

UNIM PALETES PER PINTAR L'HORIZÓ EDUCATIU: EL CAS DEL PROJECTE SOPHIA

Bernat Clar Sureda

Anselm David Cerdà Pérez

RESUM

Aquest article pretén relatar l'experiència del Col·legi Santa Magdalena Sofia de Palma (Mallorca) en el seu camí en l'aplicació d'un projecte estructural de centre en matèria de codocència. S'intentarà reflectir tot el procés viscut, les bases teòriques en les quals es fonamenta el projecte, les valoracions i les conclusions avui en dia.

RESUMEN

Este artículo relata la experiencia del Colegio Santa Magdalena Sofía de Palma (Mallorca) en su andadura en la aplicación de un proyecto estructural de centro en materia de codocencia. Se intentará reflejar todo el proceso vivido, las bases teóricas en las que se fundamenta el proyecto, las valoraciones y las conclusiones hoy en día.

1. INTRODUCCIÓ

L'educació en moltes ocasions ha pecat d'immobilista en una societat canviant com la que vivim en l'actualitat. Les noves visions, maneres d'interaccionar o fins i tot de processar la informació suposen una revisió dels patrons educatius que hem aplicat fins ara.

L'any 2019, l'equip directiu del Col·legi Santa Magdalena Sofia va impulsar el Projecte Sophia, basat en la codocència a les aules aplicada de manera gradual i integral des de l'educació infantil fins al segon curs de l'educació secundària obligatòria. Aquesta vengué acompanyada d'una dotació tecnològica per a l'alumnat que es coneix com *un per un*, amb la intenció de renovar una visió obsoleta davant la realitat actual.

2. QUÈ ÉS LA CODOCÈNCIA?

El primer que s'ha de tenir en compte és la delimitació del concepte.

Huguet (2024), que empra el terme *docència compartida*, la defineix com:

«Sessions de classe portades per dos o més docents. Els docents poden tenir rols diferents, iguals i/o complementaris segons les finalitats i modalitats que s'adoptin.»

D'altra banda, Rodríguez (2014) especifica que:

«El coensenyament també és anomenat *model collaboratiu o d'equip* (Stainback i Stainback, 1999).

»L'origen del terme *coensenyament* (en anglès 'co-teaching') s'explica com una acotació del terme *ensenyament cooperatiu* (en anglès 'cooperative teaching') (Beamish, Bryer i Davies, 2006; Murawski i Swanson, 2001).»

Si posam l'èmfasi en la presència docent, aquesta no té sentit si no té una actitud adequada (Canal, 2023). Per tant, no parlem només de recursos humans en una aula sinó també de la necessitat d'una actitud, una coordinació i una planificació per tal que el projecte pugui obtenir uns resultats satisfactoris.

Segons la mateixa Teresa Huguet (2024), «tot depèn de l'ús que se'n faci», un aspecte que reforça Josep Maria Canal (2023), qui destaca no tan sols la importància de tenir dos docents dins una aula «sinó com actuen». Per tant, com tota eina educativa, aquesta no val per si mateixa sinó que s'ha d'aplicar i adaptar segons les necessitats de l'alumnat i, sobretot, l'equip docent ha de ser present realment a la classe, amb l'actitud adequada.

En resum, no parlem tan sols d'augmentar el nombre de docents a l'aula, sinó també d'una manera de fer.

3. PER QUÈ LA CODOCÈNCIA?

És evident que la primera qüestió que sorgeix és:

Per què aquesta manera de fer i actuar?

El primer concepte que apareix és *inclusió*, que moltes vegades es confon amb *integració*. Tal com afirma M. Eugènia Pérez (2022), permet «canviar el concepte d'adreçar-se a estudiants de perfil mitjà, què és quasi inexistent. S'ha d'adreçar a tothom, siguin quins siguin els seus talents i habilitats». S'ha de facilitar l'atenció a la diversitat a l'aula.

La proposta permet atendre l'alumnat d'una manera més individualitzada, respectar el seu ritme d'aprenentatge i fomentar noves metodologies d'aprenentatge com, entre altres, el multinivell.

Una cosa a tenir en compte és el predomini a la cultura escolar de la feina pedagògica aïllada (Waldron i McLeskey, 2010). Històricament, la feina dels docents s'ha practicat d'una manera individual o coordinada només amb els seus departaments, però duta a la pràctica de la manera mencionada anteriorment. Amb el mètode de la codocència, es propugna un canvi de paràmetres en què la feina en equip adquireix una importància vital.

El canvi de mirada propicia la interacció entre l'alumnat i també cap a l'equip docent, ja que, com s'ha comentat abans, la proposta convida a un canvi de metodologia en què es redueix la magistralitat a favor de la investigació i l'anàlisi. Tot aquest procés indueix a una feina col·laborativa i cooperativa entre l'alumnat i l'acompanyament i la supervisió de l'equip educatiu.

S'ha d'emfasitzar de manera especial que els equips docents poden establir una interacció que no tan sols enriqueix l'alumnat sinó també el professorat.

Poques línies abans s'ha fet una petita pinzellada al concepte *cooperació*, una estratègia fonamental en la proposta de la nostra escola, com es podrà observar en apartats posteriors, encara que el sistema permet altres aplicacions educatives com el desenvolupament de diverses tasques simultànies supervisades a l'aula, així com l'aplicació, segons les necessitats, d'un multinivell.

En resum, la selecció del procediment de la codocència es fonamenta en la versatilitat d'eines educatives aplicables a partir de la participació de diversos docents dins un mateix espai de manera simultània, que es valorarà a posteriori entre els avantatges.

4. ESTRATÈGIES GENERALS D'APLICACIÓ

Els conceptes tractats a continuació afecten la darrera passa del procés, que seria l'aplicació directa. No es fa esment a les fases d'implementació com a projecte estructural de centre, apartat que comentarem més endavant.

Per altra banda, establir un manual tancat de la manera com s'ha d'aplicar la codocència a l'aula suposaria una contradicció a la flexibilitat promulgada en apartats anteriors, però sí que es poden marcar unes pautes generals sobre estratègies aplicables a partir de la presència de dos o més docents dins una aula.

Pel que fa a les propostes, Suárez-Díaz (2016) sosté que la codocència té tres components comuns: la coplanificació, la coinstrucció i la coavaluació.

Viladrosa i Clua (2022) proposen, dins la docència compartida, les opcions següents: un imparteix i l'altre observa; un fa classe i l'altre, suport; dos subgrups treballen amb estacions i grups rotatius; hi ha un grup gran i un altre de suport específic i complementarietat. Una classificació que encaixa amb la de Friend i Cook (2010), que parlen de *co-teaching* i identifiquen sis models en funció de les tasques que desenvolupen els docents a l'aula per tal de poder donar resposta a les necessitats dels alumnes. Aquests models són: d'observació (un docent explica i l'altre recull dades), de suport (un docent aporta suport a l'alumnat que ho necessita), alternatiu (activitats distintes), paral·lel (activitat igual simultània), per estacions (activitats diferents amb els espais respectius) i col·laboratiu (actuació indistinta dels docents).

En l'àmbit exclusivament docent, és imprescindible generar espais de coordinació, avaluació i revisió per tal d'ajustar el projecte a les necessitats del grup d'alumnes.

5. EL PROJECTE SOPHIA

5.1. Introducció

L'àmbit d'aplicació correspon al Col·legi Santa Magdalena Sofia. Està situat a la ciutat de Palma i, més concretament, a la barriada de Son Cotoner. Es tracta d'un dels eixamples de la ciutat, entre es Fortí i sa Riera. El gruix d'usuaris prové de la zona esmentada, encara que un percentatge prové d'altres zones, perquè el centre té adscripció amb escoles diferents.

Desenvolupa la seva tasca des de fa 55 anys i l'oferta educativa del centre consisteix en les etapes d'infantil, primària, secundària i batxillerat en les modalitats Humanística, Social i Ciències i Tecnologia. El claustre està format per 75 docents.

5.2. Procés d'implementació

El projecte neix d'un projecte pilot que es va desenvolupar durant l'any acadèmic 2018-19 a tercer d'educació infantil.

L'any acadèmic següent, 2019-20, es va iniciar amb una implantació escalonada que es va dur a terme a tercer i quart d'educació infantil, segon i sisè d'educació primària i primer d'ESO. Tot això va suposar un canvi d'infraestructura que va afectar l'arquitectura i el mobiliari del centre i les eines de l'alumnat, tal com es detalla més endavant.

La il·lusió i l'energia (i, per què no dir-ho, també els dubtes i la incertesa) amb les quals es va iniciar el curs amb el desenvolupament del Projecte Sophia varen quedar absolutament frenades per l'arribada de la pandèmia de covid, de record ingrat per a tothom, que suposà el confinament de la població.

Amb la reincorporació física a les aules, era necessària una readaptació integral a les normes sanitàries que imperaven en el moment. Així, l'any acadèmic 2021-22 arribaren els grups bombolla, que varen implicar una reducció de les ràtios a educació infantil i primària i una semipresencialitat a ESO i a batxillerat que varen fer impossible el desenvolupament del projecte inicial.

La situació va continuar durant el curs 2022-23. Encara que va haver-hi una certa relaxació en la normativa, aquesta n'impossibilitava la implantació tal com estava estructurada la idea inicialment.

No serà fins el 2023-24 que es recuperarà la idea, que va suposar gairebé un reinici del projecte, i que s'ha implantat totalment fins a segon d'ESO durant aquest any 2023-24.

Pel que fa a l'equip docent, aquest ha anat rebent diverses formacions per desenvolupar la nova rutina diària amb la màxima solvència possible. Entre aquestes, es troben metodologies d'aprenentatge cooperatiu, la mateixa codocència i l'aplicació del multinivell a l'activitat quotidiana. De manera paral·lela, el curs 2021/22 es va apostar per formar l'equip docent en intel·ligència emocional, i de manera transversal aquesta temàtica s'ha anat aplicant a tot el centre.

El bessó de la qüestió és la necessitat de conscienciar el grup que aquest canvi és bàsicament metodològic.

5.3. Recursos

La idea del Projecte Sophia es basa, com hem mencionat en ocasions reiterades, en la codocència a les aules. Per això, la primera necessitat era conformar els equips de feina segons les necessitats, però sense obviar els recursos disponibles.

La proposta va ser unir tres docents dins l'aula que es caracteritzarien per ser dos especialistes en la matèria i un membre de l'equip d'orientació. Aquest fet propicia una optimització de la seva presència. Per tal que això sigui possible, la



primera dificultat és el nombre d'alumnes a l'aula, ja que aquesta proposta impossibilita la ràtio establerta històricament.

La solució a aquesta conjuntura ve per la unió de les dues línies en un sol grup classe on els tres docents intervinguin. Aquí sorgeix la dificultat arquitectònica. La decisió va ser unificar espais que abans ocupaven dues aules i formar-ne una de sola i, per tant, això implicava emprendre unes obres que han ocupat el centre fins al curs actual.

L'arquitectura estructural havia de contenir la de mobiliari. Aquest és de vital importància, ja que no és tan sols un element estètic, sinó determinant en les dinàmiques d'aula i l'estructuració d'equips de feina. L'aposta per dinàmiques col·laboratives i cooperatives va fer que la tria anés cap a taules en les quals poguessin estar quatre alumnes amb la incorporació de tamborets oscil·lants que prevenen

el mal d'esquena, afavoreixen la mobilitat i, en segons quins casos, poden disminuir situacions d'ansietat a l'aula en alumnes amb TDAH.



De manera paral·lela al Projecte Sophia, es va introduir la digitalització de l'alumnat i es va propiciar l'un per un amb una tauleta tàctil com a complement dels materials didàctics analògics emprats habitualment, cosa que va suavitzar la bretxa digital pel que fa a l'accés a dispositius.

Com s'ha mencionat anteriorment, la idea inicial era la presència de tres docents a cada aula: dos especialistes i un membre del departament d'orientació. Amb la unió dels espais i dels grups s'optimitza el suport i la presència, i es pot dur una dinàmica d'una manera més inclusiva.

5.4. Avantatges

La implantació d'un model de codocència ofereix diversos avantatges, tant per als estudiants com per als docents i l'entorn educatiu en general.

Una de les passes més importants és superar la barrera del treball individual per passar al treball en equip. No és el mateix parlar de docents ben formats quant a treball en equip de l'alumnat (cooperatiu, etc.) que aplicar aquest concepte a un mateix.

En el moment que treballem en un equip de professorat per dur a terme la mateixa tasca i assignatura, incrementa la qualitat de l'ensenyament, perquè es complementen els potencials i coneixements dels diferents docents, la qual cosa converteix la pràctica docent diària en un creixement personal i professional, és a dir, en una millora contínua (formació interna) que possibilita espais de reflexió entre docents.

La creativitat i la innovació, com que no depenen d'una sola persona, es veuen afavorides i aquesta circumstància millora les pràctiques educatives.

El fet de tenir dos i tres docents a l'aula facilita l'atenció a la diversitat. La resposta i atenció a l'alumnat és més immediata i personalitzada. Permet plantejar als nins i nines diverses tasques a la vegada i activitats multinivell, i personalitzar els aprenentatges.

Alhora, ajuntar els grups ens permet optimitzar els recursos tan limitats d'atenció a la diversitat que tenim els centres educatius (professors de suport, PT, AL, AD,

ATE...). Per exemple, la persona que havia d'entrar a dotze aules (sempre que no segregàssim tots els infants a la mateixa aula) ara entrarà a sis.

Un dels processos que més es beneficien del projecte és el d'avaluació. L'avaluació efectuada per més d'un professional és més justa, ja que suma diferents punts de vista i en el procés hi pot haver més moments d'observació i de registre. En aquest punt cal remarcar que la retroacció entre docents, que era gairebé inexistent, es converteix en necessària i primordial per a una pràctica docent òptima.

En el dia a dia d'un centre escolar ens trobam baixes de docents que cal substituir. La persona nova pot seguir la programació, però mai no arribarà a fer el mateix. Amb la codocència, el nou docent segueix el ritme en un segon pla fins que agafa la cadència de l'aula a la vegada que la tutoritza. El professorat nou afrontarà les incerteses acompanyat en tot moment.

També són freqüents les queixes de les famílies quan, per exemple, germans o amics que van a aules diferents del mateix curs no fan el mateix ni van a un ritme semblant. L'agrupament compartit farà que els estudiants del mateix curs tinguin les mateixes oportunitats.

El professorat pot repartir-se la tasca de preparar les assignatures. En aquest cas, el docent tindrà un rol de més pes en la matèria que prepara, moltes vegades triada per afinitat, en el model de codocència que es triï en cada situació.

Un/a docent	Diversos docents
Treball individual. Menys potencial i coneixements (aprenentatge professional escàs i personal a l'aula). Poca atenció a la diversitat. Poca capacitat de plantejar diverses tasques a la vegada. Poc temps per gestionar tasques. Dispersió dels recursos. Avaluació des del punt de vista d'un docent. Tot depèn d'un mateix: la creativitat, la convivència a l'aula, la resolució de conflictes, l'avaluació (l'observació), els fracassos i els èxits, etc. Ha de preparar totes les assignatures. Un sol referent per a alumnes i famílies, etc.	Treball en equip. Suma de potencials i coneixements personals i professionals (millora contínua). Atenció a la diversitat. Més personalització dels aprenentatges. Enriquir el procés d'ensenyament i aprenentatge. Més bon seguiment dels grups. Tutorització. Optimitzar recursos (PT, AL, suport...). Avaluació més completa i objectiva. Compartim la responsabilitat de tot el que comporta la docència. Pot repartir-se la preparació d'assignatures. Més d'un referent per a alumnes i famílies, etc.

Una de les tasques docents que més preocupen els professionals és la gestió de la convivència, com també la tutoria de pares i mares, que, evidentment, passaran a ser compartides. No a totes les tutories és necessària la presència d'ambdós tutors, però sí que ho serà en aquelles amb temes més problemàtics, en les quals les famílies podran copsar que allò que els diuen no és l'opinió d'un mestre o d'un professor sinó d'un equip de professors, la qual cosa dona més pes a les decisions que es prenen.

Els infants i les famílies es podran dirigir a més d'un referent.

La docència compartida afavoreix la planificació d'acords i l'aprenentatge entre iguals. Per totes aquestes raons, l'alumnat se'n beneficiarà.

5.5. Dificultats

És evident que a l'hora d'afrontar un canvi d'aquesta envergadura ens trobam dificultats de totes les parts i estaments que conformen la comunitat educativa.

Els més fàcils de convèncer han estat els alumnes, i són els que s'hi han adaptat a la perfecció. Les famílies se n'han anat convencent amb el dia a dia dels seus fills, encara que en un principi n'hi havia alguna un poc reticent. Quan hi ha un canvi metodològic com aquest, tots els mals i problemes que pugui tenir un infant en seran conseqüència, per la qual cosa s'ha de fer molta pedagogia amb aquesta transformació.

Trobam dificultats, pel que fa a l'equip directiu, a l'hora d'organitzar els espais, les titulacions i la complexitat de l'organització horària.

Com s'ha comentat anteriorment, el treball de diversos professors alhora provoca alguna dificultat. És molt important que les persones responsables de posar en marxa el projecte pensin en les relacions personals i els caràcters dels docents per fer equips de feina forts i estables, i que els ofereixin suport i formació.

També és fonamental trobar i donar temps de coordinació setmanal per àmbits i cursos. Poder fer feina en una estructura d'arxius compartits ens facilita molt la tasca.

L'equip directiu ha d'escoltar els interessos i les prioritats dels docents a l'hora de formar equips i ha d'acompanyar-los al llarg del curs, els ha d'escoltar i ha d'atendre'n les necessitats. Generar trobades informals que creïn confiança i amistat, oferir formació en gestió d'aula i resolució de conflictes, confiar, empoderar i alliberar de càrregues de treball ajudarà els professionals en el creixement i l'estabilitat el projecte.

5.6. Conclusions

La valoració des del punt de vista dels resultats encara no és ressenyable, a causa de les dificultats esmentades abans en la implantació inicial del projecte.

Els primers ítems d'avaluació que tenim en compte afecten la dinàmica de feina i convivència a l'aula. Ha minvat l'índex de conflictivitat, reflectit en les sancions registrades en el procés d'implantació del projecte. En l'àmbit acadèmic, en certa manera sí que es percep entre l'alumnat més facilitat, capacitat i coneixement

per tractar amb altres persones durant el desenvolupament de les situacions d'aprenentatge.

Pel que fa a l'equip docent, reflexiona sobre la necessitat d'una coordinació profunda per tal de poder desenvolupar la tasca de manera adequada, ja que es té consciència de la inviabilitat d'emprar de manera sistemàtica patrons educatius antics. El context creat convida a emprar eines educatives i actituds diferents, esmentades anteriorment.

La conclusió definitiva és que, encara que el procés està en fase inicial, hi ha una consciència d'una manera de fer que parteix del *com* i del fet de *ser present* que són els elements que donen sentit a tots els recursos en matèria d'infraestructura i de recursos humans que es posen al servei del Projecte Sophia.

REFERÈNCIES

Beamish, W., Bryer, F. y Davies, M. (2006). Teacher reflections on co-teaching a unit of work. *International Journal of Whole Schooling*, 2(2), 3-18.

Canal, Josep Maria (2023). Codocencia en las aulas. ¿Vale todo? *Periódico Educación*. <https://periodicoeducacion.info/2023/06/21/codocencia-en-las-aulas-vale-todo/>

Escola Sant Ignasi. *Compartim aula: una experiència transformadora de codocència*. Portal de suport d'Àgora-EIX. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

<https://agora.xtec.cat/ceip-santignasi/wp-content/uploads/usu916/2020/02/Projecte-de-codoc%C3%A8ncia.pdf>

Huguet, Teresa (2024). *Bloc de Teresa Huguet. Docència compartida*. <https://sites.google.com/a/xtec.cat/thuguet/>

Murawski, W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, 65(8), 29-41.

Pérez, M. Eugènia (2022). *Inclusió i progrés humà*. Impuls Educació. <https://impulseducacio.org/inclusio-i-progres-huma/>

Rodríguez, Felipe (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 8, núm. 2, setembre 2014 - febrer 2015, p. 219-233. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art11.pdf>

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Narcea.

Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>

Viladrosa i Clua, Jordi (2022). *La docència compartida, una forma d'interpretar la inclusió*. Impuls Educació.

<https://impulseducacio.org/la-docencia-compartida-una-forma-dinterpretar-la-inclusio/>

Waldron, N. y Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(3), 58-74.

