Proyecto de Innovación Docente 08-1819

La docencia colaborativa
como herramienta de innovación

Guía de buenas prácticas de

CODOCENCIA

COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA
CIHS

Autora: *Magdalena Custodio Espinar*

Miembros del Proyecto de Innovación 08-1819
Birgit Strotmann (Coordinadora)
Lyndsay R. Buckingham
Alfonso López Hernández
Arturo Peral Santamaría
Magdalena Custodio Espinar

© 2021 Universidad Pontificia Comillas
Universidad Comillas, 7
28049 Madrid
© 2021 Magdalena Custodio Espinar
ISBN 978-84-8468-906-5
DOI 10.14422/CIHS20211130
Diseño y maquetación: seteseoito deseño gráfico

Agradecimientos
El equipo de codocentes que ha contribuido al desarrollo del Proyecto y a la elaboración de esta guía de buenas prácticas de codocencia quiere agradecer a la Universidad Pontificia Comillas (UPC) por su apoyo a través de la Unidad de Apoyo a la Innovación Docente dirigida por Dª Susana García Martínez y al Instituto de Ciencias de la Educación dirigido por D. Jorge Torres Lucas. Asimismo, queremos agradecer a nuestros alumnos por su acogida y a la Profesora Dra. Teresa Heck de St. Cloud University (EEUU) por contribuir a este proyecto con su experiencia, materiales y conocimientos sobre codocencia.

CONTENIDO

1 INTRODUCCIÓN 4

2 ¿QUÉ ES LA CODOCENCIA? 8

Definición de codocencia 9
Modelos de codocencia 10
Beneficios de la codocencia 12

3 ¿QUIÉN PUEDE SER CODOCENTE? 14

Contextos 15
El perfil del codocente 17

4 BUENAS PRÁCTICAS DE CODOCENCIA 19

Experiencia 1. Content and language integrated learning (CLIL) 22
Experiencia 2. English Communication Skills I 24
Experiencia 3. Técnicas y Estrategias de Comunicación Escrita (TECE) 25
Experiencia 4. Teaching English as a foreign language II 26

5 CONCLUSIONES 27

6 BIBLIOGRAFÍA 30

1

INTRODUCCIÓN

Esta guía de buenas prácticas constituye la base para la extensión progresiva de la práctica de la docencia colaborativa en la educación superior. Se basa en un Proyecto de Innovación Docente titulado *La docencia colaborativa como herramienta de innovación,* desarrollado en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas. La guía pretende ofrecer diversos modelos de enseñanza basados en esta metodología a otras titulaciones, facultades y contextos.

Por ello, la guía tiene como objetivo principal ofrecer experiencias de codocencia contrastadas que permiten realizar las siguientes mejoras en la labor docente:

- reducción de redundancias temáticas y competenciales;
- mejora de la calidad docente;
- mejora de la experiencia y del aprendizaje del estudiante.

Dichas mejoras repercuten directamente en las dinámicas de coordinación docente, propician el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje que, a su vez, promueven buenas prácticas docentes y favorecen la inclusión de estrategias docentes interdisciplinares.

Los indicadores de impacto que permiten afirmar estos beneficios son el resultado de estudios llevados a cabo mediante cuestionarios de satisfacción y autopercepción del es-

tudiante; cuestionarios y entrevistas específicas diseñados específicamente para el proyecto que han servido para introducir mejoras durante el desarrollo de las experiencias descritas; el desarrollo de talleres sobre codocencia organizados para difundir y compartir los resultados del proyecto con otros colegas; y, finalmente, la producción científica resultante del proyecto que hasta la fecha consiste en dos artículos publicados en revistas de impacto (uno en proceso de maquetación y otro en revisión por pares), cinco comunicaciones en congresos nacionales e internacionales, dos talleres de formación y esta guía docente.

La docencia colaborativa, entendida como un conjunto de prácticas educativas que buscan fomentar la colaboración entre profesores, tanto dentro como fuera del aula, es una práctica positiva para el desarrollo de los estudiantes que, aunque surgió en el ámbito de la educación especial, es aplicable a cualquier nivel educativo. En la educación superior ya se están implementando algunas experiencias que siguen esta línea. Consideramos que este tipo de docencia corresponde a las exigencias de un mundo cada vez más globalizado y, por consiguiente, como profesores debemos: (1) ser modelos de trabajo en equipo, a menudo en equipos multiculturales; (2) debemos crear situaciones que requieren mediación cultural, lingüística, social por parte de alumnos y profesores y (3) debemos animar al estudiante a utilizar el pensamiento crítico, al verse enfrentado a dos puntos de vista complementarios, pero diferentes, y a dos perfiles de profesor distintos. Todo ello ofrecerá al estudiante una experiencia formativa más inclusiva y cercana al mundo real.

Las diferentes actividades de docencia colaborativa que se describen en esta guía se desarrollan en el contexto de estudios de Grado impartidos en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas. En concreto, tienen como destinatarios estudiantes de una gran variedad de titulaciones de grado: Traducción e Interpretación y Comunicación Multilingüe, Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria, así como estudiantes de titulaciones como Psicología, Trabajo Social, Teología o Filosofía, que cursan asignaturas del Diploma en Competencias Comunicativas y Estudios en Lenguas Extranjeras (inglés).

A su vez, los miembros del grupo de trabajo están adscritos a varios departamentos y centros: Departamento de Traducción e Interpretación y Comunicación Multilingüe, Departamento de Educación, Métodos de Investigación e Innovación e Instituto de Idiomas Modernos. Cabe destacar por ello, que las cuatro experiencias de docencia colaborativa tienen en común un marcado perfil lingüístico; la lengua inglesa es, en los cuatro casos,

o bien el contenido del aprendizaje en sí, o bien la lengua vehicular de la totalidad o de una parte de la enseñanza.

Entre las razones que han motivado estas experiencias de codocencia, una de las más destacadas es la creciente complejidad de las titulaciones de grados simples y dobles. Este modelo de organización de los grados implica una coordinación horizontal y vertical que supone un reto cada vez más grande y difícil de abarcar exclusivamente mediante los mecanismos habituales de reuniones periódicas y revisiones de las guías docentes. Consideramos que dichos procedimientos se deben complementar con acciones directas entre docentes que tengan un impacto inmediato en el aula.

En segundo lugar, debido al modelo de cercanía al mundo laboral de la universidad del siglo XXI, y en concreto de nuestra universidad, se ha optado por un claustro mixto de perfiles profesionales y académicos de los docentes. Esta riqueza en conocimientos y competencias se debe aprovechar, no sólo para darle al alumnado una visión de ambas vertientes, sino también para que ambos puntos de vista se complementen de forma integrada.

Por último, el grupo de trabajo, después de vivir las experiencias de codocencia descritas en esta guía, considera que la docencia colaborativa constituye una metodología que no solo facilita la coordinación de contenidos y el desarrollo de competencias en el aula, sino que también permite fomentar la mediación, el análisis contrastivo y el pensamiento crítico en el alumnado.

2

¿QUÉ ES LA CODOCENCIA?

A continuación, se ofrece una definición del término "codocencia" y se describen los modelos más importantes de codocencia. También se analizan en este apartado de la guía los beneficios más destacados de esta metodología de trabajo, así como los aspectos más importantes que se deben tener en cuenta para asegurar su éxito.

Definición de codocencia

Como recoge Obando-Castillo (2016), la codocencia, entendida como docencia compartida (co-teaching), conlleva implícita un principio de colaboración entre dos docentes para lograr un objetivo común, con la ventaja de la interacción cara a cara, el liderazgo distributivo de funciones y un sistema de creencias compartido (p. 95). Además, supone un proceso a largo plazo que conlleva una planificación conjunta de todo tipo de tareas docentes en la que el trabajo se distribuye de forma equitativa entre dos o más docentes y cuyos resultados repercuten directamente en la calidad de la enseñanza (Rodríguez, 2014 citado en Obando-Castillo, 2016).

Modelos de codocencia

Existen diversas formas de llevar a cabo la codocencia. Obando-Castillo (2016) menciona cinco a las que denomina: líder y auxiliar, docencia rotativa, paralela, en estaciones y en equipo (p. 98). Estos formatos de codocencia tienen cada uno sus ventajas e inconvenientes. Honigsfeld y Dove (2010) proponen siete modelos de docencia colaborativa basados en dos factores principales: (1) el número de grupos de estudiantes y (2) los papeles asumidos por los profesores (pp. 75-81) (Tabla 1).

Tabla 1. Modelos de docencia colaborativa de Honigsfeld y Dove

Modelo	Número de grupos	Papel profesor 1	Papel profesor 2
1	1	Profesor principal	Profesor de apoyo
2	1	Papel y contenidos idénticos (simultaneidad)	
3	1	Impartir	Evaluar
4	2	Contenido igual, grupos diferentes	
5	2	Enseñanza anticipada	Impartir contenidos complementarios
6	2	Enseñanza de refuerzo	Impartir contenidos complementarios
7	Múltiples	Ambos profesores imparten y observan en turnos	

Fuente: adaptado de Honigsfeld y Dove (2010, pp. 75-81).

Esta distinción es parecida a la que hicieron Cook y Friend (1995), aunque estos últimos hacen más hincapié en la descripción de lo que ocurre dentro del aula.

Tabla 2. Modelos de docencia colaborativa de Cook y Friend

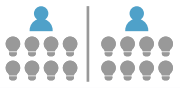
Modelo	Tipo de codocencia	Papel de los docentes
1	*One teacher, one assistant*	Un docente dirige, otro apoya.
2	*Station teaching*	Puestos de actividades, los estudiantes rotan, los codocentes supervisan.
3	*Parallel teaching*	Grupo grande dividido en dos mitades que son grupos heterogéneos. Cada docente con un grupo.
4	*Alternative teaching*	Un profesor con el gran grupo y el otro con un grupo pequeño con necesidades específicas.
5	*Team teaching*	Los dos codocentes comparten la docencia a todo el grupo de forma simultánea.

Fuente: basado en Cook y Friend (1995, p. 7).

Para el modelo 1 de Honigsfeld y Dove, por ejemplo, Cook y Friend ofrecen dos posibilidades. La primera sería cuando un profesor dirige la clase mientras que el otro apoya con lo que sea necesario (*one teacher–one assistant*); según los autores, esta es la opción más fácil para los profesores que comienzan a hacer codocencia. La otra posibilidad es la enseñanza alternativa, es decir, un profesor se ocupa de la mayoría de la clase, mientras el segundo se dirige a un grupo pequeño con necesidades particulares. Dentro del modelo 2 de Honigsfeld y Dove también figuran dos formatos ofrecidos por Cook y Friend. El primero, traducido como la instrucción en equipo (modelo 5, Tabla 2), que es la impartición de la materia por los dos profesores juntos, de manera simultánea con igualdad de roles. El segundo modelo es la enseñanza por estaciones (modelo 2, Tabla 2), que implica la creación de puestos de actividades que los alumnos visitan por grupos, con los dos profesores ofreciendo apoyo. Finalmente, el modelo 4 de la tabla 1 corresponde a lo que Cook y Friend llaman enseñanza en paralelo, que consiste en dividir al grupo en dos y cada profesor imparte a un grupo heterogéneo, ya sea en la misma aula o en dos contiguas (modelo 3, Tabla 2).

A su vez, estos modelos han sido adaptados y ajustados al contexto y las necesidades de la institución por el equipo del proyecto. La Tabla 3 resume los modelos que se han llevado a cabo en las experiencias que se describen en esta guía.

Tabla 3. Modelos de docencia colaborativa utilizados en el proyecto

N.º modelo	Nombre modelo	Roles de los codocentes	Imagen explicativa
1	Docencia alterna: en bloque	Un docente imparte la asignatura durante un tiempo largo, por ejemplo, un mes, y luego otro profesor lo/la releva para impartir al mismo grupo otros contenidos.	
2	Docencia alterna: alternancia rápida	Los codocentes se alternan para impartir las unidades, módulos o contenidos teórico/práctico.	
3	Docencia alterna: estaciones	Especialización de los docentes en actividades y contenidos, los estudiantes rotan sin importar el orden.	
4	Docencia en equipo: ambos llevan la clase	Los docentes enseñan de forma simultánea y tienen igualdad de roles.	
5	Docencia en equipo: uno lidera, uno apoya	Los docentes enseñan de forma simultánea, pero asumen roles diferentes.	
6	Docencia en equipo: apoyo en grupos	Los codocentes apoyan simultáneamente el trabajo de los grupos.	
7	Docencia en equipo: enseñanza alternativa	Un docente imparte al gran grupo y el otro apoya a un grupo pequeño con necesidades o tareas específicas.	
8	Docencia en equipo: grupos paralelos	Los docentes desarrollan la misma docencia de forma simultánea a un pequeño grupo cada uno.	

Fuente: elaboración propia a partir de los modelos de Honigsfeld y Dove (2010) y de Cook y Friend (1995).

Con relación a la eficacia de la codocencia, hay varios estudios que se centran en la interacción y aceptación por parte del alumnado de los distintos modelos de codocencia. En el estudio de Dugan y Letterman (2008, citado en Graziano y Navarrete, 2012), los alumnos expresaron preferencia por tener a los dos profesores dentro del aula para todas las clases. Graziano y Navarrete (2012) observaron una relación directa entre la complejidad del formato de codocencia y la cantidad y calidad de la implicación de los alumnos. Asimismo, apuntan que los formatos de enseñanza en paralelo y en estaciones aumentan la atención individualizada y fomentan la interacción y la implicación entre los alumnos.

Para una lectura más detallada de lo que significa la codocencia y para acceder a recursos se pueden consultar los siguientes enlaces sobre enseñanza colaborativa:

- Cardona-Berardinelli
- Friend & Cook (2004)
- Honigsfeld & Dove (2010)
- Honigsfeld & Dove (2016)
- Honigsfeld
- Murawski & Bernhardt (2016)
- National Association for Co-Teaching

Beneficios de la codocencia

El principal y más importante beneficiario de la codocencia es el estudiante, tal y como debe ser el caso en una institución educativa. Creemos que la docencia colaborativa puede mejorar la adquisición de competencias comunicativas, culturales, y de análisis crítico por parte del alumno. En segundo lugar, se enriquecen los profesores al compartir su experiencia docente de una forma muy directa porque pueden aprender uno del otro y desarrollar buenas prácticas en el aula. En tercer lugar, y como consecuencia de ello, se beneficia la comunidad universitaria, ya que se abren las puertas de las aulas y se crea un ambiente en el que todos se sienten cómodos a la hora de compartir, debatir, mejorar juntos y no por separado. Por último, se beneficia la institución con una mayor integración del claustro, estudiantes mejor formados y una cultura institucional de transparencia y colaboración.

Además, los beneficios de la docencia colaborativa, o *co-teaching*, son muchos, según los estudios que se han realizado hasta ahora. A los profesores les da la oportunidad de variar la presentación del contenido, ofrecer enseñanza individualizada, aportar andamiaje en las experiencias de aprendizaje y monitorizar la comprensión de los alumnos (Graziano & Navarrete, 2012). Todo ello permite a los profesores centrar el foco en el aprendizaje de los alumnos, sobre todo cuando hacen uso del diálogo cogenerativo (Murphy & Martin, 2015), entendido como las conversaciones en las que ambos –alumnos y profesores– tienen una voz igual de importante para aportar soluciones a los problemas de aprendizaje

que se presenten. Al tener más de un punto de vista presente, los alumnos escuchan a ambos profesores y tienen que hacer uso del pensamiento crítico para contrastar opiniones y sacar conclusiones (Bacharach et al., 2008). Al mismo tiempo, se forjan relaciones personales que fomentan la solidaridad, lo cual promueve una comprensión más profunda por parte de los alumnos de los roles que tienen los profesores, y ayuda a los profesores a estrechar sus relaciones profesionales para poder planificar e impartir de manera más eficaz los contenidos (Im & Martin, 2015).

No obstante, para lograr un formato eficaz de codocencia es necesario salvar varios obstáculos. Por ejemplo, la relación profesional entre profesores tiene que crecer desde la confianza, la responsabilidad y el respeto mutuo (Graziano & Navarrete, 2012). Los profesores también necesitan tiempo para la colaboración y planificación de la enseñanza, por lo que es importante que haya apoyo desde la administración, así como formación continua (McDuffie et al., 2009, citado en Graziano & Navarrete, 2012).

En cuanto a los alumnos, al comienzo de la experiencia pueden surgir sentimientos de inseguridad y ansiedad respecto a los procesos de instrucción y evaluación (Graziano & Navarrete, 2012). En un estudio de Dugan y Letterman (2008, citado en Graziano & Navarrete, 2012), hubo dificultades de comunicación y organización en el inicio que tuvieron un impacto negativo en la comprensión de las expectativas de los profesores por parte de alumnos. Aun así, los alumnos finalmente expresaron su preferencia por la impartición colaborativa de la asignatura por encima de métodos más tradicionales. La Figura 1 resume las ventajas y dificultades de la codocencia.

Figura 1. Ventajas y dificultades en la codocencia

- Fomenta en los estudiantes la competencia colaborativa y las habilidades comunicativas.
- Mejora la calidad de la enseñanza y el crecimiento profesional de los profesores.
- Es una gran herramienta de formación inicial para el profesor novel.
- Aumenta la participación de los estudiantes y mejora la intensidad y continuidad en los planes de estudio.
- Variedad en la metodología, enseñanza personalizada, andamiaje del aprendizaje.
- Atención a la diversidad.

- Creencias falsas: la codocencia es "natural", reduce la carga de trabajo, etc.
- Desequilibrio en las relaciones: falta de protagonismo, choques de opinión, etc.
- Falta de apoyo institucional.
- Actitudes de rechazo, desconfianza o dudas por parte de colegas y/o estudiantes.
- Preocupación por el proceso de evaluación por parte de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

3

¿QUIÉN PUEDE SER CODOCENTE?

En esta sección de la guía se analizan los contextos y perfiles más adecuados para la codocencia.

Contextos

La codocencia puede llevarse a cabo en cualquier ámbito educativo sin restricciones de edad ni de modalidad ni de contenido del aprendizaje. Independientemente del contexto, existen una serie de factores que deben ser tenidos en cuenta. A partir de los sugeridos por Villa et al. (2008) y los propios encontrados durante las experiencias descritas en esta guía, a continuación, se resumen los principios que deben sustentar una experiencia de enseñanza colaborativa en cualquier contexto educativo:

1. La comunicación es la base de la enseñanza colaborativa.
2. Las relaciones personales e interpersonales juegan un papel decisivo y deben cuidarse.
3. El liderazgo debe ser compartido y distribuido de acuerdo con un sistema de creencias compartido en el que cada codocente es reconocido y valorado.
4. La planificación determina el éxito de la codocencia.
5. La coordinación del trabajo debe tener presente un objetivo común, consensuado y compartido por los codocentes.
6. El seguimiento y monitorización de la codocencia debe liderar un proceso de evaluación continua de la experiencia en el que la interacción y la retroalimentación entre los codocentes, y entre los codocentes y los estudiantes, sea fluida, honesta y sincera.
7. El trabajo en equipo debe guiarse por un espíritu democrático en el que las opiniones, ideas, trabajos, no son impuestos sino consensuados y aceptados por los miembros que deben tener el derecho a la discrepancia.
8. La codocencia debe basarse en un principio de voluntariedad.

9. La enseñanza colaborativa exige una visión activa de la enseñanza centrada en el alumno en la que las metodologías activas juegan un papel fundamental.
10. Enseñar de forma colaborativa es *per se* una forma de atender a la diversidad en el aula.

A partir de estas diez premisas, desde el punto de vista de la edad, la codocencia es aplicable a cualquier etapa educativa, incluida la Universidad (Bacharach et al., 2008; González & Asensio, 2006; Onsès & Forés, 2020; Suárez-Díaz, 2016). Además, es viable en cualquier tipo de estudios y de áreas de conocimiento, independientemente del contenido que impliquen y de su carácter teórico o práctico. Se puede hacer codocencia en un grado de Trabajo Social (Onsès & Forés, 2020), de Medicina (Villamil-Villar, 2020), de Ingeniería (Morelock, 2017; Lourenço & Palma, 2019) o de Educación (Buckingham et al., 2020), por poner algunos ejemplos.

En cuanto a las modalidades de aprendizaje, la codocencia fomenta el desarrollo de metodologías activas en el aula tales como el trabajo cooperativo o por proyectos, el aprendizaje indagatorio o el basado en problemas, así como los juegos de rol o el aula invertida, por citar algunos ejemplos.

Desde un punto de vista práctico, lo verdaderamente importante para que la codocencia tenga éxito depende de los siguientes factores que giran en torno a la enseñanza colaborativa (Obando-Castillo, 2016):

- Espacios y oportunidades con apoyo de la institución (Murawski & Bernhardt, 2015).
- Tiempo administrativo para reunirse, coordinarse y planificar la codocencia.
- Comunicación interpersonal efectiva tanto de aspectos verbales como no verbales, con un marcado carácter de inclusión y respeto por la diferencia de opiniones y un sentido de la responsabilidad del modelo comunicativo que se manifiesta en el aula.
- Periodos de ajuste para sobrellevar los posibles conflictos que surjan tanto desde el punto de vista afectivo y de relación, como desde el punto de vista de la organización.
- Adecuada formación y desarrollo profesional de los codocentes.
- La voluntariedad.

El perfil del codocente

Son muchas las cualidades que un buen docente debe acumular y trabajar para que la docencia sea eficiente y eficaz. Además, si esta se realiza en equipo son aún más los aspectos que se deben tener en cuenta. A continuación se muestran algunos de ellos organizados en torno a tres áreas: el contexto, la personalidad y la tecnología.

Figura 2. Lista de verificación del codocente

CHECKLIST DEL CODOCENTE				
ÁREA	Descriptor	Sí	No	*EP
Contexto	Mi entorno de trabajo es proclive.			
	Conozco experiencias previas.			
	Mi institución es flexible.			
Personal	Me gusta compartir y colaborar con colegas.			
	Soy flexible y estoy abierto a otras opiniones.			
	Soy asertivo y tengo capacidad de decisión.			
	Respeto otras opiniones.			
	Soy paciente con los demás.			
	Me siento a gusto formando parte de un grupo.			
	Me considero un docente proactivo.			
	Creo en la atención a la diversidad.			
	Soy reflexivo y autocrítico con mi docencia.			
Técnica	Manejo las TIC al servicio de la colaboración.			
	Manejo las TIC al servicio de la docencia.			

*EP=en proceso

Fuente: elaboración propia.

Esta lista de verificación del perfil del codocente puede ayudar a identificar las fortalezas y debilidades de los futuros codocentes y su contexto.

Además, las competencias docentes innovadoras que pretende promocionar esta guía de buenas prácticas de codocencia son las siguientes:

- Programar asignaturas en equipo en el marco de los diferentes modelos de docencia colaborativa propuestos.
- Desarrollar formas efectivas de interacción de los dos docentes de forma simultánea en el aula, profundizando en una serie de roles complementarios, dependiendo del momento de la clase y del tipo de actividad propuesta a los alumnos.

- Utilizar las TIC –en especial recursos de trabajo colaborativo en línea– para programar con eficacia y realizar un seguimiento del trabajo llevado a cabo por cada uno de los profesores.
- Proporcionar *feedback* al trabajo de los alumnos, tanto en clase como fuera de ella, de forma coordinada y complementaria, apoyándose en medios digitales.
- Llevar a cabo una evaluación sumativa del trabajo de los estudiantes de forma coordinada, incidiendo en el diseño colaborativo de las pruebas de evaluación, así como en los procesos y criterios de corrección y calificación.
- Reflexionar críticamente sobre las ventajas e inconvenientes de la docencia colaborativa, introduciendo puntos de mejora a partir de dicha reflexión y del *feedback* recibido de los alumnos.

4

BUENAS PRÁCTICAS DE CODOCENCIA

Existen una serie de aspectos que favorecen las buenas prácticas de codocencia: la planificación, la comunicación, la interacción y la evaluación. La siguiente tabla resume una serie de estrategias vinculadas a estos aspectos que pueden ayudar a que la codocencia se desarrolle con éxito en cualquier contexto educativo (Tabla 4).

Tabla 4. Áreas de organización y planificación en la codocencia

Área	Elemento	Procedimiento	Herramienta
Planificación (cuándo, dónde, cómo y con qué frecuencia)	Metodología	Reflexionar y analizar las metodologías de cada codocente. Buscar coincidencias y elementos complementarios. Acordar las metodologías.	Anexo II Anexo III Listas de tareas Calendarios compartidos
	Contenidos y objetivos	Determinar los objetivos y temas/unidades/módulos: Impartidos individualmente. Impartidos colaborativamente. Comprobar los solapamientos.	
	Modelo de codocencia	Analizar las ventajas e inconvenientes de los modelos. Elegir un modelo predominante. Valorar otros modelos usados puntualmente.	
	Materiales y tecnología	Diseñar los materiales de la asignatura. Asignar los materiales a las tareas y contenidos. Decidir qué aplicaciones, programas y sitios web se van a incluir en los materiales.	
*Comunicación (quién, qué, para qué, cuándo y cómo?)	Estrategias	Diseño y planificación. Toma de decisiones. Retroalimentación. Información.	Anexo III Moodle Collaborate Teams One Drive Google Drive Dropbox Office Whatsapp Kahoot! Wooclap EdPuzzle, etc.
	Medios	Establecer las reuniones fijas, periódicas, de emergencia, presenciales y/o virtuales. Decidir los lugares de comunicación: despachos, aulas, otros. Acordar las condiciones de uso de correos electrónicos y programas telefónicos de mensajería. Elegir una política compartida del control de asistencia y retrasos.	
	Límites	Analizar las barreras personales y psicológicas. Establecer los momentos y los tiempos. Acordar los contenidos de las comunicaciones.	

Área	Elemento	Procedimiento	Herramienta
Interacción y retroalimentación	Entre codocentes	Establecer una manera de dar pie al otro. Reconocer cuando el otro quiere hablar. Aprovechar las fortalezas de cada uno. Alternar los roles para explicar, preguntar, aclarar, modelar. Dialogar y ser un modelo de respeto mutuo y colaboración.	Anexo III Rubistar
	Entre codocentes y alumnos	Determinar el tipo: Oral o escrita Privada o pública Positiva, negativa o ambas Juntos o por separado En qué contexto Elegir y diseñar herramientas: *checklists*, rúbricas...	
Evaluación	De la asignatura	Decidir la estrategia de evaluación en un contexto de codocencia. Elegir las tareas y herramientas de evaluación formativa y sumativa. Definir los roles de cada docente durante el proceso de planificación, implementación y comunicación de la evaluación.	Anexo IV Rubistar
	De la codocencia	Evaluar las competencias colaborativas del equipo de codocentes. Reflexionar sobre las habilidades interpersonales e intrapersonales en el contexto de codocencia. Medir los resultados: estudios cualitativos y cuantitativos.	Anexo I Anexo V Rubistar SPSS NVivo Mentimeter Wooclap

*Tanto entre codocentes como entre codocentes y alumnos.

A continuación se describen cuatro ejemplos de buenas prácticas de codocencia que reflejan este modelo de organización y planificación de la enseñanza.

Experiencia 1. Content and language integrated learning (CLIL)

Profesores	Alfonso López, Magdalena Custodio y Lyndsay Buckingham
Grados	Grado de Maestro en Educación Infantil y Grado de Maestro en Educación Primaria.
Departamento	Departamento de Educación, Métodos de Investigación e Innovación
Créditos	5 ECTS
Modelos de codocencia	Tabla 3 Modelo 4 principalmente (2 profesores están en el aula simultáneamente, con roles parecidos) Uso esporádico de los modelos 5-6-7 y 8.

La implementación de programas bilingües en Europa, en general, y España, en particular, exige una formación docente inicial para el Aprendizaje Integrado de contenido y lenguaje (AICLE), conocido también por el acrónimo inglés CLIL, (Coyle et al., 2010; Escobar, 2011; Madrid & Pérez Cañado, 2012). Un claro exponente de esta tendencia es Madrid, donde más del 50% de las escuelas primarias y secundarias ofrecen educación bilingüe basada en AICLE. En este contexto, los nuevos programas de formación inicial docente deben considerar una de las competencias docentes más importantes según Pérez Cañado (2017) y Bertaux et al. (2010), la competencia colaborativa. El escenario de la educación bilingüe exige a los docentes AICLE un modelo de trabajo en equipo de forma coordinada en el que los diferentes agentes del centro bilingüe puedan aportar lo mejor de su potencial (Custodio-Espinar, en prensa).

Esta experiencia de docencia colaborativa se desarrolla en el contexto de un curso de AICLE impartido a docentes en formación de 4º año de la Universidad Pontificia Comillas a lo largo de un semestre. Mientras que es relativamente común que dos o más profesores enseñen diferentes módulos de un curso, el diseño del curso descrito aquí prioriza que dos profesores codirijan la mayoría de las sesiones del curso, como modelo del tipo de enseñanza colaborativa que los alumnos deberán desarrollar en entornos AICLE en escenarios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Por consiguiente, la asignatura *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* se imparte siguiendo un modelo de codocencia desde el curso 2017/18. En una primera fase, el esfuerzo se ha centrado en la planificación y desarrollo de la asignatura. La organización mediante módulos de los contenidos ha permitido una colaboración estrecha entre los tres docentes responsables de la asignatura, tanto en la creación de los materiales, como en el diseño de las sesiones presenciales. Tras el análisis de los resultados académicos, la evaluación cualitativa para conocer las impresiones de los alumnos (*can-do descriptors* y *exit slips*) y la autoevaluación realizada al final del curso por el equipo, se concluyó que era necesario profundizar en los siguientes aspectos de la innovación: (1) analizar los factores de este modelo de enseñanza que tienen un mayor impacto en el aprendizaje de los alum-

nos; (2) explorar el potencial del *co-teaching* y determinar su idoneidad para alcanzar los objetivos de aprendizaje de la asignatura; (3) investigar sobre la capacidad de transferencia de este modelo en los estudiantes, tanto a nivel académico como profesional.

Para ello, en el curso 2018-19, el equipo llevó a cabo un estudio empírico de la muestra de 63 estudiantes de la asignatura con un diseño cuasiexperimental pretest-posttest. El objetivo fue medir la adecuación y efectividad de la implementación de estrategias de co-docencia en la formación inicial de los estudiantes de CLIL. Para la realización del estudio se diseñó un cuestionario *ad hoc* que mide la adecuación y efectividad de la experiencia de codocencia en tres ámbitos: la adquisición de los fundamentos de la codocencia, la percepción de la calidad del aprendizaje en una asignatura impartida mediante codocencia y la transferencia de la práctica de la codocencia al ámbito académico (prácticum y Trabajo Fin de Grado) y profesional. El cuestionario fue validado por cuatro expertos (Anexo I).

En un futuro se pretende completar los análisis de fiabilidad y validez del cuestionario para ser aplicado a otras muestras, ampliar la muestra, realizar análisis cualitativos mediante el uso de programas informáticos CAQDAS (*Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software*), consolidar el modelo diseñado y, en definitiva, seguir investigando sobre los beneficios de la codocencia en la formación de futuros maestros.

Las actividades realizadas en equipo se resumen en la siguiente lista:

- Elaboración de la Guía docente de la asignatura.
- Elaboración de los materiales de los Módulos publicados en el Moodle de la asignatura.
- Congresos: Congreso Franklin 2018 4th International Conference on Bilingual Education in a Globalized World; 2º Congreso Internacional para Profesionales de la Educación Bilingüe 2018; 6º Congreso USAL-PALECH.
- Publicaciones: dos artículos; Actas 6º Congreso USAL- PALECH "CLIE 2021".

Experiencia 2. English Communication Skills I

Profesores	Magdalena Custodio y Sonia Winkels
Grados	Diploma en competencias comunicativas y estudios en lenguas extranjeras en Grados de Psicología, Trabajo Social, Criminología, Teología y Filosofía
Departamento	Instituto de Idiomas Modernos
Créditos	12 ECTS
Modelos de codocencia	Tabla 3 Modelo 8 Ambas docentes imparten la misma asignatura a dos grupos diferentes con los mismos contenidos, materiales y evaluación.

En este modelo de codocencia el contenido de la asignatura es igual, pero cada docente imparte la asignatura a un grupo diferente con necesidades distintas adaptando la metodología a sus necesidades. Por tanto, ambas profesoras se reúnen al principio del semestre para revisar el contenido, las competencias y los objetivos del curso, preparan los grupos en Moodle y acuerdan los procedimientos de evaluación a partir de los definidos en la guía de la asignatura.

Ambos grupos comparten material y estrategias, pero ajustadas al nivel lingüístico de los grupos, uno mayor que el otro, que viene determinado por una prueba de nivel que ambas profesoras realizan conjuntamente al inicio de la asignatura. También comparten las actividades, proyectos, exámenes y presentaciones.

Con respecto a la evaluación cabe destacar las estrategias de evaluación formativa que se desarrollan para poder medir a los dos grupos con los mismos criterios de evaluación, pero ajustando las tareas de evaluación al nivel de competencia lingüística de los alumnos mediante andamiajes y herramientas que facilitan la atención a la diversidad.

- *Assessment grids*: cada codocente evalúa los trabajos, da *feedback* y la califica usando la misma tabla con los mismos criterios de evaluación.
- *Rubric*: Las codocentes evalúan las tareas en grupo con las mismas rúbricas.
- Pruebas de evaluación: los tests y exámenes se adaptan manteniendo los mismos contenidos y objetivos de la asignatura.

Experiencia 3. Técnicas y Estrategias de Comunicación Escrita (TECE)

Profesores	Arturo Peral y Birgit Strotmann
Grados	Grado en Traducción e Interpretación
Departamento	Departamento de Traducción e Interpretación y Comunicación Multilingüe
Créditos	4,5 ECTS cada asignatura
Modelos de codocencia	Tabla 3 Modelo 2 en el que ambos profesores son principales y comparten contenidos en sesiones alternas a un mismo grupo.

Los profesores Arturo Peral y Birgit Strotmann iniciaron su experiencia en la asignatura optativa de 1º curso del Grado en Traducción e Interpretación llamada Técnicas y Estrategias de Comunicación Escrita (TECE) en el curso 2018/19. Participaron un total de diecisiete estudiantes en TECE. En este momento, no hay una recogida de datos sistemática prevista, con la excepción de un cuestionario anónimo antes de finalizar la asignatura. En esta experiencia los dos profesores se turnan semanalmente en cada grupo, ofreciendo los contenidos coordinados, en dos idiomas, el español y el inglés. Al finalizar la primera experiencia, los profesores evaluaron los resultados de manera informal y establecieron una serie de mejoras, para volver a repetir la experiencia en el curso siguiente. Dichas mejoras incluyeron el desarrollo de glosarios bilingües, la impartición de una serie de sesiones de forma simultánea, la inclusión de breves resúmenes de los contenidos del otro al inicio de cada sesión, la transferencia de algunas metodologías, la unificación del aspecto visual de los materiales de clase, las formas de entrega y la comunicación, sobre todo en temas de evaluación (Peral & Strotmann, 2019). En el curso 2019/20 y 2020/21 la asignatura entró a formar parte del proyecto de innovación y los docentes comenzaron a desarrollar diarios reflexivos (Strotmann & Custodio Espinar, 2021) y llevar a cabo *focus groups* con los estudiantes.

Los diarios demuestran un impacto muy importante en la afirmación de la autoestima por el refuerzo positivo del otro profesor, la reflexión sobre diferencias en la evaluación entre un idioma nativo y uno extranjero, el apoyo mutuo en temas de habilidades digitales durante la pandemia, entre otros. A la vez, los alumnos expresan su percepción positiva del enfoque comparativo de la asignatura, de la complementariedad de las metodologías, así como de la riqueza del *feedback* recibido.

Experiencia 4. Teaching English as a foreign language II

Profesores	Alfonso López, Lyndsay Buckingham y Ana de Artiñano
Grados	Grado de Maestro en Educación Infantil y Grado de Maestro en Educación Primaria
Departamento	Departamento de Educación, Métodos de Investigación e Innovación
Créditos	6 ECTS
Modelos de codocencia	Tabla 3 Modelo 3 y uso esporádico del modelo 4.

La experiencia se inició en el curso 2017-18, a cargo de los profesores Ana de Artiñano y Alfonso López, en el grado de Maestro de Educación Infantil. Desde 2019-20, también se realiza en la misma asignatura en el doble grado de Maestro de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFYDE). Se trata de una experiencia de *station teaching* que surgió, en un primer momento, de la necesidad de asegurar la coherencia en la enseñanza de dos profesores en grupos paralelos. Sin embargo, con el tiempo se han ido explorando las ventajas de que cada uno de los profesores se especialice en la impartición de una serie de unidades concretas, así como una mayor diversidad en la manera de enfocar determinados aspectos de la asignatura.

En esta forma de codocencia, cada profesor comienza el semestre con un grupo, y cambia al segundo grupo a mitad de semestre, aproximadamente. Cada una de las estaciones complementa a la siguiente, sin que el orden de impartición sea un factor importante. Para asegurar la continuidad entre ambas estaciones, y transmitir una imagen de equipo docente coordinado, los codocentes ofrecen tres sesiones según el modelo 3 Tabla 3 (*team teaching*): presentación de la asignatura, transición de la primera a la segunda estación, y repaso global de la asignatura. En estas tres sesiones, los dos profesores y la totalidad del grupo coinciden en el mismo espacio. En cuanto a la evaluación, se utilizan instrumentos idénticos para tareas tales como *microteachings*, y el examen final es diseñado y corregido por ambos codocentes.

Al igual que en la experiencia anterior, la eficacia de esta experiencia se ha medido con diarios de reflexión de los profesores (Strotmann & Custodio Espinar, 2021), además de un grupo de discusión con alumnos de dos titulaciones: Infantil y Primaria. Otros métodos de recogida de datos son *exit tickets* a mitad y final de semestre, así como un apartado de reflexión en el portafolio final de la asignatura.

5

CONCLUSIONES

Entre los resultados positivos que han generado las prácticas de codocencia que hemos llevado a cabo hasta el momento podemos destacar los siguientes:

(1) Se han reducido las redundancias en los contenidos impartidos por ambos docentes. Siempre habrá algún contenido que repite cada año. Los profesores que comparten una clase pueden suprimir ese contenido o revisarlo rápidamente y empezar con contenido nuevo.

(2) Se ha aportado una visión más amplia de los contenidos al alumno. El contenido que se debe enseñar y las estrategias de instrucción que son más efectivas para abordar el contenido son consideraciones adicionales al seleccionar los enfoques de enseñanza compartida. El contenido y los procedimientos altamente estructurados, como los pasos de enseñanza en un proceso, requerirían un enfoque, mientras que el contenido menos estructurado, como una discusión de ideas, sugeriría otro enfoque. El codocente tendrá más tiempo para centrarse en un tema con más profundidad y flexibilidad.

(3) Se ha enriquecido la experiencia de los docentes. Muchos educadores que han participado en la docencia colaborativa incluyen los siguientes "aspectos positivos" como una justificación para incorporarla:

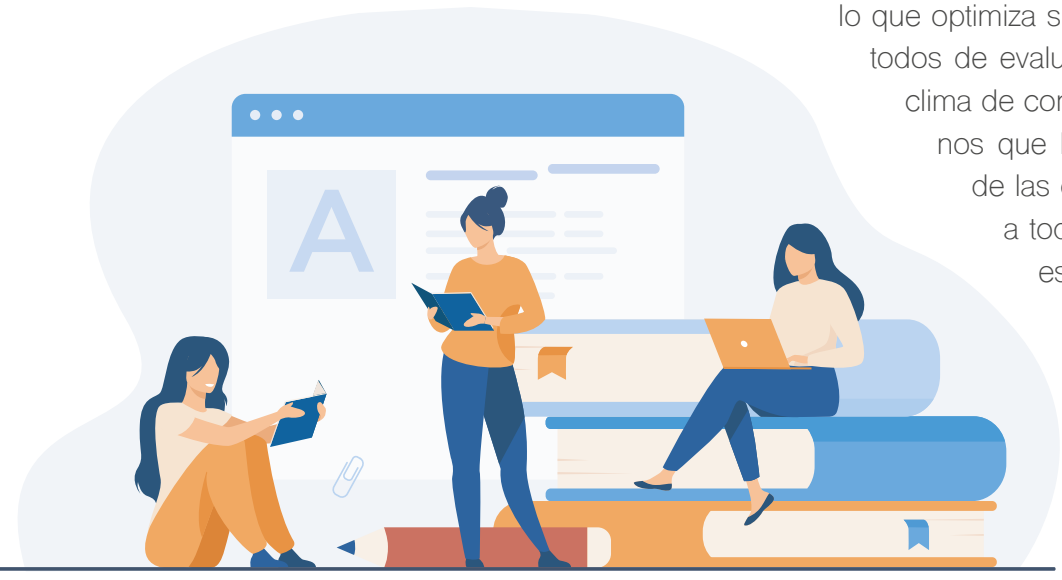
- Mayor atención de los profesores a los estudiantes, ya que se reduce la ratio.
- Responsabilidad compartida en la instrucción y la gestión.
- Mayor oportunidad de diferenciar y atender las necesidades individuales de los estudiantes. Mayor integración social entre los subgrupos de estudiantes.
- Mejora demostrada en el rendimiento académico con relación a las calificaciones medias de cursos anteriores.

Dichas mejoras han estimulado y facilitado la coordinación entre los codocentes; han propiciado nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje en la facultad y han extendido buenas prácticas entre los codocentes y otros docentes que han participado en los talleres organizados, asistido a las comunicaciones en congresos o leído las publicaciones; Asimismo, han promovido estrategias docentes interdisciplinares.

Además, en las experiencias descritas de los grados de Educación existe otro aspecto positivo que permite al alumno transferir esta destreza en su futuro profesional como docente. Por ejemplo, algunos autores sugieren que la mejor manera de aprender a hacer codocencia como futuro docente es la exposición a un amplio rango de interacciones colaborativas (Austin, 2001; Kluth & Straut, 2003, ambos citados en Graziano & Navarrete, 2012; Ferguson & Wilson, 2011). Otros autores sugieren la idoneidad de la codocencia para el período de prácticas en un centro educativo, argumentando que así se reduce el estrés y mejora las actitudes de los profesores en prácticas al tiempo que se refuerza la atención a la diversidad entre alumnos y la enseñanza basada en indagación (Murphy et al., 2015). Por último, si es posible lograr que los futuros maestros se involucren en colaboraciones de este tipo, el impacto en sus alumnos está asegurado, tanto para alumnos con necesidades especiales como para los demás (McDuffie et al., 2009).

Las experiencias colaborativas también se han desarrollado en grupos de Traducción e Interpretación, donde el enfoque principal se ha relacionado con la competencia de la mediación lingüística, cultural y social. La presencia de dos profesores, expertos en dos idiomas, ha permitido contrastar usos, estructuras y significados en ambos idiomas, lo cual desarrolla la capacidad de los alumnos para adoptar una actitud colaborativa, abierta y mediadora, además de desarrollar sus competencias en ambas lenguas. El diseño de la metodología se ha basado en las indicaciones del Marco Común Europeo de Referencia (Council of Europe, 2001, 2018) sobre la competencia de mediación y su importancia para el profesional y el aprendiz de idiomas.

Pero la enseñanza colaborativa en el aula no solo resulta de interés para estudiantes y profesores de Educación o de Traducción e Interpretación. Fomentar un clima de colaboración entre los alumnos de cualquier titulación puede resultarles útil en la adquisición de ciertas competencias muy valoradas tanto en ámbitos académicos como en el mercado laboral. Además, permite ofrecer herramientas de planificación y enseñanza individualizada a los profesores, lo que optimiza su tarea docente y afina los métodos de evaluación. Todo esto, sin olvidar el clima de confianza entre profesores y alumnos que beneficia y facilita el transcurso de las clases. Por todo ello, animamos a todos los docentes a participar de este modelo de enseñanza que no solo aporta grandes ventajas metodológicas, sino que, además, promueve el crecimiento personal y el desarrollo profesional docente.



6

BIBLIOGRAFÍA

Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2008). Co-teaching in higher education. *Journal of College Teaching & Learning, 5*(3), 9–16.

Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J., & Mehisto, P. (2010). *The CLIL teacher's competences grid.* Common Constitution and Language Learning (CCLL) Comenius Network.

Buckingham, L. R., Custodio-Espinar, M., & López-Hernández, A. (2020). Atención a la diversidad en la educación superior. Una experiencia de co-docencia. En C. Márquez (Ed.), *6º Congreso Internacional USAL-PALECH Transformación universitaria, retos y oportunidades, CLIE 2021,* (pp. 49-59). Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0310

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment.* Cambridge University Press.

Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors.*

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children, 28*(3), 1-16.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL – Content and language integrated learning.* Cambridge University Press.

Custodio-Espinar, M., López Hernández, B., & Buckingham, L. (en prensa). Effects of co-teaching on CLIL teacher trainees' collaborative competence. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado.*

Dove, M., & Honigsfeld, A. (2010). ESL coteaching and collaboration: Opportunities to develop teacher leadership and enhance student learning. *TESOL Journal, 1*(1), 3-22.

Escobar, C. (2011). Colaboración interdisciplinar, partenariado y centros de formación docente: tres ejes para sustentar la colaboración del profesorado AICLE. En C. Escobar Urmeneta & L. Nussbaum (Eds.), *Learning through another language*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Ferguson, J., & Wilson, J. C. (2011). The co-teaching professorship: Power and expertise in the co-taught higher education classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly, 5*(1), 52-68.

Graziano, K. J., & Navarrete, L. A. (2012). Co-Teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues In Teacher Education, 21*(1), 109-126.

González, A., & Asensio, A. (2006). La actuación coordinada del profesorado universitario. En B. Learreta (s. f.). *La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 29-35).

Honigsfeld, A., & Dove, G. (2010). *Collaboration and co-teaching: Strategies for English learners.* Corwin.

Im, S., & Martin, S. N. (2015). Using cogenerative dialogues to improve coteaching for language learner (LL) students in an inclusion science classroom. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 43*(4), 355-369.

Lourenço, S. G., & Palma, D. (2019). El impacto de la co-docencia y la evaluación invertida en niveles de retención en la asignatura de redes I. *Revista Iberoamericana de Educación en Ingeniería (RIEI)*, 1.

Madrid, D., & Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL teacher training. En J. de D. Martínez Agudo (Ed.), *Teaching and learning english through bilingual education.* Cambridge Scholars.

McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children, 75*(4), 493-510.

Morelock, J. R. (2017). A systematic literature review of engineering identity: definitions, factors, and interventions affecting development, and means of measurement. *European Journal of Engineering Education, 42*(6), 1240-1262. https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1287664

Murawski, W. W., & Bernhardt, P. (2015). An administrator's guide to co-teaching. *Educational Leadership, 73*(4), 30-34.

Murphy, C., & Martin, S. N. (2015). Coteaching in teacher education: research and practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 43*(4), 277-280. https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1060927

Murphy, C., Scantlebury, K., & Milne, C. (2015). Using Vygotsky's zone of proximal development to propose and test an explanatory model for conceptualising coteaching in pre-service science teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 43*(4), 281-295. https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1060291

Obando-Castillo, G. (2016). Aproximación al principio de colaboración como clave para la práctica de la codocencia. *Educationis Momentum, 2*(1), 93-107.

Onsès, J., & Forés, A. (2020). Co-Docencia en la Universidad desde una Ontología del Devenir. *Revista D'Innovació Docent Universitària, 12*, 118-124. http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2020.12.11

Peral Santamaría, A., & Strotmann, B. (2019). Chapter 6 – El valor añadido de la enseñanza colaborativa bilingüe: un caso práctico. En: *Bilingual Education Under Debate: Practice, research and teacher education.* Cáceres: Servicio de publicaciones Universidad de Extremadura.

Pérez Cañado, M. L. (2017). CLIL teacher education: Where do we stand and where do we need to go? En *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos claves* (pp. 129–144). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Strotmann, B., & Custodio Espinar, M. (2021). La codocencia reflexiva en la educación superior. En M.L. Sein-Echaluce Lacleta, A. Fidalgo Blanco & F. J. García Peñalvo (Eds.). *Innovaciones docentes en tiempos de pandemia. Actas del VI Congreso Internacional sobre aprendizaje, innovación y cooperación, CINAIC 2021*, (pp. 216-221). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza, https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-17-7.

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.

Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Corwin Press.

Villamil-Villar, W. A., Layton-Jaramillo, S. E., & Vera-Cala, L. M. (2020, May). Evaluación de la efectividad de una estrategia pedagógica innovadora para el aprendizaje de la química en medicina. En *[GKA EDU 2020] Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje.*

COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA
CIHS