Normalización - Objeto: Educación Especial - Alcance: Alumnado con n.e.e. - Principio: Igualdad - Foco: Se centra en los alumnos y alumnas 	<ul style="list-style-type: none"> - Marco de referencia: Derechos Humanos - Objeto: Educación General - Alcance: Todo el alumnado - Principio: Equidad - Foco: Centro y comunidad
Carretero Díaz (2005)	
<ul style="list-style-type: none"> - Intervención centrada en el alumno o alumna. - Acción limitada al aula y al currículum. - Diagnóstico y prescripción de medidas. - Adaptación curricular individualizada en el alumno o alumna. - Programación diferente para el alumnado con n.e.e. - Apoyo individual al alumno o alumna. - Personal de apoyo para el alumno o alumna. - Especialistas evalúan y valoran a los alumnos y alumnas con n.e.e. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervención centrada en el entorno. - La acción abarca el centro y su organización. - Resolución de problemas en colaboración. - Cambio de estrategias, de metodología del profesorado y de organización del centro. - Una educación que sirva para todos y todas. - Apoyo al profesorado y a la comunidad. - Personal de apoyo asesora al profesorado. - Especialistas asesoran proceso de inclusión.
Luque Parra (2006)	
<ul style="list-style-type: none"> - Puerta de acceso, en una dirección de fuera a dentro. - Programa operativo y acción de política educativa. - Pretende evitar la exclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marco de pertenencia y de participación. - Sistema de valores y de creencias. - Favorece la comunidad.

Darreche, Fernández y Goicoechea, 2010, p.8

En base a esta concepción de inclusión educativa, en su ponencia sobre las metas del 2021 en el Congreso Iberoamericano de Educación, Darreche, Fernández y Goicoechea (2010) expusieron lo que consideran sus “señas de identidad”, a las que añadimos las aportaciones de Booth y Ainscow (2002):

- La equidad se consigue a través de la participación, entendida como la colaboración con los demás en las experiencias de aprendizaje compartido.
- Es necesario substituir el término necesidades educativas especiales por el de barreras al aprendizaje y a la participación. Esta terminología cambia el foco de la agencia, desestigmatiza y permite actuar de una forma menos segmentada y más global.
- La inclusión es un proceso en constante evolución, innovación y mejora
- La escuela y el aula son vistas como comunidad, en la que tienen el mismo reconocimiento todo el alumnado y todo el profesorado y en la que participan agentes que provienen de más allá del centro.
- La diversidad es entendida de forma amplia, aplicable a todo el alumnado.
- Las diferencias son comprendidas como recurso enriquecedor.
- La diversificación metodológica permite el desarrollo de un currículo común y permite una mejora en el aprendizaje de todos los estudiantes, no solo de los que en un principio suponían preocupación.
- La educación inclusiva requiere de una reestructuración de culturas, políticas y prácticas de la escuela y del sistema educativo.

3.1.1 Marco de referencia

Si bien las diferencias han existido siempre, su tratamiento ha dependido de las concepciones sociales hegemónicas. Conseguir el reconocimiento de los derechos y la igualdad de condiciones por parte de los organismos internacionales y los gobiernos ha exigido un recorrido de compromiso y lucha (Verdugo et al., 2009).

A pesar de que Booth y Ainscow (2002) nos dibujaban un largo camino por delante para garantizar la inclusión de todo el alumnado en las aulas, vale decir que éste se debe más a las restricciones y reticencias prácticas, que a la falta de normas y declaraciones nacionales e internacionales (Echeita, 2008).

Uno de los primeros pasos en este sentido fue el del Informe Warnock, surgido en 1978 en el contexto británico. En él se cambió la concepción: se pasó de catalogar a los alumnos según sus déficits o carencias a centrarse en qué necesidades educativas tenían para lograr unos objetivos concretos. A pesar de que supuso un gran avance, esta concepción reconocía como “especiales” alguno de estos tipos de necesidades,

manteniendo un foco centrado en el sujeto y que obviaba los condicionantes sociales y escolares (Huguet, 2005).

La Declaración de Salamanca y su Marco de Acción impulsados por la UNESCO en 1994, se presenta como un antes y un después en el foco de la acción política por lo que respecta al tema en cuestión. Con este texto se sustituyó el enfoque sectorizado propio de la integración por uno sistémico más acorde con la inclusión (Echeita, 2008 y López, 2011). No obstante, según Moliner (2008), este gran cambio no fue acompañado de grandes avances en la materia por lo que hace al panorama internacional.

En el Informe Delors elaborado por la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI de la UNESCO en 1996, se planteó que la educación debe ser un derecho y que una de sus funciones es la de luchar contra las exclusiones. Los cuatro pilares que deben orientar el diseño curricular, para tender hacia una educación personalizada, son el aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser.

En el año 2000, en Dakar, también de la mano de la UNESCO y de otros organismos internacionales (como UNICEF o la ONU), se impulsó la iniciativa sobre Educación para Todos (EpT). Si bien la mayoría de países abogan por los principios de esta declaración, cabe destacar que su interpretación varía de un contexto a otro; siendo a veces limitada a su significación más básica del derecho a la educación, sin incorporar conceptos como la calidad o la necesidad de derribar barreras discriminatorias (Blanco, 2008 y Darreche et al., 2010).

En noviembre del 2008, se realizó una Conferencia Internacional de Educación en Ginebra (Suiza). El tema abordado fue “Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro”. Se concluyó con la necesidad de recabar datos sobre exclusión para así poder aplicar reformas inclusivas (entre las que destaca la flexibilización curricular) que garanticen la calidad educativa para todas las personas, respetando su diversidad. Se destacó también la importancia de fomentar el rol de los docentes, así como de darles herramientas para abordar un contexto escolar diverso, de dotar de recursos destinados a este fin, así como de suficiente autonomía a las escuelas como para hacer una apuesta firme hacia la inclusión (Darreche et al., 2010).

Por lo que refiere al marco legislativo estatal, las políticas de integración y de inclusión han sufrido un proceso de ampliación progresivo, aunque con algunos descabros. En el Anexo 1 se puede consultar una breve síntesis de los avances más significativos.

3.2 LA CO-DOCENCIA COMO HERRAMIENTA HACIA LA INCLUSIÓN

El repaso teórico hecho hasta el momento nos permite asentar las bases sobre las que presentar la co-enseñanza. En este apartado se pretende dotar de contenido esta estrategia docente.

3.2.1 El aula ordinaria y el grupo de referencia

Bajo el paraguas de la escuela inclusiva, el aula y el grupo de referencia poseen un papel primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

La educación inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para seguir siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, junto a ellos, dentro de la clase (Stainback y Stainback, 2001, p.18).

El aula, pues, es entendida como unidad educativa básica, como entorno social por excelencia, junto con la familia. En ella, los niños deben convivir con la heterogeneidad y la pluralidad presente más allá del entorno escolar (Stainback y Stainback, 2001 y Huguet, 2005).

Se deben movilizar todos los recursos y personal en procurar que todos los alumnos estén, junto a su grupo de referencia, en las aulas ordinarias; facilitando, así, el intercambio y aprendizaje entre el grupo de iguales (Huguet, 2005 y Echeita, 2008).

El grupo de referencia, en esta etapa vital, funciona como agente socializador de primer orden, como una comunidad. La gestión de la diversidad presente, por parte del profesorado, consolidará una actitud vital hacia la diferencia, una ética y unos valores referentes a la diversidad. Es decir, las experiencias vividas en este contexto, forjarán identidad y subjetividad del niño y niña (Infante, 2010 y Huguet, 2005).

Por otro lado, el hecho que el alumnado con más barreras de aprendizaje no salga del aula reduce el riesgo de etiquetaje y de las profecías que se autocumplen (López, 2011).

Los apoyos y recursos, bajo este prisma, se deben aportar dentro del grupo clase. Los apoyos, en estos contextos, toman distintas formas: la tutorización entre iguales, otros maestros y maestras (especialistas o no) que entran en las clases, otros profesionales, etc. (Blanco, 2008; Huguet, 2005 y 2015).

Estos apoyos en el aula se materializan, entre otros, en cambios metodológicos, en la prevención y la detección de las dificultades o en el tipo y grado de interacción entre maestros y con los alumnos (Huguet, 2015).

De este modo, se aumenta la implicación del tutor/a en el proceso de aprendizaje de todos los alumnos, no relega la responsabilidad a la maestra de educación especial (que se lleva a un pequeño grupo fuera del aula), sino que la comparte en el entorno natural. Tampoco se entiende así, que sus dificultades se deban compensar para que sigan el ritmo del grupo, sino que se parte de los supuestos de que ni existe un ritmo homogéneo de trabajo, ni los problemas de aprendizaje los tienen los niños con NNEE, ni que el proceso de desarrollo es autónomo y desvinculado del contexto y las experiencias (López, 2011, Huguet, 2005 y Echeita, 2008). No se trata de ofrecer actividades que estén adaptadas a su nivel, sino de crear condiciones y situaciones diversas y crear andamios para que, a través de la interacción y del modelaje, se amplíe su zona de desarrollo próximo propia de la teoría de Vigotsky (Huguet, 2005).

Para que el currículum no se presente como una barrera para el aprendizaje (Echeita, 2008), la escuela debe estar enfocada de forma personal a cada uno de sus miembros, tratando de responder a las necesidades personales específicas de cada uno. Las metodologías flexibles y diversificadas deben ir de la mano con un acompañamiento personalizado a cada uno de los alumnos; si bien hay algunos que requieren de más atención y de un tiempo específico de seguimiento y coordinación por parte de todos los agentes implicados (Huguet, 2005 y López, 2011).

Según esta autora, los objetivos de esta personalización son: conocer mejor al alumno (intereses, motivaciones, etc.), identificar e incidir en las barreras de aprendizaje y participación (del alumno, del contexto, de la metodología, de la organización o dinámica del grupo), hacer planes personalizados (con objetivos y estrategias a desarrollar), intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje (con distintos tipos de apoyo activo) e implicar a la familia y el alumno en el proceso de aprendizaje (consensuando objetivos a conseguir) (Huguet, 2005).

3.2.2 Concepto y modelos de co-docencia

Para conseguir ofrecer una educación común, adaptada a las necesidades de todo el alumnado, se requiere tener recursos, medios y personas disponibles en los espacios y contextos comunes (Echeita, 2008).

La estrategia de la co-docencia (o co-enseñanza) “consiste en la unión de dos o más profesionales que comparten la responsabilidad de desarrollar la enseñanza en aulas que incluyen alumnos con diversas necesidades de aprendizaje” (Duk y Murillo, 2013, p.12). Esta colaboración se desarrolla de forma cooperativa tanto en la planificación, la ejecución y la evaluación, y responde a las necesidades de los alumnos con o sin necesidades (Huguet, 2015).

La colaboración entre profesionales puede basarse en un modelo de consulta (un experto asesora de forma jerárquica), un modelo colaborativo (el asesorado y el asesor van intercambiando los roles) o un modelo de co-enseñanza (se trabaja colaborativamente, en equipo) (Rodríguez, 2014). La principal ventaja de este modelo es que la experiencia y conocimientos de los dos maestros o maestras se retroalimentan (Duk y Murillo, 2013 y Huguet, 2015).

La co-docencia requiere de una coordinación para lograr unos objetivos consensuados, una alternancia de roles –diferentes, iguales o complementarios- y funciones entre el equipo, compromiso, interdependencia e interacción (Rodríguez, 2014).

Esta estrategia metodológica permite una mejora en la atención a la diversidad, un aprendizaje entre iguales entre el equipo docente, un incremento de la interacción, el intercambio y la comunicación (Huguet, s.f.). Además, cabe destacar que se ha comprobado de forma empírica un impacto positivo tanto para el conjunto de los alumnos (por lo que hace a los logros de aprendizaje y a las habilidades sociales) como para el profesorado implicado (mayor implicación, progresos metodológicos, etc.). Otro rasgo evidente es la disminución de la ratio profesor/alumnos (Rodríguez, 2014).

Según Huguet (s.f.) podemos distinguir dos tipos de co-enseñanza, que podemos utilizar y alternar según las finalidades, contenidos, tareas, el grupo o la composición del equipo de docentes:

Por un lado tenemos el apoyo dentro del aula, dónde uno de los dos docentes entra en el grupo para hacer un acompañamiento concreto (maestro/a de educación especial, psicopedagogo/a, etc.), complementario a la función del maestro o maestra generalista y por otro la docencia compartida, que se da cuando los dos docentes tienen un mismo rol respecto a la materia y el grupo.

Son muchos los autores (Rodríguez, 2015; Huguet, 2005; Collazo, 2009; Duk y Murillo, 2008) que tratan de categorizar la co-docencia según las dinámicas concretas de aula, nosotros nos quedaremos con la siguiente clasificación:

- *Co-enseñanza de observación*: Mientras un maestro dirige la clase, el otro recoge información de la dinámica y el alumnado según un foco de interés pactado. La información obtenida se comparte para poderla analizar y tomar decisiones al respecto.

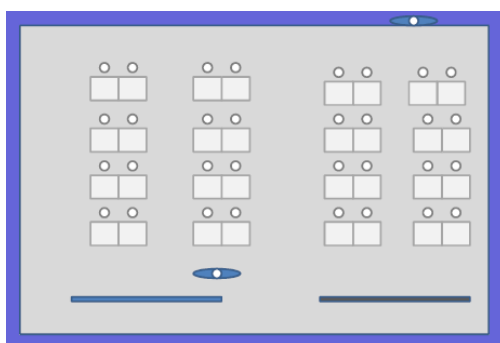


Figura 1. Co-enseñanza de observación (Huguet, s.f, p.10)

- *Co-enseñanza de apoyo*: Un maestro conduce la clase y el otro da apoyo individual a quién lo necesita.

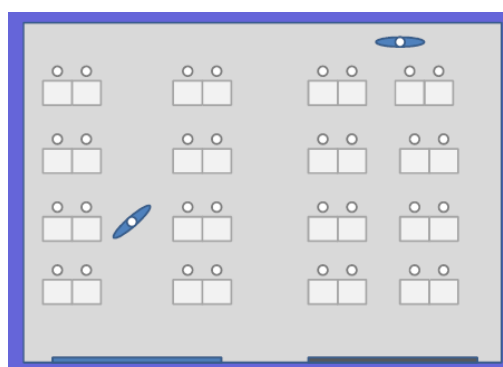


Figura 2. Co-enseñanza de apoyo (Huguet, s.f, p.10)

- *Co-enseñanza alternativa*: Cada maestro realiza una actividad distinta a un sub-grupo de la clase. Se tiene que tender a que los grupos sean heterogéneos. Este tipo de co-enseñanza nos permite ampliar las situaciones de interacción entre alumnos y maestros/as.

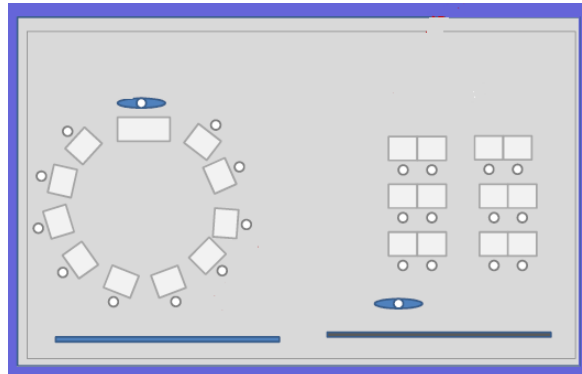


Figura 3. Co-enseñanza alternativa (Huguet, s.f, p.11)

- *Co-enseñanza paralela*: Al igual que en la anterior, también favorece a la participación de forma regulada y la clase es dividida en dos grupos. La diferencia es que en este caso los dos maestros/as desarrollan la misma actividad.

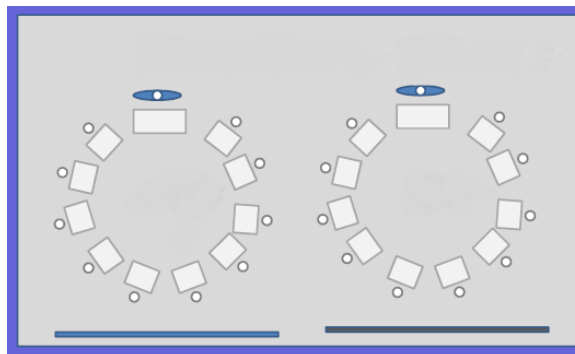


Figura 4. Co-enseñanza paralela (Huguet, s.f, p.12)

- *Co-enseñanza por estaciones*: El aula se divide en varias actividades, cada una de ellas la dirige un maestro o maestra, o es de trabajo autónomo. Los alumnos rotan por cada estación, obteniendo un producto común.

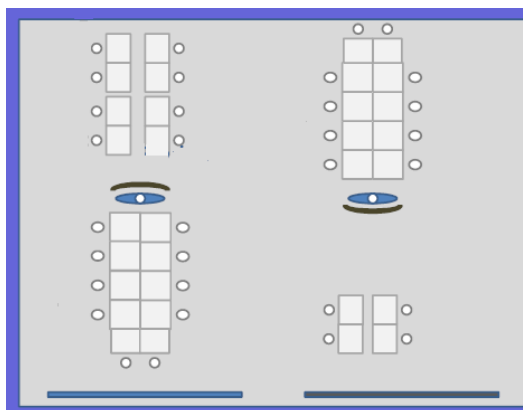


Figura 5. Co-enseñanza por estaciones (Huguet, s.f, p.12)

- *Co-enseñanza en equipo*: Los dos maestros/as dirigen de forma colaborativa la clase entera; se deben planificar muy bien los roles en cada momento.

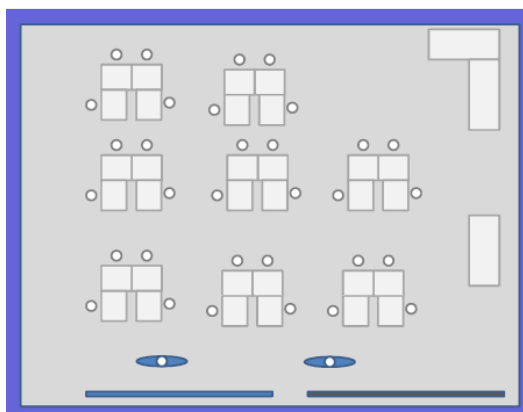


Figura 6. Co-enseñanza de equipo (Huguet, s.f, p.13)

Por último, destacar que la falta de tiempo y espacio para coordinarse, la falta de apoyo por parte de las administraciones o el poco reconocimiento por parte de los centros educativos se presentan como limitadores de esta estrategia (Rodríguez, 2014).

En cambio, como facilitadores podemos destacar el liderazgo distributivo en las direcciones de los centros, la cultura escolar colaborativa o las relaciones de confianza, de horizontalidad y de diálogo abierto (Rodríguez, 2014).

3.2.3 Los roles de los maestros

En la aplicación de esta estrategia metodológica, el papel de los maestros y maestras involucrados es fundamental.

Para poderla implementar es necesario que estén implicados y crean en ello, que mantengan unas relaciones basadas en la confianza y la comunicación, así como que

dispongan de una formación universitaria adecuada respecto a la enseñanza en contextos diversos (Ainscow, 2001; Infante, 2010 y Duk y Murillo, 2013).

Para poder destinar todos los esfuerzos posibles a la gestión programas educativos estimulantes, la escuela debe crear estructuras (de tiempo, espacio y trabajo) para que los y las profesionales implicados/as puedan retroalimentar sus saberes y experiencias; generando dinámicas de colaboración e intercambio que no sean consideradas como sobrecarga; hecho que generaría reticencias hacia la co-docencia (Huguet, 2005).

Según Stainback y Stainback (2001), los principales cambios que la inclusión promueve en el equipo docente es el de la capacitación (entendida como la estrategia de capacitar a otros/as –alumnos/as y docentes- para que presten ayuda y tomen decisiones), el del fomento de la comprensión de las diferencias individuales y el de la flexibilidad (vinculada a la creatividad y la apertura de mente).

Si bien los aspectos anteriores son comunes para todos los maestros y maestras implicados/as en la co-enseñanza, vamos a analizarlos por separado en función de la figura en cuestión, si bien los límites entre ambos son difusos y flexibles (Huguet, 2005).

Tabla 2. Funciones del tutor/a y del maestro/a de apoyo

El tutor o tutora	El maestro o la maestra de apoyo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Detección de las necesidades ▪ Seguimiento de los alumnos ▪ Atención individualizada ▪ Coordinación con equipo docente ▪ Coordinación con la familia ▪ Incidencia en la educación del grupo clase ▪ Gestión de aula ▪ Supervisión y gestión del currículum ▪ Integración de todos los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Especialización y experiencia metodológica ▪ Aportación de recursos y estrategias diversificadas y personalizadas ▪ Colaboración docente e institucional ▪ Colaboración en la planificación, ejecución, evaluación y planes de mejora. ▪ Capacidad de adaptación y flexibilidad ▪ Capacidad para localizar, detectar y analizar los problemas

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud de ayuda ▪ Habilidades de relación y de negociación ▪ Actitud de respeto y confianza en los otros ▪ Iniciativa, capacidad para asesorar y hacer aportaciones ▪ Capacidad para colaborar en la construcción de una cultura de centro. ▪ Participación en reuniones con las familias ▪ Fomento de la continuidad de actuaciones entre cursos ▪ Apuesta por metodologías más participativas
--	---

Elaboración propia según la información de Huguet (2005) y López (2011)

Para que las dos figuras puedan colaborar de forma efectiva es necesaria la existencia de una confianza mutua, que huya del miedo a la fiscalización. El maestro/a de apoyo debe respetar las distintas formas de hacer de los otros maestros y maestras, e introducir los cambios de forma natural y progresiva. Otro de los requisitos es que el maestro/a de apoyo se sienta integrado en el grupo y esto depende, en gran medida, de cómo lo acoja el tutor o tutora dentro del aula.

3.2.4 Las sesiones compartidas: de la planificación a la evaluación

La co-docencia no puede ser entendida si no va de la mano de una gestión del currículum.

La **planificación** nos sirve para asentar las bases de la experiencia de co-docencia. Se debe hacer de forma periódica y debe contar tanto con la visión general del currículum y

los objetivos generales como con la especificidad de los alumnos a los que va dirigida a través de la personalización de las metas y programas¹.

Se recomienda que en la planificación se decidida conjuntamente los aspectos siguientes (*El disseny universal per a l'aprenentatge*, 2013; López, 2011; Moliner, 2008; Darreche, Fernández y Goicoechea, 2010 y Huguet, 2005):

- Distribución de roles y responsabilidades.
- Planificación general del aula común (organización del espacio, agrupamiento de los alumnos/as, etc.).
- Contenidos que se priorizan.
- Diseño de las adaptaciones curriculares.
- Determinación de las estrategias didácticas.
- Planificación del enfoque de co-enseñanza.
- Preparación de recursos.

Por lo que refiere a la **intervención** ya hemos desarrollado la argumentación teórica respecto a la necesidad de que se imparta en el aula regular y que tienda a una diversificación que permita adaptarse a varios estilos de aprendizaje. El acuerdo entre docentes debe versar en:

- Enfoque de co-enseñanza.
- Estrategias didácticas utilizadas, metodologías y tipos de actividades.
- Manejo de la conducta de los estudiantes.
- Comunicación entre los docentes.

En la licencia de estudios de Huguet (2005) se recomienda que durante las sesiones de co-enseñanza se prioricen los contenidos instrumentales (lengua y matemáticas) debido a la incidencia que estos tienen tanto en las otras materias como en la vida diaria. Por otro lado, se apuesta por prácticas abiertas (multinivel) y diversificadas y por metodologías innovadoras basadas en la interacción y el trabajo cooperativo. Se deben evitar en la

¹ Para consultar instrumentos de apoyo tanto para la planificación, como para la realización y evaluación de las sesiones compartidas, se puede acceder a: Huguet, T. (s.f). *Docència compartida*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. XTEC. Recuperado el 12 de noviembre de 2015, de <https://sites.google.com/a/xtec.cat/thuguet/instruments>

medida de lo posible las actividades centradas en el maestro o maestra (López, 2011; Moliner, 2008 y Darreche, Fernández y Goicoechea, 2010).

Tal y como propone el diseño universal para el aprendizaje (DUA), si se quieren derribar barreras en este sentido, el diseño curricular se debe regir por suministrar múltiples medios de representación, adaptándose a las inteligencias múltiples, facilitar diversos medios de expresión de lo que saben y proporcionar varios medios de compromiso y de motivación² (Rose y Wasson, 2008).

Por último, en el proceso de **evaluación** debemos distinguir la evaluación curricular y la de la co-docencia en el equipo; para poder realizar mejoras tanto en un aspecto como en el otro. En este caso los maestros y maestras deben consensuar:

- Diagnóstico de los aprendizajes previos.
- Diagnóstico de las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de proceso.
- Evaluación final.
- Evaluación de la co-enseñanza.

Es importante aprovechar la ocasión que nos facilita la co-enseñanza para fomentar la autoevaluación y la metacognición. Los maestros y maestras deben proveer un espacio de reflexión para que los alumnos se cuestionen qué quieren aprender (objetivos), qué hacen para aprender, y que les cuesta más y porqué.

² Para poder consultar recursos en este sentido, se puede consultar *Recursos del disseny universal per a l'aprenentatge*. (2013). Recuperado el 11 de noviembre, de <http://mariamacia.wix.com/dissenyaprenentatge#!recursostac/c14q> o en Rose, D. H. y Wasson, J. (2008). *Universal design for learning (UDL) guidelines–Version 1.0*. Wakefield, Massachusetts: CAST (Centre for Applied Technology). Recuperado de http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf

4 PROYECTO EDUCATIVO DE CO-DOCENCIA

4.1 CONTEXTUALIZACIÓN

4.1.1 Características del entorno

La escuela dónde se desarrolla el proyecto se llama Josep Carner. Está situada en la periferia de Badalona, en el barrio de la Salud (ver Anexo 2).

Durante los últimos tiempos, el barrio ha dejado de ser un feudo de la inmigración estatal por pasar a ser un barrio dónde domina la emigración de otros países. Se trata, así, de un barrio multicultural y con unas características demográficas y socioculturales muy marcadas (Escola Josep Carner, 2014b).

Hace 30 años, la sociedad civil de la zona, representada en gran parte por la Asociación de vecinos, reclamaron a través de movilizaciones la apertura de una nueva escuela para cubrir las carencias de cobertura de la demanda de plazas para niños y niñas de la zona (Escola Josep Carner, 2014b y 2015).

En enero de 1985 la escuela funcionó a todo rendimiento, en lo que eran los terrenos de una antigua fábrica, de la que se conserva la chimenea que le dota de una entidad propia.

Hoy en día esta escuela escolariza a unos 438 alumnos y alumnas. Se han consolidado dos líneas por curso y cada grupo está comprendido con 24'22 alumnos de media (Escola Josep Carner, 2014c).

Debido a la zona en la que está inmersa, esta escuela destaca por tener un 23'62% de alumnado con Necesidades Educativas Específicas debido a su situación socioeconómica. Este dato contrasta con el 2'4% de alumnos que las tienen por razones físicas, psíquicas, motrices o sensoriales.

Por otro lado, la multiculturalidad también se refleja a las aulas: si nos fijamos en la procedencia, el 25'68% del alumnado es de nacionalidad extranjera (Escola Josep Carner, 2014c).

A nivel identitario, la escuela Josep Carner se define en base a distintos ejes (Ustrell, 2015, p.5):

- *El pluralismo y los valores democráticos:* se establece un marco de tolerancia, solidaridad y respeto a la diversidad étnica, social o de creencias.
- *La pedagogía activa:* se busca la educación integral dotando de agencia al alumnado.
- *Escuela catalana:* se establece el catalán como lengua vehicular y de aprendizaje, siguiendo la lógica de inmersión lingüística.
- *Aconfesionalidad:* se evita el adoctrinamiento, el proselitismo y el sectarismo, con el fin de responder a los principios de respeto y pluralismo ideológico de la sociedad.
- *Integración coeducativa:* se apuesta por la convivencia y la igualdad, rehusando la separación de niños y niñas y fomentando roles no sexistas.
- *Escuela abierta:* se buscan fórmulas no discriminatorias.
- *Resolución positiva de conflictos:* fomento de la autorregulación y las habilidades sociales para facilitar una convivencia harmónica.
- *Educación para la paz, la solidaridad, la colaboración y la defensa de los derechos humanos y de la infancia:* se estimula el diálogo, el respeto por los demás, el espíritu crítico, la cooperación, la responsabilidad, la tolerancia, la participación, etc.
- *Interculturalidad.* Una escuela para todo el mundo: se desarrolla el sentimiento de igualdad. Esta orientación queda recogida en el Plan de Acción Tutorial.
- *Compromiso con el medio natural y social.*
- *Atención inclusiva de la diversidad:* se atiende las necesidades educativas del alumnado y los distintos ritmos de aprendizaje de forma planificada dentro del gran grupo, siempre que sea posible.
- *Aprendizaje significativo:* La escuela plantea situaciones motivadoras que supongan una importante actividad cognitiva, creativa y afectiva, así como manipulativa.

La organización de los 34 miembros de la plantilla en el gobierno, la coordinación y a nivel pedagógico, se puede consultar en el Anexo 3.

En el Proyecto Educativo de centro se detalla la misión de la escuela, que podemos ver sintetizada en la tabla 3:

Tabla 3. Objetivos generales del Proyecto Educativo de Centro

Mejorar los resultados educativos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar para consolidar la línea pedagógica del centro. - Velar por la educación integral del alumnado. - Mejorar las competencias básicas, utilizando metodologías inclusivas, activas, vivenciales y manipulativas. - Integrar las TIC como herramienta de aprendizaje. Usarlas como recurso de uso habitual dentro de la actividad pedagógica.
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar los proyectos consolidados en el centro. - Innovar mediante nuevas tendencias pedagógicas. - Optimizar los recursos humanos para atender a la diversidad del alumnado.
Mejorar la cohesión social	<ul style="list-style-type: none"> - Cohesionar y mejorar las dinámicas relacionales. - Favorecer y potenciar las relaciones y el conocimiento entre los alumnos. - Mejorar las relaciones entre iguales. Conseguir un buen clima de convivencia y de respeto. - Consolidar el modelo de escuela acogedora. - Trabajar para conseguir la integración de toda la comunidad educativa. - Mejorar los canales de participación y comunicación. - Optimizar los recursos materiales para favorecer la equidad y la cohesión social.
Mejorar la imagen de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Ser un centro de referencia en el entorno. - Aprovechar las relaciones y medios existentes en el entorno como herramienta para mejorar la imagen del centro. - Hacer uso de las TIC-TAC como herramienta de difusión y comunicación. - Organizar los recursos funcionales y materiales adaptándolos a las necesidades del centro.

Ustrell, 2015, p.7

En paralelo, se llevan a cabo distintos planes y proyectos como las distintas estrategias de atención a la diversidad (consultar Anexo 4), el Plan de convivencia, el Proyecto integrado de lengua extranjera, el Gusto y placer por la lectura, la Escuela verde o los Espacios de aprendizaje.

Para acabar de enmarcar el centro educativo, comentar que no se dispone de forma explícita un Proyecto Curricular de Etapa, sino que están unificando criterios teóricos y metodológicos en las distintas reuniones Interciclo.

A pesar de tener una Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) potente, sobretodo en comparación con la de los colegios de la zona, la participación e implicación de las familias es muy desigual. A parte de organizar actividades extraescolares, hay algunas actividades de centro que gestionan ellos/as, como el intercambio de libros el día de Sant Jordi.

Las reuniones entre familias y tutores varían mucho de un caso a otro. Normalmente se realiza una por trimestre, pero depende de cada caso y de las circunstancias. Uno de los

hándicaps que hemos observado es la barrera lingüística, que a menudo se solventa atribuyendo a un/a hermano/a mayor un rol que no le corresponde.

Se fomenta, además, la realización conjunta de algunas actividades programadas; como es el caso de realizar una compra (y traer el recibo), crear una rosa, hacerse una fotografía leyendo conjuntamente, etc.

4.1.2 Características del alumnado

Cuarto A comprende a 24 alumnos/as de los 438 que escolariza el centro. 10 de ellos son niños y 14 niñas.

Hay dos niños con un Plan Individualizado (PI), cuatro con medidas de refuerzo (uno de ellos por altas capacidades) y tres de Aula de Acogida (AA).

Los dos alumnos con PI presentan un retraso respecto a las competencias propias de su curso escolar. A parte de adaptarles todos los materiales que se considera oportunos (fichas, dosieres, exámenes, etc.), seleccionar libros de lectura adecuados en la biblioteca de aula, etc., el maestro de Educación Especial asiste algunas horas dentro de la clase para trabajar, principalmente, la lectoescritura.

Los alumnos con medidas de refuerzo dentro del aula, en cambio, no disponen de material adaptado. Tres de ellos las tienen por motivos conductuales. Con ellos se trabaja la gestión de las emociones. El cuarto tiene medidas de refuerzo por altas capacidades; con él se avanza un poco más a nivel de contenido y a menudo se le otorga el rol de ayudante de alguno de sus amigos/as.

Los alumnos de AA van con otros niños y niñas del centro recién llegados (disponen del recurso hasta un máximo de dos cursos) durante las horas de lengua. Allí se les dan herramientas lingüísticas para poder comunicarse y seguir los aprendizajes cuando están en el aula ordinaria. También se les adapta el material de Medio, dándoles unos dosieres que realizan de forma autónoma. En la medida de lo posible, la maestra les explica (junto a los alumnos con PI), la materia de una forma más sencilla y adecuada a su competencia lingüística.

En la clase hay presentes siete nacionalidades distintas; multiculturalidad que se aprovecha en distintas actividades y en la construcción de la identidad de la clase: diversa y acogedora.

Debido, en gran medida, a la forma de ser y hacer de la tutora, se trata de un grupo muy cohesionado y participativo. Saben abordar los conflictos desde el diálogo y valoran el respeto como un eje clave de la convivencia.

4.2 PROYECTO DE TRABAJO EN EL AULA

4.2.1 Título e índice

El siguiente proyecto lleva por título “Apoyo a la escolaridad. Co-docencia en 4º de Primaria de la escuela Josep Carner”.

Para poder adentrarnos a sus especificidades, lo haremos siguiendo el siguiente esquema:

1. Título e índice
2. Diálogo
3. Metodología
4. Objetivos, competencias y contenidos curriculares
5. Temporalización
6. Actividades
7. Evaluación de las actividades
8. Evaluación del proyecto

4.2.2 Diálogo

Con este refuerzo educativo se pretende incrementar las expectativas de los alumnos, de sus familias y la de los docentes de la escuela. Esto se persigue a través de potenciar las competencias básicas y la autonomía individual a la hora de adquirir nuevos conocimientos. A través de la ampliación de sus posibilidades de éxito se pretende fortalecer los procesos de socialización e inclusión social.

El proyecto está coordinado por la Fundación Pere Closa, y se enmarca dentro del programa de ProInfancia de La Caixa de refuerzo educativo y apoyo a la escolaridad. Debido a la premisa de corresponsabilidad educativa, el refuerzo educativo no se entiende como una acción aislada: al tratarse de una intervención dentro del centro en

horario escolar, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya supervisa el proyecto y lo contextualiza en el Plan Educativo de Entorno (PEE).

La implicación de la comunidad educativa del centro escolar es una de las piezas claves para el desarrollo exitoso del programa. En concreto, es esencial el trabajo de la maestra de apoyo con los tutores y tutoras, estableciendo sistemas que permitan trabajar coordinadamente.

Por último, y a modo sintético, apuntar que las tareas concretas que desarrollan los educadores del programa van desde la fase previa de evaluación inicial y diseño del plan de acción (programación), la fase de desarrollo (intervención), hasta la evaluación del proceso de aprendizaje-enseñanza en función de los objetivos y la planificación, así como el contacto directo de las familias, entendidas como un eje esencial dentro del proceso.

4.2.3 Metodología

La co-docencia aquí planteada se basa en una pedagogía activa, participativa y personalizada, partiendo del punto de vista del alumnado, a partir de sus intereses capacidades y conocimientos previos.

Antes de empezar a aplicar el proyecto, la escuela selecciona a cinco alumnos que requieren de una atención específica por tener problemas de rendimiento escolar o bien por tener un rendimiento escolar aceptable, pero con existencia de indicadores que aconsejen el refuerzo como medida preventiva (Civís y Longas, 2013).

De forma específica el perfil del alumnado debe seguir los siguientes criterios (Civís y Longas, 2013, p20):

- Alumnado con dificultades en las competencias instrumentales básicas (lenguaje, comunicación y matemáticas), que no disponen de adaptaciones curriculares.
- Alumnado con falta de habilidades para adquirir nuevos conocimientos (aprender a aprender), falta de hábitos de trabajo, falta de técnicas de estudio o dificultades para organizar sus tareas escolares.
- Alumnado con dificultades a nivel socioemocional (baja autoestima, inseguridad, falta de autonomía en la ejecución de tareas, desmotivación hacia lo académico, falta de refuerzos positivos, etc.).

La intervención educativa se desarrolla dentro del aula, por lo que es importante que a pesar de saber cuáles son los alumnos que requieren de un acompañamiento específico, la dinámica de clase y las actividades que se diseñen deben tener en cuenta a todo el grupo clase.

Si bien el responsable de los alumnos es el tutor (y en última instancia, Dirección), los esfuerzos en la mejora de las competencias básicas de deben llevar a cabo de forma coordinada con el maestro o la maestra de apoyo. Por lo tanto, es esencial consensuar roles, objetivos, criterios y sistemas de evaluación de los niños y niñas para trabajar en la misma línea.

Estas sesiones se desarrollan en las clases de Lengua y Matemáticas, por considerárselas básicas en el desarrollo competencial del alumnado.

Se debe tender hacia una metodología activa dónde los alumnos sean protagonistas para, así, dar lugar a la posibilidad de acompañamiento en el proceso de aprendizaje por parte del educador/a. Se debe facilitar, del mismo modo, un aprendizaje significativo que garantice una verdadera comprensión en la medida que se relacionan los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos.

En las sesiones de refuerzo también se debe fomentar estrategias de colaboración entre el alumnado.

Dadas las características propias de estos niños y niñas, es especialmente importante estimular la confianza en sus capacidades y se debe asegurar que la convivencia y la relación en el grupo sean positivas y favorezcan el aprendizaje del conjunto.

El proyecto entiende el refuerzo educativo como un reto compartido por los distintos agentes sociales con responsabilidad educativa.

Así pues, las familias son parte implicada e imprescindible en su desarrollo; por lo que es esencial establecer una relación que permita dar a conocer las tareas que se desarrollan, los compromisos que se deben adquirir, la importancia de su colaboración y el traspaso de información específica sobre la evolución de sus hijos/as.

A nivel sintético, la coordinación con las familias seguirá esta estructura:

- *Coordinaciones iniciales:* se informa sobre el proyecto, de los compromisos de colaboración que deben contraer y sobre los objetivos educativos individuales establecidos con sus hijos/as (esto último cada inicio de trimestre).

- *Coordinaciones de seguimiento:* de forma mensual se informa sobre la evolución de los niños/as y se establecen acciones conjuntas.
- *Coordinaciones finales:* a final de cada trimestre se valorará la consecución de los objetivos planteados.

Por lo que a la escuela se refiere, es indispensable instituir acuerdos y articular sistemas que faciliten la coordinación, con el fin de establecer el trabajo conjunto para obtener los mejores resultados posibles. Las coordinaciones con el profesorado seguirán la siguiente lógica:

- *Coordinaciones iniciales:* a principio de curso se pondrá en común el diagnóstico de cada niño/a, recopilando toda la información necesaria para la elaboración de los objetivos individuales; que se actualizarán cada trimestre.
- *Coordinaciones de seguimiento:* la maestra de apoyo y las tutoras del curso en cuestión se reunirán de forma semanal para programar actividades, supervisar objetivos e intercambiar información para seguir la evolución del participante y hacer un traspaso con la familia. A su vez, también se contará con la coordinación informal vinculada a la práctica diaria.
- *Coordinaciones finales:* de forma trimestral se revisará la situación de cada niño y niña y se establecerán los nuevos objetivos. Además, se realizará una coordinación de evaluación final del proyecto con Inspección educativa, la Dirección del Centro, la Coordinadora de la Fundación Pere Closa, el coordinador de Lengua, Interculturalidad y Cohesión social (LIC) y las maestras involucradas.

4.2.4 Objetivos, competencias y contenidos curriculares

El objetivo general del proyecto es acompañar al alumnado en el proceso de aprendizaje, en la adaptación a las dinámicas y a los ritmos del grupo-clase y fomentar el desarrollo de estrategias cognitivas.

Los objetivos específicos para cada niño y niña se desarrollan por trimestre de forma coordinada con la tutora. Estos deben ser realistas y que puedan ser medidos y

evaluados. En una segunda fase, se desarrolla una tutoría con el niño/a y se aportan inquietudes hasta lograr un consenso y una apropiación de los objetivos.

Cabe señalar que los contenidos curriculares girarán alrededor de aquellos propios de la etapa educativa. Con el fin de tenerlos presentes, se adjuntan los abordados en la ordenación del currículum básico de Primaria (RD 126/2014) en el Anexo 5 (con alguna omisión debido a la no adecuación con el curso escolar al que nos referimos)

Debido a que la intervención se desarrolla en las sesiones de lengua y matemáticas, las principales competencias básicas desarrolladas serán las referentes a la comunicación lingüística y a la competencia matemática. Aun así, el desarrollo de esta estrategia metodológica, favorece a su vez la competencia de aprender a aprender y el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor. A su vez, promueve una forma de entender la diversidad que favorece las competencias sociales y cívicas.

4.2.5 Temporalización

El proyecto tiene previsión de desarrollarse durante cuatro cursos escolares. Se empezó cuando los niños/as estaban en tercero y se les hace un seguimiento hasta sexto, para intentar que pasen a Secundaria con garantías de éxito.

Este apartado contemplará el proyecto en el curso actual, 2015-2016; con fecha de inicio el 14 de septiembre y de finalización el 17 de junio.

Las tres fases distintas de implementación del proyecto al que nos referimos son las siguientes:

- *Planificación inicial:* Durante las dos primeras semanas y cada principio de trimestre la coordinación toma una relevancia especial ya que durante este momento es preciso determinar de qué forma se van a aplicar las estrategias metodológicas, se asumen criterios comunes y se consensuan los objetivos a conseguir. Este primer momento requiere del compromiso e implicación de todos los agentes implicados. Además, es preciso concretar y preparar los materiales y estrategias a aplicar en cada materia.
- *Ejecución de las actividades/ Seguimiento:* Es la fase central. Se desarrollan las actividades que se hayan programado y se realiza un seguimiento en las distintas

reuniones para analizar, reforzar y mejorar los procedimientos que se han ido aplicando.

- *Evaluación final:* Independientemente de la evaluación continua de las actividades y el proyecto, que se desglosará más adelante, cada final de trimestre y las dos últimas semanas del curso se remarcarán los puntos fuertes y los que se deben mejorar tanto de las actividades como del proyecto.

A nivel de planificación anual, el desarrollo del proyecto puede verse plasmado de forma visual en el siguiente cronograma:

Tabla 4. Cronograma de planificación anual

		Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Intervención directa											
Coordinación escuela	<i>Inicial</i>										
	<i>Seguimiento</i>										
	<i>Final</i>										
Coordinación familias	<i>Inicial</i>										
	<i>Seguimiento</i>										
	<i>Final</i>										
Trabajo con el alumnado	<i>Auto-objetivos</i>										
	<i>Autoevaluación</i>										

Elaboración propia

4.2.6 Actividades

Debido a la imposibilidad física y temporal de detallar todas las actividades que se van a realizar con este proyecto de co-docencia, hemos elaborado una unidad didáctica en la que cada una de las actividades planteadas responde a un modelo de co-enseñanza distinto; con el fin de ejemplificar una aplicación de las aportaciones hechas hasta el momento.

Tabla 5. Ejemplo de actividades

Edición de una revista			
<i>Etapa:</i> Primaria	<i>Ciclo:</i> Medio	<i>Curso:</i> Cuarto	<i>Número alumnos:</i> 24
<p>Competencias básicas³</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación lingüística. - Competencia digital. - Aprender a aprender. - Competencias sociales y cívicas. - Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. 			
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar un proyecto de revista escolar. - Conocer y dar valor a los recursos literarios de la tradición oral: refranes y adivinanzas. - Producir adivinanzas, cómics y noticias a partir de modelos. - Producir textos coherentes, cohesionados y adecuados que respondan a distintas intenciones comunicativas. - Cuidar el orden, la presentación, la ortografía y la caligrafía. - Planificar, textualizar, revisar y reescribir los textos. - Respetar las normas de comunicación: el turno de palabra, la escucha, la incorporación de otras intervenciones, etc. - Expresarse de forma oral en diferentes situaciones. - Considerar los medios de comunicación como base de acceso a distintas informaciones y como instrumento de aprendizaje. 		<p>Estándares de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla de forma cooperativa una revista de ámbito escolar. - Usa la lengua oral para comunicarse y expresarse en distintas situaciones. - Aporta ideas oralmente de forma coherente, clara y correcta. - Respeta las intervenciones de los demás y hace un intercambio comunicativo respetuoso, aplicando las normas socio-comunicativas. - Cuida el orden, la presentación, la ortografía, la cohesión, la coherencia y la adecuación en sus producciones escritas. - Transforma en noticias hechos cotidianos cercanos a su realidad ajustándose a la estructura y lenguaje propios del género e imitando modelos. - Reconoce y valora las características fundamentales de los cómics. - Sigue los pasos propios de la creación de textos: planifica, redacta, revisa y mejora. - Valora sus textos y los de sus compañeros. 	

³ Competencias básicas basadas en el Real Decreto 126/2014

Materiales: revistas infantiles, material de oficina, PC, Internet, impresora, cámara vídeo, selección de noticias recortadas, esquema texto instructivo, hoja creación azarosa de historias (Anexo 6), ficha estructuración cómic, viñetas vacías, tarjetas <i>Memory</i> acertijos, 4 sopas de letras formato A3, 4 cuadrículas plantilla sopa de letras, rúbrica autoevaluación (Anexo 7).			
Sesión	Tipo	Actividades	Contenidos
1	Co-enseñanza en equipo	<p>Por grupos de 4 se pide al alumnado que hojee una revista infantil.</p> <ol style="list-style-type: none"> Activación conocimientos previos (¿dónde las han visto antes? ¿Para qué sirven?) Lluvia de ideas (¿qué partes puede tener?, ¿A qué función responde cada parte?) Se presenta la opción de hacer una para toda la escuela. Debate: ¿qué apartados quieren que aparezcan? Consenso: elaboración de un guion con la estructura básica. 	<p><i>Expresión oral:</i> El debate</p> <p><i>Expresión escrita:</i> - Tipología textual - El esquema</p>
2	Co-enseñanza paralela	<p>- La noticia Se lee una noticia de actualidad de una revista infantil. Se divide el grupo en dos mitades, cada una funciona igual que la otra.</p> <ol style="list-style-type: none"> En pequeños sub-grupos deben relacionar titulares, subtítulos, entradillas, imágenes y cuerpos de tres noticias distintas. Una vez hecho, la maestra pregunta: qué, quién, cómo, cuándo y por qué. En parejas deben elaborar una noticia sobre su cotidianidad siguiendo la estructura pactada. Se leen las noticias que han elaborado los de la otra mitad de la clase y se seleccionan 2. <p>Se junta el grupo clase y se leen las 4 propuestas finales.</p>	<p><i>Expresión escrita:</i> - Texto expositivo</p>

3	Co-enseñanza alternativa	<p>Al empezar la clase se deja a los alumnos escoger la actividad que van a realizar. Cada maestra gestionará una de ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reglas de un juego (****): a) La maestra muestra un ejemplo y analiza las distintas partes. b) A partir de una estructura dada, en grupos de 3 deben acordar un juego que les guste y explicar cómo se juega. c) Cada grupo lee su texto sin decir el nombre del juego y los demás lo deben representar. d) Se selecciona un juego para la revista <ul style="list-style-type: none"> - El cómic a) En parejas, tiran un dado que determinará la secuencia de la historia a contar. b) Deben rellenar una hoja con distribución de las viñetas (personajes que aparecen, situación, diálogo). c) En una hoja deben pasar el cómic a limpio. d) Se seleccionan dos para publicar. 	<p><i>Expresión escrita:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto instructivo - Texto narrativo
4	Co-enseñanza por estaciones	<p>Se divide la clase en cuatro estaciones, los grupos van rotando hasta pasar por todas ellas. Las maestras van rotando según el desarrollo de las actividades y las necesidades del alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recomendaciones de libros a) De forma individual hacen una crítica de un libro que les haya gustado, siguiendo unas pautas. - Acertijos a) Se crean distintas tarjetas. Las de un color son los acertijos, las de otro sus soluciones. Se ponen boca abajo y, en orden, cada jugador destapa una de cada. Si se corresponden se las queda, sino es el turno del siguiente jugador. b) Entre todos deben crear un acertijo. - Sopa de letras a) Se dispone de una gran sopa de letras, entre todos los del grupo deben encontrar una serie de palabras. b) En grupo, deben inventarse y crear una, en una cuadrícula dada. - Refranes a) El pequeño grupo navega por un refranero online y consensua el refrán que más les gusta. Lo anotan en un papel, con algún dibujo. 	<p><i>Expresión escrita:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto argumentativo - Juegos lingüísticos

5	Co-enseñanza de apoyo	<p>Se divide la clase en dos grupos; cada uno de los cuales desarrollará la siguiente actividad, con el apoyo de las maestras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Edición a) Se recopila todo el material del que se dispone. b) Cada subgrupo se encargará de un apartado de la revista. c) Se pasa a limpio siguiendo unas consignas de maquetado. d) Se juntan todas las partes. - Preparación de la exposición oral a) Se crean tres subgrupos encargados de pasar por las distintas clases y presentar la revista. b) Preparan el guion c) Piensan en el contenido d) Practican la exposición 	
6	Co-enseñanza de observación	<p>Presentación al resto de la escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Se separan los alumnos en grupo, teniendo en cuenta los agrupamientos de la actividad anterior. b) Cada grupo se encarga de pasar por distintas clases. c) Los presentadores exponen el proyecto a sus compañeros. Los maestros los graban en vídeo para colgarlo en el blog de la escuela. d) Dejan un ejemplar a cada biblioteca de aula para que sus compañeros la puedan evaluar. <p>Autoevaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Cada niño y niña rellena una rúbrica de autoevaluación del trabajo en equipo. 	<p><i>Expresión oral:</i> La presentación</p>
Evaluación			
Inicial	Formativa	Global	Procesual
<p>-Prueba oral de conocimientos previos -Prueba oral de deducciones después de la primera aproximación.</p>	<p>-Creación de distintos productos textuales</p>	<p>-Síntesis de la información aprendida -Elaboración de una revista</p>	<p>-Autoevaluación del proceso del trabajo en equipo, registros en el diario de aula sobre metodología, adecuación de contenidos, motivación, ideas de mejora, etc.</p>

Elaboración propia

4.2.7 Evaluación de las actividades

En la implementación del proyecto, la evaluación aparece como un elemento clave. Esto es debido a que nos sirve de instrumento para obtener información sobre su desarrollo y, así, nos permite precisar, y redefinir según el caso, su ejecución.

A continuación detallaremos los tres momentos claves de la evaluación que contará cada una de las actividades, qué según el caso será informal o formal, oral o escrita, en grupo, a pares, o individual.

- *Evaluación inicial:* al empezar las actividades se realizará una evaluación diagnóstica para poder conocer el punto de partida del alumnado. En función de la información que se obtenga, se afinarán las actividades previamente planificadas para poder adecuarlas a las necesidades reales y a las motivaciones del grupo en cuestión. Para ello, de forma individual, se dedicará un tiempo individualizado a que cada niño y niña de forma guiada se plantee qué quiere aprender, es decir, marque sus propios objetivos de forma trimestral (para ver un ejemplo, consultar Anexo 8).
- *Evaluación continua:* la evaluación formativa realizada a lo largo de las diferentes actividades nos permitirá analizar el grado de asimilación de los conocimientos y habilidades. Esta información nos servirá para, en el caso de considerarlo necesario, redefinir la estrategia de enseñanza-aprendizaje. Para ello se contará con el punto de vista de la tutora, la maestra de apoyo y la propia familia.
- *Evaluación final:* Cada una de las actividades dispondrá de una evaluación sumativa que responderá a los indicadores preestablecidos en los estándares de evaluación. Por otro, de forma conjunta, las co-docentes, evaluarán trimestralmente la consecución de los objetivos individuales y se acompañará al niño/a para que haga un proceso de meta-cognición, autoevalúe lo que se propuso y se cuestione su propio proceso de aprendizaje (ver ejemplo en Anexo 9).

4.2.8 Evaluación del proyecto

Es imprescindible no limitarse a evaluar las actividades desarrolladas, sino ir un paso más allá y valorar el logro de los objetivos del proyecto en sí. Es por este motivo que se presenta como necesario evaluar su desarrollo.

- *Plazos:* la evaluación del proyecto también responde a los tres momentos claves expuestos anteriormente. La evaluación inicial nos permitirá determinar las necesidades. Durante el proceso podremos detectar las debilidades y las fortalezas, adecuando y ajustando el proyecto a medida que se va aplicando. Por último, al finalizar el proyecto se debe plasmar si se han logrado los objetivos que se plantearon.
- *Personas:* La evaluación del proyecto debe tener en cuenta a todos los implicados en su implementación: al alumnado participante, al equipo docente y a las familias. Sólo así podremos conocer su incidencia real.
- *Métodos:*
 - Equipo docente: a partir de la información plasmada en los diarios de co-docencia se podrá analizar el desarrollo de las sesiones (ver Anexo 10). También se contará con el análisis de la consecución de los objetivos individuales concretos para poder ver la incidencia del proyecto en la progresión del alumnado. En las reuniones de coordinación se gestionará la información formal e informal que se vaya recopilando.
 - Familias: A lo largo de las reuniones mensuales se recogerán las intervenciones de las familias, tanto la información referente al alumno como las ideas que se desprendan del desarrollo del proyecto. A final de curso un miembro de la Fundación realizará una pequeña entrevista de valoración del recurso con el fin de valorar su grado de satisfacción con el proyecto (consultar Anexo 11).
 - Alumnado: Para poner de manifiesto la evolución de los alumnos, se les animará a que reflexionen sobre el proceso vivido desde el punto de partida (¿qué y cómo lo hago?), pasando por las decisiones que van tomando (¿qué puedo mejorar y cómo lo haré?) hasta las revisiones del proceso (¿cómo me ha ido lo que he hecho?). Esta herramienta nos

mostrará el progreso y el aprendizaje y su diversidad. Además, todos los niños y niñas de la clase valorarán el proyecto personificado en la maestra de apoyo en forma de carta (ver Anexo 12).

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos abordado una aproximación metodológica hacia el gran reto de la inclusión educativa: la co-docencia.

El fin último de éste era poder aplicar todos los conocimientos y planteamientos teóricos a la elaboración de un proyecto educativo sistematizado y coherente.

Ya en un primer momento, de este gran objetivo se derivó la necesidad de enmarcarlo en un paradigma concreto que le dotara de significado: el de la inclusión. En el primer apartado del marco teórico, así, hemos recorrido las aportaciones de distintos autores en pro de aproximarnos de forma sólida a este concepto multidimensional. De aquí destacamos la necesidad de dar respuestas a la diversidad de forma práctica y política que nos permitan luchar contra la exclusión social en todas sus formas: es decir, que no se limiten a garantizar el acceso a la educación, sino que reduzcan las distintas barreras con el fin de proveer de un contexto de enseñanza-aprendizaje cohesionado y de calidad.

Si bien la igualdad de oportunidades se nos ha presentado como un derecho fundamental, en este punto, hemos tenido que cuestionarnos de qué forma podemos compensar las desigualdades en el punto de partida. Es aquí donde se nos han mostrado dos modelos: el de la integración y el de la inclusión. La primera vía está vinculada a la educación compensatoria. Parte, implícitamente, de la necesidad de que los niños “distintos” se adapten a los patrones “normales” que se desarrollan en la escuela a partir de dotarles de recursos diferenciados; y deriva en una concepción homogénea del alumnado, en base a una versión media idealizada. La segunda vía, la de la inclusión, se centra en los cambios a nivel contextual que permitan incorporar la diversidad de forma dinámica. En este caso, las estrategias pasan a diversificarse y flexibilizarse, y se adaptan a cada uno de los alumnos y alumnas del centro con el fin de reducir sus barreras de aprendizaje y participación.

Uno de los elementos necesarios para poder avanzar hacia este proceso sin fin, es el de la reestructuración de políticas y culturas dentro de la escuela en particular y del sistema educativo en su conjunto. En este sentido, hemos hecho un recorrido por las distintas normativas que han permitido avanzar desde la necesidad de abordar la diferencia, pasando por una estrategia integradora hacia una mayor inclusión de todo el alumnado. Si bien hemos visto que el progreso no ha sido lineal, ni mucho menos rápido, la gran barrera real que nos encontramos es a la hora de traducir estas declaraciones a la aplicación práctica.

El segundo objetivo específico, nos requería bajar un nivel del foco de aumento y centrarnos en las dinámicas del aula. Esto se nos presentaba como esencial por el hecho de considerar el aula como espacio social primordial dentro de la escuela inclusiva. Visto así, el grupo-clase se entiende como una oportunidad de convivencia plural, entre un grupo de iguales diverso, que facilita el aprendizaje, y dota de ética, valores e identidad. Los recursos, en este sentido, se deben aportar dentro del grupo clase, reduciendo los etiquetajes, favoreciendo los cambios metodológicos y cambiando el grado y el tipo de interacción en situaciones diversas y, en definitiva, personalizando todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este punto, hemos abordado el “Concepto y modelos de co-docencia”, para poder desgranar el tipo de intervención que supone el hecho de que haya dos o más docentes en el aula. La coordinación es esencial para consensuar tanto la planificación, la ejecución, la evaluación o la alternancia de roles de forma cooperativa con el fin de tener un impacto positivo en el conjunto de agentes implicados. Las dinámicas concretas de aula pueden variar en multitud de sentidos, con el fin de sintetizarlos hemos utilizado la clasificación que presentan la mayoría de teóricos de la materia: co-enseñanza de observación, de apoyo, alternativa, paralela, por estaciones o en equipo.

Cabe destacar que ninguna de estas dinámicas es fortuita, y dependen de las actividades y finalidades concretas que se pretendan alcanzar. Es esencial, pues, de disponer de estructuras espaciales y temporales para poder generar dinámicas de colaboración entre el equipo docente y poder redefinir los roles y funciones de cada uno de los maestros implicados. En la tabla 2, hemos presentado las competencias de cada uno de ellos.

Si pasamos al siguiente propósito, el de elaborar herramientas de sistematización de la práctica de co-docencia, debemos recordar lo expuesto en el último de los sub-apartados del marco teórico, el que recorre desde la planificación a la evaluación, pasando por la intervención. Para cada una de las etapas hemos detallado un listado de acuerdos comunes que deben tomarse entre los docentes implicados.

En él, además, hemos apuntado a la recomendación de priorizar los contenidos instrumentales, así como de hacer una efectiva gestión del currículum. Además, debemos aprovechar para diseñar y aplicar actividades centradas en el alumno, basadas en la interacción y el trabajo cooperativo, de las que se desprendan metodologías diversificadas y prácticas abiertas y reflexivas.

El siguiente bloque del Trabajo de Fin de Grado que tenéis entre las manos responde a una clara necesidad: consolidar un proyecto de co-docencia.

En este caso concreto, se trata de un proyecto desarrollado en una escuela pública de un barrio periférico de Badalona caracterizado por la diversidad cultural y por una baja condición socioeconómica.

Uno de los ejes vertebradores de las señas de identidad del centro es la atención inclusiva de la diversidad.

El curso en el que se realiza el proyecto es el de 4º de Primaria. En concreto 4ºA comprende a 24 alumnos: dos de ellos con un Plan Individualizado (PI), cuatro con medidas de refuerzo (uno de ellos por altas capacidades) y tres de Aula de Acogida (AA). Además, hay presentes siete nacionalidades distintas.

El proyecto de trabajo en el aula que se pretende afianzar es el de “Apoyo a la escolaridad. Co-docencia en 4º de Primaria de la escuela Josep Carner”. Se trata de un proyecto coordinado por la Fundación Pere Closa, dentro del programa ProInfancia de la Caixa y supervisado por el Departament d’Ensenyament.

Antes de empezar se comparte información sobre los alumnos con los que trabajar de forma coordinada. En este sentido, se diseñan actividades colaborativas, significativas, abiertas y flexibles que permitan dar respuesta a los distintos niveles e intereses presentes en el grupo durante las horas de Lengua y Matemáticas. A su vez, se trabaja con las familias con el fin de establecer una relación de complicidad y poder trabajar con

el niño desde su globalidad. La coordinación con la escuela y las familias es una de las piezas clave para tender a un éxito compartido.

El objetivo del proyecto es el de hacer un acompañamiento al alumnado para mejorar sus competencias lingüísticas y matemáticas. Esto pasa inexorablemente por una adaptación de los ritmos y dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Además, se fomenta la reflexión meta-cognitiva, a través de una redacción de auto-objetivos y de una autoevaluación, que potencia la competencia de aprender a aprender.

Si bien el proyecto está ideado para desarrollarse durante cuatro años por la necesidad de trabajar en el largo plazo, hemos detallado su temporalización en base a un curso, ya que así es más fácilmente extrapolable a otras realidades. En su punto correspondiente, hemos distinguido y detallado tres fases distintas: la planificación inicial, la ejecución de actividades o seguimiento y la evaluación final.

Las actividades que se pueden desarrollar son múltiples, a modo de ejemplo, hemos presentado un proyecto en el que se pueden aplicar los distintos modelos de co-enseñanza presentados con anterioridad. Esto nos puede servir para generar ideas que se adapten a cada una de las realidades en las que nos encontremos.

En este tipo de proyectos, la evaluación de las actividades se debe desarrollar a lo largo de todo el proceso (inicial, continua y final), para poder incidir y fomentar una mejora continua.

En este mismo sentido es esencial la evaluación del proyecto y responde a los mismos plazos. El equipo docente contará con diarios de co-docencia y de las reuniones de coordinación para detectar aspectos fuertes y de mejora. Las familias harán sus aportaciones en las reuniones mensuales y podrán dar su opinión formal en una entrevista de satisfacción final. El alumnado, por su parte, nos aportará información vinculada a su día a día, sus reflexiones y progresos y al final del curso escribirán una carta dónde valoraran qué les ha aportado el hecho de tener dos maestras en el aula y qué se podría aportar de cara al próximo curso.

A modo de conclusión, apuntar que los distintos objetivos se han ido alcanzando a medida que, punto a punto, íbamos hilando el proyecto.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Una de las funciones principales del maestro es su cometido social. La construcción de una sociedad futura más tolerante tiene su base en la comunidad que día a día se reúne en un aula escolar. Es en este entorno dónde los niños y niñas construyen su identidad y su ética, dónde se construye el futuro.

El maestro, aquí, debe afrontar el gran reto de gestionar una colectividad diversa en continuo cambio. Un buen maestro, a mi modo de ver, es el que no se retira, el que se deja retar; el que busca estrategias para lograr generar un grupo cohesionado, tolerante, reflexivo, empático e inclusivo que aprenda que, a menudo, 1 + 1 es más que 2.

No obstante, no solo las oportunidades crecen de forma exponencial con la diversidad, sino que también lo hacen las dificultades. La sensación de no llegar de forma integral a todo el alumnado es recurrente entre los maestros y maestras. Es aquí donde la co-enseñanza nos brinda una gran ocasión de la mano de un desafío: integrar otro miembro adulto a nuestra pequeña tribu. Si disponemos de las herramientas adecuadas, los costes se verán diluidos por las ventajas.

Este trabajo me ha servido para poner sobre la mesa el proyecto en el que invierto mi día a día. Si bien muchas de las ideas planteadas ya las hemos ido aplicando, en muchos la mayoría de los casos se ha debido al método del ensayo-error, a una pizca de sentido común y al empuje que da la ilusión. Poder reflexionar sobre ello, desgranarlo, verlo de forma global, me ha permitido asentarlo y darme el criterio para seguir avanzando.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2008, noviembre). Políticas de educación inclusiva. Ponencia presentada en *CONFINTED (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres.* UNESCO, Ginebra, Suiza. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (Vol. 84). Narcea Ediciones.

- Blanco, R. (2008, noviembre). Marco conceptual sobre educación inclusiva. Ponencia presentada en *CONFINTED (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres. UNESCO*, Ginebra, Suiza. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índex per la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Recuperado de <http://www.xtec.cat/monografics/inclusio/html/1-3.html>
- Civís, M. y Longas, J. (coords.) (2013). *Guía del refuerzo educativo. Programa CaixaProinfancia*. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Collazo, D. (2009). *Investigación documental sobre la estrategia de Co-Enseñanza (Co-Teaching) en estudiantes con impedimentos y estudiantes de corriente regular: beneficios, desventajas, roles y responsabilidades*. (Tesis de Maestría). Universidad Metropolitana. Puerto Rico. Recuperado de http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Educacion%20Especial/DCollazoRodriguez.061809.pdf
- Darreche, L., Fernández, A. y Goicoechea, J. (2010, septiembre). ¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar? Ponencia presentada en *Actas del Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. La educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios*, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCINCLUSIVA/R1879_Darreche.pdf
- Duk, C. y Murillo, F.J. (2013). La Co-enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula. *REICE. Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 11-13. Recuperado de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/RLEI_8,1.pdf

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa." Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556479>
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556473>
- El disseny universal per a l'aprenentatge*. (2013). Recuperado el 15 de octubre, de <http://mariamacia.wix.com/dissenyaprenentatge>
- Escola Josep Carner (2014a). *Normes d'Organització i Funcionament de Centre*. Curs 2014-2015. Material no publicado.
- Escola Josep Carner (2014b). *Projecte Educatiu Centre*. Material no publicado.
- Escola Josep Carner (2014c). *Informe Anual per a la Inspecció Educativa*. Material no publicado.
- Escola Josep Carner (2015). *ESC Josep Carner*. Recuperado el 2 de mayo de 2015 de <http://agora.xtec.cat/ceip-josepcarner/>
- Huguet, T. (2005). *Alumnes i professors aprenem dins l'aula. Una experiència inclusiva*. (Licencia de estudios, documento no publicado). Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- Huguet, T. (2015). *Aprenem junts a l'aula*. Material no publicado.
- Huguet, T. (s.f). *Docència compartida*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. XTEC. Recuperado el 2 de octubre de 2015, de <https://sites.google.com/a/xtec.cat/thuguet/home/diferents-rols-dins-l-aula>

- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci_arttext
- López, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (14). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3692953>
- Moliner, M.O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556489>
- Naradowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19-26. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556483>
- Ouane, A. (2008, noviembre). La creación de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Ponencia presentada en *CONFINTED (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres*. UNESCO, Ginebra, Suiza. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, de 1 de marzo de 2014.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *REICE. Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 219-233. Recuperado de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/RLEI_8,2.pdf

- Rose, D. H. y Wasson, J. (2008). *Universal design for learning (UDL) guidelines–Version 1.0*. Wakefield, Massachusetts: CAST (Centre for Applied Technology). Recuperado de http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BAS ES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Dise no%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Narcea Ediciones.
- Ustrell, M. (2015). *Informe final Prácticum I*. Material no publicado.
- Verdugo, M. A. (2009). *Situación actual de la Inclusión Educativa en España. Informe de Investigación*. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) e Instituto de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca (INICO). Recuperado de http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/115-la-educacion-que-queremos-situacion-actual-de-la-inclusion-educativa-en-espana.html.

8. ANEXOS

ANEXO 1. Marco legislativo español

Vamos a analizar las políticas de integración y de inclusión basándonos en las aportaciones de Verdugo et al. (2009):

Se ha hecho mucho recorrido desde la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en 1970 donde se establecía la necesidad de Unidades de Educación Especial en los centros para casos leves y de Centros de Educación Especial para deficientes e inadaptados graves.

En 1978 se estableció la creación de la especialidad de Educación Especial en los Planes de Estudio de los maestros y se apostó por la filosofía de la normalización en el Plan Nacional de Educación Especial en el que destaca la defensa del derecho a la igualdad de oportunidades y la concepción de que “la educación debe tender a ser cada vez más educación y cada vez menos especial” (Verdugo et al., 2009, p.95). Se trata de una apuesta por la integración escolar (entendida como la necesidad de impartir la educación en los centros ordinarios) y por la individualización de la enseñanza (en función de las peculiaridades de los alumnos). Son estas líneas las que sigue el Real Decreto 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial, que, además apunta que los programas y los contenidos se deben adaptar a las capacidades y características de los alumnos, con herramientas como la atención personalizada con profesionales especializados. Se trata de la primera disposición legal vinculada a la Integración Escolar.

En el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989), se hace un ejercicio de relativización de la necesidad, apuntando que todos los alumnos requieren de apoyos diversos a lo largo de su escolaridad ya sea de forma puntual o permanente y que es la escuela quien tiene la responsabilidad de brindárselos. Es la primera vez que se utiliza el término de Necesidades Educativas Especiales y el uso de las adaptaciones curriculares como herramienta.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, hereda los principios de la legislación anterior y añade el concepto de atención a la

diversidad. Junto con el Real Decreto 696/1995, se dispone que se deben ofrecer los recursos para que todos los alumnos logren los objetivos generales, a través de las adaptaciones curriculares, de las que ya distingue entre las significativas y las no significativas.

Con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), se amplía el concepto del alumnado foco de estas políticas, pasándose a denominar Necesidades Educativas Específicas. En esta categoría se incorporan los alumnos con necesidades especiales, los superdotados, los de compensación educativa y los de minorías étnicas. Si bien se tiene que tender a que estén en los centros ordinarios, los maestros especialistas se encargaran de atenderlos en las áreas instrumentales en pequeños grupos o de forma individual, dentro o fuera del aula ordinaria.

Con la Ley Orgánica de Educación, LOE (2006), se añaden los alumnos que requieren de atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales o de conducta. Se establece como principio del sistema educativo español, además, la necesidad de atender a la diversidad de todos los alumnos desde la inclusión educativa, en pro de la equidad y la cohesión social; compensando desigualdades personales, culturales, económicas y sociales.

Por último, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa si bien plantea que la educación es la herramienta principal para superar barreras económicas y sociales y fomentar la movilidad social, la solución que plantea para reconocer la diversidad es una estructura basada en trayectorias educativas. Esta medida corre el riesgo de suponer una segmentación de los alumnos según sus características personales.

ANEXO 2. Localización

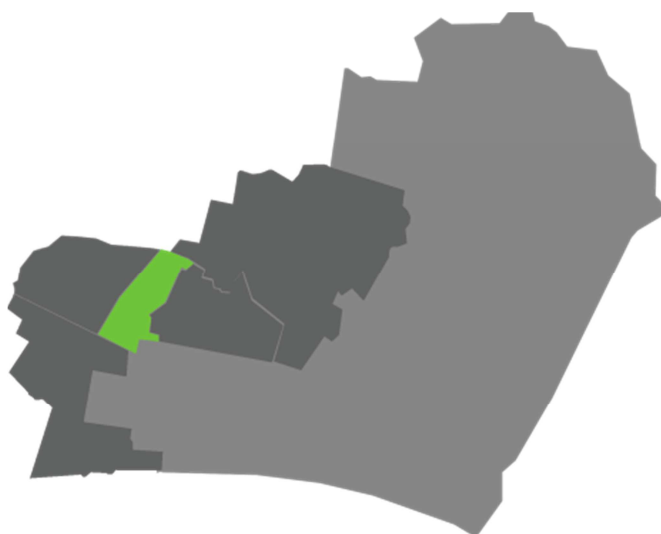


Figura 7. La Salut –Barcelona- (Ustrell, 2015)



Figura 8. Localización de la Escuela Josep Carner (Google Maps)
(<https://maps.google.com/maps?f=q&hl=es&q=Brasil,%2B08914%2BBadalona,%2BSpain>)

ANEXO 3. Estructura de la escuela Josep Carner

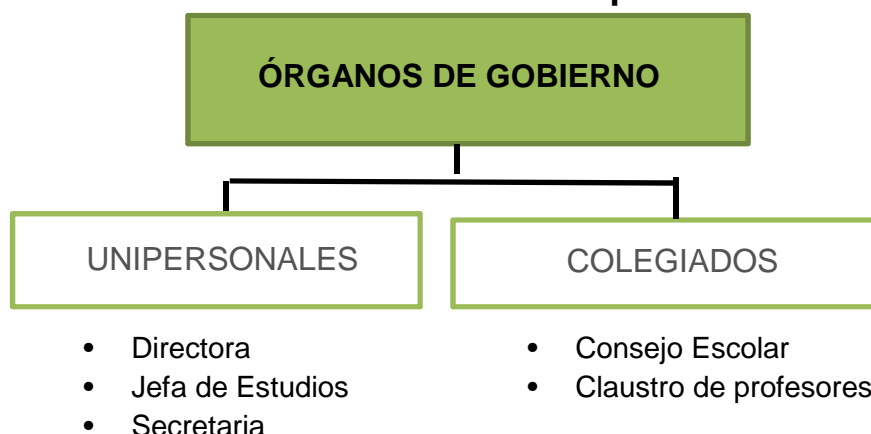


Figura 9. Organigrama Órganos de gobierno de la escuela Josep Carner (Ustrell, 2015).

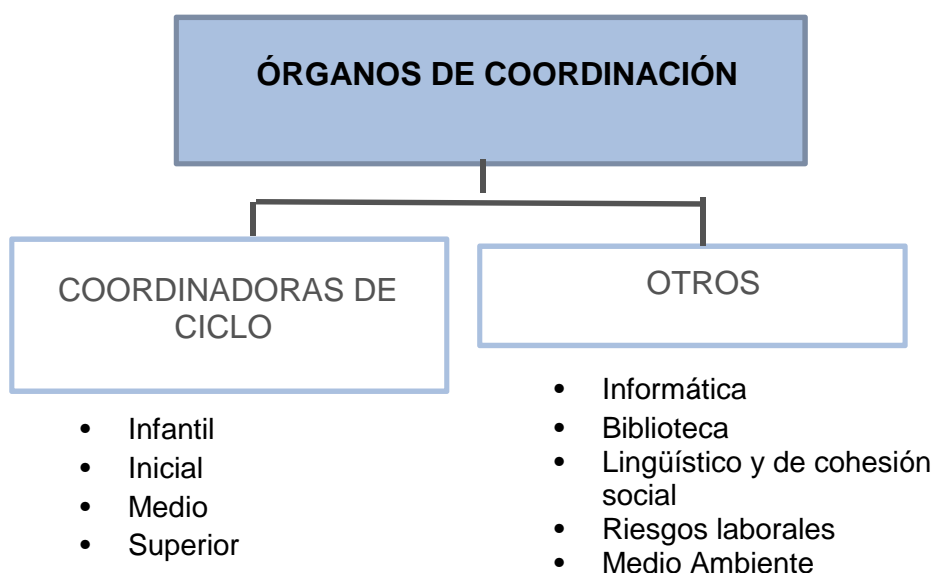


Figura 10. Organigrama Órganos de coordinación de la escuela Josep Carner (Ustrell, 2015).



Figura 11. Organigrama Órganos pedagógicos de la Escuela Josep Carner (Ustrell, 2015).

ANEXO 4. Atención a la diversidad

El plan de atención a la diversidad, se concreta en las siguientes estrategias organizativas y metodológicas:

Tabla 6. Estrategias de atención a la diversidad

Dos maestros en el aula (dos tutores, o tutor y maestro de Educación Especial)	<ul style="list-style-type: none"> - Atender y aumentar el apoyo a todos los alumnos del aula. - Adecuar la programación y la intervención de los alumnos - Introducir innovaciones en la metodología y el trabajo en equipo
Desdoblamiento	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar contenidos y procedimientos que requieran una atención más personalizada. - Formar grupos heterogéneos que faciliten la interacción entre alumnos y maestros - Reducir la ratio maestro-alumno para trabajar de forma manipulativa y vivencial.
Multinivel	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar un mismo tema desde distintos niveles de dificultad. - Atender la diversidad para incidir de forma precisa en el proceso de aprendizaje.
Interniveles/ Interciclos	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar distintas actividades que potencien el agrupamiento de alumnos de distintas edades
Plan individual de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Programar de forma personalizada y compartida entre maestro/a y alumno/a.
Tutoría entre iguales	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender en base a la adquisición del rol de maestro/alumno. - Establecer relaciones cooperativas bajo la guía del maestro
Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar la teoría con la práctica - Ofrecer situaciones reales - Entrenarlos en técnicas y estrategias de resolución de problemas
Trabajo por rincones o talleres	<ul style="list-style-type: none"> - Que el alumno trabaje de forma autónoma, individual o en parejas. - Usar material diverso y con contenidos conocidos. - Fomentar el trabajo entre iguales, - Fomentar la iniciativa y responsabilidad.
Trabajo por proyectos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el aprender a aprender. - Organizar los contenidos desde una perspectiva globalizadora - Hacer protagonista al alumno - Dar relevancia al trabajo cooperativo
Trabajo cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en equipo - Establecer relaciones sociales positivas. - Responsabilizar al alumno en la construcción del conocimiento
Grupos interactivos	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en proyectos de Aprendizaje y Servicio fruto del trabajo en red con el entorno. - Interactuar con otros centros educativos, entidades o servicios del barrio. - Aumentar la comunicación e interacción - Fomentar la metodología activa, manipulativa y vivencial.
Aula de acogida	<ul style="list-style-type: none"> - Acoger los alumnos de 1º a 6º que hace menos de 24 meses que han llegado de entornos no catalanohablantes. - Fomentar la expresión oral y escrita en catalán.

Elaboración propia a partir del PEC (Escola Josep Carner, 2014b y Ustrell, 2015).

ANEXO 5. Contenidos curriculares

Tabla 7. Contenidos de Lengua y literatura

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar	Bloque 2. Comunicación escrita: leer	Bloque 3. Comunicación escrita: escribir	Bloque 4. Conocimiento de la lengua	Bloque 5. Educación literaria
<p>Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente.</p> <p>Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.</p> <p>Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; exposición clara; organización del discurso; escucha; respeto al turno de palabra; papel de moderador; entonación adecuada; respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.</p> <p>Expresión y producción de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos argumentativos, expositivos, instructivos, informativos y persuasivos</p> <p>Creación de textos literarios</p>	<p>Recursos gráficos en la comunicación escrita.</p> <p>Consolidación del sistema de lecto-escritura.</p> <p>Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.</p> <p>Audición de diferentes tipos de textos.</p> <p>Comprensión de textos según su tipología.</p> <p>Lectura de distintos tipos de texto: descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos, literarios</p> <p>Estrategias para la comprensión lectora de textos: título. Ilustraciones. Palabras clave. Capítulos. Relectura. Anticipación de hipótesis y comprobación. Síntesis. Estructura del texto. Tipos de textos. Contexto. Diccionario. Sentido global</p>	<p>Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas.</p> <p>Cohesión del texto: enlaces, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal, puntuación.</p> <p>Creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal con intención informativa: carteles publicitarios. Anuncios. Tebeos.</p> <p>Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario,</p>	<p>La palabra.</p> <p>Reconocimiento de las distintas clases de palabras y explicación reflexiva de su uso en situaciones concretas de comunicación (nombre, verbo, adjetivo, preposición, adverbio, conjunción, pronombres, artículos, interjecciones). Características y uso de cada clase de palabra</p> <p>Clases de nombres: comunes, propios, individuales, colectivos, concretos y abstractos.</p> <p>Conjugación de los verbos regulares e irregulares más frecuentes.</p> <p>La sílaba. Diptongos e hiatos.</p> <p>Vocabulario: sinónimos y antónimos homónimos y palabras polisémicas. Aumentativos y diminutivos. Arcaísmos, neologismos y extranjerismos. Frases hechas. Formación de sustantivos, adjetivos y verbos.</p>	<p>Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales...</p> <p>Distinción entre cuento y leyenda. Conocimiento de leyendas españolas y de otros países.</p> <p>Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.</p> <p>Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales.</p> <p>Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, entonación y dicción adecuados.</p>

<p>en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y teatro.</p> <p>Comprensión de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos, informativos, instructivos y argumentativos, etc. Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Ampliación del vocabulario. Bancos de palabras</p> <p>Valoración de los contenidos transmitidos por el texto. Deducción de las palabras por el contexto. Reconocimiento de ideas no explícitas. Resumen oral.</p> <p>Audición y reproducción de textos breves, sencillos y que estimulen el interés del niño</p> <p>Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias.</p> <p>Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar, recoger datos, preguntar. Participación en encuestas y</p>	<p>del texto. Ideas principales y secundarias. Resumen.</p> <p>Gusto por la lectura. Hábito lector. Lectura de diferentes textos como fuente de información, de deleite y de diversión.</p> <p>Identificación y valoración crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto.</p> <p>Uso de la biblioteca para la búsqueda de información y utilización de la misma como fuente de aprendizaje.</p> <p>Crítica de los mensajes y valores transmitidos por un texto sencillo.</p> <p>Selección de libros según el gusto personal.</p> <p>Plan lector</p>	<p>estructura,...)</p> <p>Revisión y mejora del texto.</p> <p>Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guion, dos puntos, raya, signos de entonación, paréntesis, comillas). Acentuación</p> <p>Caligrafía. Orden y presentación.</p> <p>Dictados.</p> <p>Plan de escritura</p>	<p>Recursos derivativos: prefijos y sufijos en la formación de nombres, adjetivos y verbos. Siglas y abreviaturas.</p> <p>Uso eficaz del diccionario para ampliación de vocabulario y como consulta ortográfica y gramatical.</p> <p>Ortografía: utilización de las reglas básicas de ortografía. Reglas de acentuación. Signos de puntuación. Las relaciones gramaticales</p> <p>Reconocimiento y explicación reflexiva de las relaciones que se establecen entre el sustantivo y el resto de los componentes del grupo nominal.</p> <p>Reconocimiento y observación reflexiva de los constituyentes oracionales: la oración simple, sujeto y predicado.</p> <p>Reconocimiento y uso de algunos conectores textuales (de orden, contraste y explicación) y de los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales (sustituciones pronominales) como léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos).</p> <p>Las variedades de la lengua.</p>	<p>Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y teatro.</p> <p>Identificación de recursos literarios.</p> <p>Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios.</p> <p>Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal.</p>
--	---	---	---	--

entrevistas. Comentario oral y juicio personal			Conocimiento general de realidad plurilingüe de España y su valoración como fuente de enriquecimiento personal y como una muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural	
--	--	--	--	--

Elaboración propia a partir de los datos del Real Decreto 126/2014

Tabla 8. Contenidos de Matemáticas

Bloque 1. Procesos, métodos y actitudes en matemáticas	Bloque 2. Números	Bloque 3. Medida	Bloque 4. Geometría	Bloque 5. Estadística y probabilidad
<p>Planificación del proceso de resolución de problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis y comprensión del enunciado. - Estrategias y procedimientos puestos en práctica: hacer un dibujo, una tabla, un esquema de la situación, ensayo y error razonado, operaciones matemáticas adecuadas, etc. - Resultados obtenidos. <p>Planteamiento de pequeñas investigaciones en contextos numéricos, geométricos y funcionales.</p> <p>Acercamiento al método de</p>	<p>Números enteros, decimales y fracciones:</p> <p>La numeración romana. Orden numérico.</p> <p>Utilización de los números ordinales.</p> <p>Comparación de números.</p> <p>Equivalencias entre los elementos del Sistema de Numeración Decimal: unidades, decenas, centenas, etc.</p> <p>El Sistema de Numeración Decimal: valor posicional de las cifras.</p>	<p>Unidades del Sistema Métrico Decimal. Longitud, capacidad, masa, superficie y volumen.</p> <p>Expresión e forma simple de una medición de longitud, capacidad o masa,</p> <p>Comparación y Ordenación de medidas de una misma magnitud.</p> <p>Desarrollo de estrategias para medir figuras de manera exacta y aproximada.</p> <p>Elección de la unidad más adecuada para la expresión</p>	<p>Formas planas y espaciales: figuras planas: elementos, relaciones y clasificación.</p> <p>Clasificación de triángulos atendiendo a sus lados y sus ángulos.</p> <p>Clasificación de cuadriláteros atendiendo al paralelismo de sus lados.</p> <p>Identificación y denominación de polígonos atendiendo al número de lados.</p> <p>Perímetro y área.</p>	<p>Gráficos y parámetros estadísticos.</p> <p>Recogida y clasificación de datos cualitativos y cuantitativos.</p> <p>Construcción de tablas de frecuencias absolutas</p> <p>Realización e interpretación de gráficos sencillos: diagramas de barras.</p> <p>Análisis crítico de las informaciones que se presentan mediante gráficos estadísticos.</p>

<p>trabajo científico mediante el estudio de algunas de sus características y su práctica en situaciones sencillas.</p> <p>Confianza en las propias capacidades para desarrollar actitudes adecuadas y afrontar las dificultades propias del trabajo científico.</p> <p>Utilización de medios tecnológicos en el proceso de aprendizaje para obtener información, realizar cálculos numéricos, resolver problemas y presentar resultados.</p> <p>Integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje.</p>	<p>El número decimal: décimas, centésimas y milésimas.</p> <p>Concepto de fracción como relación entre las partes y el todo.</p> <p>Comprobación de resultados mediante estrategias aritméticas.</p> <p>Redondeo de números naturales a las decenas, centenas y millares.</p> <p>Ordenación de conjuntos de números de distinto tipo.</p> <p>Operaciones: Operaciones con números naturales: adición, sustracción, multiplicación y división.</p> <p>La multiplicación como suma de sumandos iguales y viceversa.</p> <p>Las tablas de multiplicar.</p> <p>Potencias de base 10.</p> <p>Identificación y uso de los términos propios de la división.</p>	<p>de una medida.</p> <p>Realización de mediciones.</p> <p>Sumar y restar medidas de longitud, capacidad, masa, superficie y volumen.</p> <p>Estimación de longitudes, capacidades, masas, superficies y volúmenes de objetos y espacios conocidos; elección de la unidad y de los instrumentos más adecuados para medir y expresar una medida.</p> <p>Explicación oral y escrita del proceso seguido y de la estrategia utilizada en cualquiera de los procedimientos utilizados.</p> <p>Medida de tiempo: Unidades de medida del tiempo y sus relaciones.</p> <p>Equivalencias y transformaciones entre horas, minutos y segundos.</p> <p>Lectura en relojes analógicos y digitales.</p> <p>Cálculos con medidas temporales.</p>	<p>La circunferencia y el círculo. Elementos básicos: centro, radio, diámetro, cuerda, arco, tangente y sector circular.</p> <p>Cuerpos geométricos: elementos, relaciones y clasificación. Poliedros. Elementos básicos: vértices, caras y aristas.</p> <p>Tipos de poliedros.</p> <p>Cuerpos redondos: cono, cilindro y esfera.</p> <p>Regularidades y simetrías:</p> <p>Reconocimiento de regularidades</p>	
---	--	--	--	--

	<p>Propiedades de las operaciones y relaciones entre ellas utilizando números naturales.</p> <p>Operaciones con fracciones.</p> <p>Resolución de problemas de la vida cotidiana.</p> <p>Cálculo: Utilización de los algoritmos estándar de suma, resta, multiplicación y división.</p> <p>Automatización de los algoritmos.</p>	<p>Sistemas monetarios: El Sistema monetario de la Unión Europea. Unidad principal: el euro. Valor de las diferentes monedas y billetes. Múltiplos y submúltiplos del euro. Equivalencias entre monedas y billetes.</p>		
--	---	---	--	--

Elaboración propia a partir de los datos del Real Decreto 126/2014

ANEXO 6. Creación azarosa de historias

Tira el dado y determina el planteamiento, el nudo y el desenlace.

Tabla 9. Juego de construcción del hilo argumental

Planteamiento (a <u>quién</u> y <u>dónde</u> pasa)	Nudo (<u>qué</u> pasa)	Desenlace (<u>cómo</u> acaba)
1. Un niño/niña de Badalona	1. Se encuentra una cosa fantástica (un objeto, un tesoro...)	1. Resuelve el problema, supera el peligro....
2. Una bruja que vive en un castillo	2. Empieza un viaje de aventuras	2. Vuelve a casa
3. Un duende de un bosque lejano	3. Se pierde (por un bosque encantado, en una ciudad desconocida...)	3. Ha ayudado a alguien
4. Una hada que se pasea por las casas	4. Se encuentra solo en una isla	4. Ha descubierto lugares fantásticos
5. Un astronauta que vive a Marte	5. Le pasan aventuras con su grupo de amigos.	5. Explica a alguien lo que le ha pasado
6. Un pirata de altamar	6. Busca a alguien por alguna cosa (un familiar, una amiga,...)	6. Le ayudan a resolver el misterio.

Elaboración propia

ANEXO 7. Rúbrica de autoevaluación

Tabla 10. Evaluación del trabajo en equipo

EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO	Siempre	Bastante	A veces	Nos ha costado mucho
Nos hemos ayudado y hemos colaborado				
Hemos escuchado a los demás cuando hablaban				
Hemos estado concentrados y no nos hemos distraído				
Hemos compartido y respetado las ideas del equipo				
Todos hemos opinado y aportado ideas				
Hemos conseguido llegar a acuerdos				
Nos hemos planificado bien				
Nos hemos divertido trabajando juntos				

Elaboración propia

ANEXO 8. Auto-objetivos

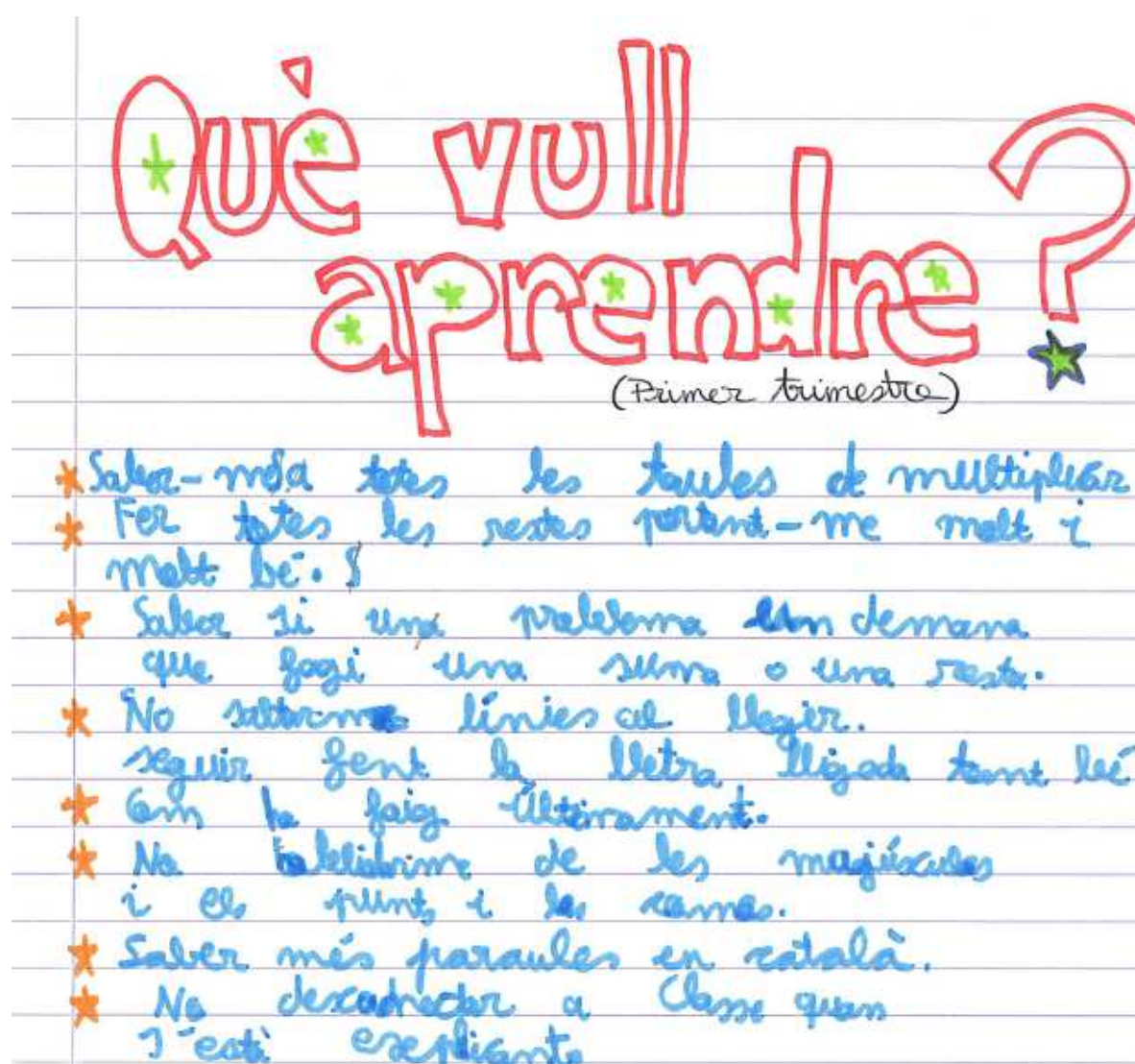


Figura 12. Ejemplo de auto-objetivos de un alumno (Elaboración anónima)

ANEXO 9. Autoevaluación









Ho he aconseguit? (1r trimestre)	
Saber-me totes les taules de multiplicar.	 Se la taula del 1 a 5. Repasar taula del 4.
Fer totes les restes portant-ne molt i molt bé.	 Hem surten molt bé.
Saber si un problema em demana que faci una suma o una resta.	 Hem surten mes a menys.
No saltar-me línies al llegir.	 Ya no hem saltat línies.
Seguir fent la lletra lligada tant bé com ho faig últimament.	 He après a fer la lletra lligada.
No oblidar-me de les majúscules ni dels punts i les comes.	 Han llegides em Han llegida posant.
Saber més paraules en català.	 Han llegides em surten hi han llegides no.
No desconnectar a classe quan s'està explicant.	 Quan expliquen Na em desconnecto.

Figura 13. Ejemplo de autoevaluación de un alumno (Elaboración anónima)

ANEXO 10. Diario de co-docencia

SESIONES DE DOCENCIA COMPARTIDA		
Escuela: Clase: Equipo de docentes: Materia:	Día:	
Desarrollo de la sesión		
Contenidos y tipos de actividades		
Organización del aula y agrupamientos (dibujo)		
¿Las competencias y los contenidos que se trabajan son prioritarios para todo el alumnado?	Sí	No
¿El tipo de actividades permite a los alumnos ayudarse entre ellos?	Sí	No
¿Los docentes podemos interactuar con los alumnos?	Sí	No
¿Las actividades son abiertas y flexibles? ¿Los alumnos pueden hacerlas de maneras distintas, con distintos tiempos y distintos tipos y grados de ayuda?	Sí	No
¿La organización del espacio permite acceder fácilmente a los alumnos?	Sí	No
¿Los agrupamientos son heterogéneos?	Sí	No
Roles de los docentes		
Co-enseñanza de observación		Comentarios
Co-enseñanza de apoyo		
Co-enseñanza alternativa		
Co-enseñanza paralela		
Co-enseñanza por estaciones		
Co-enseñanza de equipo		

Figura 14. Modelo de diario de co-docencia (Elaboración propia a partir de Huguet, s.f.)

ANEXO 11. Guion entrevista satisfacción (familias)

De cara a la evolución del niño/a

- ¿Crees que le ha sido útil el apoyo de la maestra de refuerzo?
- ¿En qué lo has notado?
- En casa, ¿habéis hablado sobre los objetivos marcados?
- ¿Consideras oportuno seguir con el proyecto el año que viene?
- ¿Le has notado contento/a de disponer de un apoyo complementario?

De cara a las reuniones mensuales

- ¿Te ha ido bien el horario de realización de las reuniones?
- ¿Consideras que una vez al mes es demasiado/demasiado poco?
- ¿Te has sentido cómodo/a?
- ¿De qué te han servido?

Generales

- Aspectos positivos a destacar
- Aspectos a mejorar

ANEXO 12. Modelo evaluación del proyecto (alumnos)

Badalona, _____

Buenos días,

Escribo esta cara para explicar que este año, durante algunas horas, ha habido dos maestras en el aula.

Que Marina haya estado con nosotros me ha gustado porque

_____.

En cambio, lo que no me ha gustado tanto es que

_____.

De cara el año que viene, cuando venga, me gustaría hacer lo siguiente:

_____.

Hasta pronto,

P.D.