

Vol. 18, Núm. 1, 2016

## **Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú**

### **Co-Teaching: Teachers' Conceptions and Practices in a School of Education in Peru**

---

Guadalupe Suárez-Díaz (\*) [mgsuarez@pucp.edu.pe](mailto:mgsuarez@pucp.edu.pe)

(\*) Pontificia Universidad Católica del Perú  
(Recibido: 9 de junio de 2014; Aceptado para su publicación: 28 de abril de 2015)

**Cómo citar:** 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. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>

---

#### **Resumen**

Este trabajo presenta una investigación descriptiva sobre dos temas: 1) Concordancia entre las concepciones sobre co-enseñanza y la práctica pedagógica de los docentes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima; 2) Condiciones que favorecen y limitan la práctica de co-enseñanza, desde la perspectiva de los docentes. A través de la entrevista y el análisis documental se comprobó el predominio de la concepción de co-enseñanza como "equipo docente", aunque en la práctica se privilegia la autonomía y se combinan incipientemente los modelos "Estaciones de enseñanza" y "Uno enseña, otro circula". Los cursos mejor evaluados por los estudiantes fueron uno trabajado como "equipo docente" y dos desarrollados con márgenes diferenciados de autonomía. Como factores facilitadores destacaron los de tipo personal y como limitantes, las habilidades de los estudiantes y los aspectos administrativos.

**Palabras clave:** Concepciones, co-enseñanza, formación de profesores.

#### **Abstract**

This paper presents a descriptive study of two topics: 1) the correspondence between conceptions on co-teaching and the teaching practices of teachers at the School of Education in a private university in Lima; 2) the conditions that favor and restrict co-teaching, from the teachers' perspective. Through interviews and documentary analysis, the idea of co-teaching as "team teaching" was found to be dominant, even though in practice, autonomy was favored, and teachers are beginning to use a combination of the "station teaching" and "one teach, one drift" models. The courses praised most highly by students were one course developed as "team teaching" and two developed with different degrees of autonomy. The main facilitating factors were personal ones; the main restricting factors were students' ability and aspects relating to management.

**Keywords:** Conceptions, co-teaching, team teaching, teacher education.

## I. Introducción

La co-enseñanza ha sido considerada durante años una estrategia efectiva para incluir a estudiantes con necesidades especiales en aulas generales (Brantingler, Jimenez, Klingner, Pugach y Richardson, 2005; Scruggs, Mastropieri y Mc Duffie, 2007). Sin embargo, son reconocidos sus aportes en cualquier área o curso y con diversidad de alumnado (Friend, 2008), así como en educación superior y, específicamente, en la formación inicial y continua del profesorado (Indrisano, Birmingham, Garnick y Maresco, 1999; Wenzlaff, Berak, Wieseman, Monroe-Baillargeon, Bacharach y Bradfield-Kreider, 2002; York-Barr, Bacharach, Salk, Frank y Beniek, 2004; Wilson, 2007; Kroegera, Embury, Cooper, Brydon-Miller, Laine y Johnson, 2012).

En una coyuntura en la que diversas universidades latinoamericanas impulsan la inter y la multidisciplinariedad, surgió el interés por conocer qué tanto concuerdan las concepciones sobre co-enseñanza y la práctica concreta de los docentes, así como los factores potenciales y limitantes de dichas prácticas en la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima que se está iniciando en este tipo de experiencias. Se espera contribuir así, a la generación de nuevos conocimientos y perspectivas para la toma de decisiones sobre esta temática, aplicables a la formación del profesorado.

La co-docencia, *co-teaching*, enseñanza colaborativa, enseñanza en equipo, cátedra compartida o co-enseñanza es un proceso formativo desarrollado por dos o más profesionales certificados que establecen una relación de colaboración para brindar instrucción conjunta a un grupo de estudiantes diverso, en un espacio físico y con contenidos y objetivos específicos, con la finalidad de lograr lo que no podrían hacer solos (Cook y Friend, 1995; Wenzlaff et al., 2002; Cook, 2004; Beninghof, 2012).

Con sus tres componentes: la co-planificación, la co-instrucción y la co-evaluación (Conderman y Hedin, 2012), la co-enseñanza permite a los profesionales que comparten instrucción, combinar sus conocimientos y habilidades para crear ambientes formativos en los que la enseñanza sea rigurosa pero flexible, basada en estándares pero adaptable a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante (Friend, 2008).

La co-enseñanza genera un “conocimiento de la acción”, pues se construye y reconstruye durante la vida experiencial y profesional del profesorado, producto de la relación entre teoría y práctica (Ferrerres, 1999) afín a una racionalidad formativa-emancipadora (Prieto y Contreras, 2008) o alternativa, como mencionan Fernández (2009) y su equipo de investigadores, más que a una técnico-instrumental centrada en el saber teórico y la técnica. En términos de Ruiz (2005), la co-enseñanza constituye “una actividad cambiante, compleja, no fragmentable (...) de reelaboración colaborativa y compartida del conocimiento” (p. 80).

Son seis los enfoques considerados a partir de los cinco modelos propuestos por Cook y Friend (1995). En ellos varía el tipo de relación profesores-estudiantes, la organización interna y, especialmente, la distribución de roles entre los docentes (ver tabla I).

Tabla I. Enfoques de co-enseñanza

Enfoques	Situaciones de mayor utilidad
<b>Uno enseña, uno observa:</b> Un docente es el principal responsable de la enseñanza y el otro recoge información observacional específica sobre los estudiantes o el co-docente. Demanda coordinar el tipo de información a recoger y el análisis a aplicar para procesar la información en conjunto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nuevos contextos de co-enseñanza que requieren detalles sobre el proceso que atraviesan los estudiantes.</li> <li>• Comparación del desarrollo de los estudiantes entre sí.</li> </ul>
<b>Uno enseña, otro circula:</b> Un docente es el principal responsable de la enseñanza, mientras que el otro circula en tiempo real durante la clase asistiendo discretamente a los estudiantes, según sea necesario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema propicio para ser asumido por un profesor.</li> <li>• Un profesor conoce más el tema.</li> <li>• Co-docentes se conocen poco.</li> <li>• Estudiantes necesitan mayor atención a sus necesidades.</li> </ul>
<b>Enseñanza paralela:</b> Los profesores enseñan y comparten la misma información, pero dividen la clase en dos y asisten a los estudiantes simultáneamente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporción docente-estudiante es baja y se requiere mejorar eficiencia de la enseñanza.</li> <li>• Fomentar la discusión entre los estudiantes.</li> <li>• Ejercicios, prácticas, re-enseñanza, revisión de pruebas.</li> <li>• Estudiantes requieren mayor supervisión.</li> </ul>
<b>Estaciones de enseñanza:</b> Los profesores dividen el contenido y la clase en dos. Cada profesor enseña el contenido que le correspondió a su grupo; luego, repite el mismo contenido en el otro grupo. Se recomienda tener un tercer grupo ("estación") para que los estudiantes trabajen independientemente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenidos complejos pero no jerárquicos.</li> <li>• Temas ameritan análisis crítico.</li> <li>• Desarrollo de varios temas en una sesión.</li> </ul>
<b>Enseñanza alternativa o diferenciada:</b> Un profesor es responsable del grupo más amplio y el otro del más pequeño.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes dominan conceptos enseñados o varía el nivel de aprendizaje y los contenidos.</li> <li>• Propiciar alto rendimiento.</li> <li>• Currículo paralelo.</li> <li>• Varios estudiantes necesitan atención especializada.</li> </ul>
<b>Equipo docente:</b> Los profesores brindan la misma instrucción de forma simultánea, en un flujo de acción invisible que impide distinguir a un líder. Se asemeja a "un cerebro en dos cuerpos" o un ejercicio de nado sincronizado. Es el enfoque más complejo y que más se ajusta a la idea de co-enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar aportes de co-docentes, experiencia comparable.</li> <li>• Tema propicio para una conversación instructiva.</li> <li>• Tema requiere considerable experiencia de los maestros.</li> <li>• Generar mayor interacción con los estudiantes.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Cook (2004), Sileo (2011) y Beninghof (2012)

En la figura 1 se ubican los seis enfoques en un cuadrante cartesiano, donde el eje X representa el grado de interacción entre co-docentes y el eje Y el grado de interacción de cada docente con el grupo total de estudiantes. Luego, se tendrían cinco enfoques en tránsito hacia la verdadera co-enseñanza (equipo docente).



Figura 1. Distribución de los enfoques de co-enseñanza en función de la interacción entre los agentes involucrados

Fuente: Elaboración propia.

Considerando que aprender a co-enseñar es un proceso gradual que requiere el desarrollo de diversas habilidades, se sugiere empezar con su forma más sencilla: Uno enseña y otro observa o asiste (Graziano y Navarrete, 2012).

**Concepciones docentes sobre co-enseñanza.** Las concepciones, esquemas o constructos de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, han sido estudiados desde diversos ángulos: meta cognición, teorías de la mente, creencias epistemológicas, fenomenografía, teorías implícitas, perfil docente y análisis de la práctica (Pérez, Scheuer, Mateos y Martín, 2006; Vilanova, García y Señorino, 2007), coincidiendo en el sustento que brindan a la labor educadora.

Siguiendo a Prieto y Contreras (2008), para este estudio se asume a las concepciones docentes como estructuras o posicionamientos mentales organizadores de la práctica educativa. En ellas, las concepciones didácticas y evaluativas resultan claves porque permiten transformar los contenidos disciplinarios en conocimiento enseñable.

Al igual que con las concepciones docentes sobre el aprendizaje o la enseñanza, hacer explícitas las concepciones sobre co-enseñanza facilita su posterior análisis y eventual redescrición, de modo que constituyan un punto de partida para cualquier intento de mejorar la enseñanza (Vilanova et al., 2007).

Las investigaciones de las últimas décadas reflejan la aplicación prioritaria de la co-enseñanza en educación especial por educadores generales y especiales en aulas regulares (Bawens y Hourcade, 1995; Vaughn, Schumm y Arguelles, 1997; Platt, Walker-Knight, Lee y Hewitt, 2001; Scruggs et al., 2007; Bacharach, Washut y Dahlberg, 2008; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain y Shamberger, 2010), tal como lo propusieron Cook y Friend en 1995. En ellas se le reconoce como una estrategia de soporte para direccionar los cambios y capitalizar las oportunidades de los aprendices (Nierengarten, 2013).

Si bien estos estudios destacan la interdisciplinariedad que propicia la co-enseñanza en los primeros años de escolaridad al involucrar a dos o más docentes de áreas de formación distintas en clases como Matemáticas y Lectura, también en etapas subsiguientes se aplica de manera

exitosa desde cualquier curso y con diverso alumnado (Friend, 2008), combinando asignaturas vinculadas a las ciencias exactas, a las ciencias sociales o a ambas (Hillsman y Brumback, 2013; Kalchman y Kozoll, 2012; Fenty, McDuffie-Landrum y Fisher, 2012).

A nivel superior, la co-enseñanza ha sido poco aplicada, generando escasa literatura al respecto (Bacharach et al., 2008); sin embargo, existen investigaciones sobre co-docencia realizada por futuros profesores (Indrisano et al., 1999; Wilson, 2007; Graziano y Navarrete, 2012; Kroegera et al., 2012), así como sobre su empleo en la formación de futuros educadores (Wenzlaff et al., 2002; York-Barr et al., 2004; Bacharach et al., 2008; Martínez y Prieto, 2012; Chanmugam y Gerlach, 2013).

En todos los casos, los hallazgos describen experiencias y lecciones aprendidas sobre la co-enseñanza, sin abordar las concepciones de los docentes respecto a la docencia compartida y, menos aún, la relación entre aquellas y las prácticas pedagógicas concretas.

Más allá del nivel en que se aplique, es reconocida la contribución de la co-enseñanza al crecimiento profesional docente, al incremento de su motivación, al desarrollo de sus competencias comunicativas e interpersonales, así como a una mayor satisfacción laboral y autoestima, esto último como efecto de un trabajo conjunto que atiende sus necesidades de poder, libre elección y pertenencia institucional. En relación a los estudiantes, destaca el incentivo a la participación, fruto de una mayor motivación, y el desarrollo de habilidades colaborativas y comunicativas (Villa, Thousand y Nevin, 2008).

Un factor clave que facilita la co-enseñanza es la coordinación del profesorado, en tanto favorece procesos de reflexión y retroalimentación permanentes, aumenta la visión personal y colectiva de la práctica docente, y eleva la seguridad frente a su actuación en el aula (González y Asensio, 2006; Velasco, Rodríguez, Terrón y García, 2012).

En particular, para una exitosa co-planificación, considerada más importante que la práctica misma de co-enseñanza, se requiere potenciar la comunicación verbal y no verbal entre co-docentes (Cook, 2004; Velasco et al., 2012), que se refleje en coordinaciones extra-clase no sólo para fines de planificación sino para discutir las necesidades de los estudiantes y articular filosofías y estilos de enseñanza. Ello aportará a la equidad de roles en el aula y reducirá las posibilidades de conflictos personales y de emisión de mensajes contradictorios (Forbes y Billet, 2012).

Sin embargo, la base de una relación armoniosa y fuerte entre co-docentes es su participación voluntaria en la enseñanza, no restringida a una división de tareas a realizar en determinado número de semanas (Weiss y Brighman, 2000; Sileo, 2011). Luego, el rol de las autoridades académicas resulta crucial, debiendo expresarse antes, durante y después de la co-enseñanza, a través de mecanismos de motivación, entrenamiento, organización, seguimiento, consolidación y retroalimentación de los equipos (Friend, 2008; Nierengarten, 2013).

## II. Metodología

El presente es un estudio de caso, es decir, una investigación a pequeña escala que busca conocer cómo es y qué matices presenta un fenómeno específico asumido como unidad holística y multi-integrada (Naupas, Mejía, Novoa y Villagómez, 2011). Se optó por un enfoque cualitativo para enfatizar la comprensión de lo único y particular de la realidad desde los significados que asignan las personas implicadas a sus actos, en su propio contexto, de manera vivencial, sin generalizaciones (Bisquerra, 2004); y se abordó desde un nivel descriptivo transversal para profundizar en los rasgos sustantivos del fenómeno (Strauss y Corbin, 2002), recogiendo los datos en un momento único (Vieytes, 2004).

El problema de estudio fue: ¿Qué concordancia existe entre las concepciones sobre co-enseñanza y la práctica pedagógica de los docentes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima, y qué condiciones potenciales y limitantes identifican para sus prácticas?

Los objetivos fueron: 1) Analizar la concordancia entre las concepciones sobre co-enseñanza de los docentes y su práctica pedagógica, y 2) Identificar las condiciones que favorecen y limitan la práctica de co-enseñanza, desde la perspectiva de los docentes.

Se recogió información cuali-cuantitativa aplicando entrevistas semi-estructuradas a los docentes y una matriz para analizar los promedios finales de los estudiantes en los cursos y las evaluaciones de estos a los co-docentes (ver tabla II). Los instrumentos fueron validados por expertos.

Tabla II. Categorías, sub categorías y técnicas

Categorías	Sub categorías	Técnicas
1. Concepciones de co-enseñanza	1.1 Definición personal 1.2 Diseño didáctico 1.3 Evaluación de los aprendizajes	Entrevista
2. Práctica de co-enseñanza	2.1 Indicios de éxito / no éxito 2.2 Satisfacción docente 2.3 Promedios finales de estudiantes en los cursos 2.4 Evaluación de estudiantes a docentes	Entrevista y Análisis Documental
	2.5 Condiciones potenciales y limitantes 2.5.1 Del curso: -Modalidad -Naturaleza / temática 2.5.2 De los actores: -Características académicas del co-docente -Características personales del co-docente -Características académicas de los estudiantes -Características personales de los estudiantes -Otras 2.5.3. De la experiencia Antes: -Interacción entre co-docentes -Diseño didáctico de la experiencia Durante: -Sesiones conjuntas (número, finalidad) -Interacción entre co-docentes -Evaluación del aprendizaje Después: -Interacción entre co-docentes -Evaluación de la experiencia	Entrevista

La experiencia sobre co-enseñanza en la Facultad seleccionada se limita a los tres últimos años, en el marco de una política institucional que fomenta la interdisciplinariedad. Los cursos para co-docencia son determinados por las autoridades académicas con el criterio de completar la carga lectiva del profesorado en asignaturas que presenten por lo menos dos temáticas diferenciadas. Los docentes deciden libremente su estrategia de co-enseñanza y la ejercen sin previa capacitación, por lo que sus concepciones y prácticas son espontáneas e intuitivas.

Como se aprecia en las tablas III y IV, los informantes fueron los 10 profesores que desarrollaron por lo menos un curso en co-enseñanza durante el primer semestre del 2013 en pregrado o posgrado, en modalidad presencial (con un máximo de 15 sesiones presenciales) o semipresencial (con 4 sesiones presenciales y el empleo de una plataforma Moodle para las fases a distancia).

Tabla III. Población y muestra según género y tiempo de dedicación

	Género		Tiempo de dedicación		
	Mujeres	Varones	Tpo. Compl.	Tpo. Parcial	Por horas
Población	11	4	7	1	7
Muestra	6	4	5	0	5

Tabla IV. Conformación de la muestra según experiencia y modalidad del curso co-enseñado

Nivel	No. de docentes según cursos co-enseñados en últimos dos años			Modalidad del Curso analizado	
	1 curso	2 o 3 cursos	4 o 5 cursos	Presenc.	Semipres.
Pregrado	3	2	1	3	2
Posgrado	4	2	0	2	3
Nº docentes	7	2	1	5	5

A los docentes que co-enseñaron más de un curso durante los dos últimos años se les solicitó que analizaran la experiencia que consideraban más satisfactoria; a los siete profesores que co-enseñaron un curso, se les solicitó referirse al mismo (ver tabla V).

Tabla V. Cursos co-enseñados y especialidad de los co-docentes

Cursos	Especialidad de co-docentes
Liderazgo educativo y desarrollo profesional	- Educador / gestión educativa - Educador / desarrollo docente
Gestión del Conocimiento	- Psicólogo y educador - Psicólogo y educador
Planificación educativa y curricular	- Educador / currículo - Educador / planificador educativo
Ética y educación	- Educador / ética - Educador / ética
Teorías de la gestión y la planificación educativa	- Educador / gestión educativa - Educador / planificador educativo
Enfoques sobre organizaciones educativas	- Educador / gestión educativa - Educador / planificador educativo
Investigación y práctica educativa	- Educador / currículo primaria - Educador / currículo inicial
Legislación educativa	- Educador / TIC - Educador / ética

Para la codificación, se asignó a cada profesor informante la letra "P" seguida del número que representaba el orden en el que fue entrevistado. En el caso de las evaluaciones de los estudiantes a los docentes, se asignó el código "RE", seguido del número correspondiente al docente evaluado (ejemplo: "RE1" si se evaluaba al docente 1). Para los promedios de los estudiantes en los cursos, se asignó el código "RN" seguido del número que representaba al docente del curso. El análisis de la información recogida permitió arribar a los hallazgos que se presentan e interpretan a continuación.

## IV. Resultados

Si bien no existe uniformidad conceptual respecto a qué supone co-enseñar, se distinguen cuatro grupos de respuestas. El primero conformado por respuestas genéricas, y los tres siguientes por tendencias conceptuales diferenciadas (ver Tabla VI).

Tabla VI. Tendencias conceptuales sobre co-enseñanza

Tendencias conceptuales	No. de docentes	Expresiones de informantes	Características de la mayoría de informantes
Ambiguas o genéricas	2	"Es compartir un curso entre dos o tres profesores" (P3)	Mujeres, dedicación por horas, cursos en pre grado, presencial.
Desarrollo conjunto y simultáneo de una temática (Equipo docente")	5	<i>Desde la docencia:</i> "(..) una forma de planificación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la cual los profesores planifican de manera conjunta e integrada ...no es dividirse un pedazo cada uno, sino que lo piensan y desarrollan en equipo y en diálogo permanente". (P9).  <i>En función a la experiencia de todos los actores:</i> "(..) aquella en la que ambos profesores comparten una temática en un mismo espacio, con estrategias que ayudan a que los alumnos conozcan mejor distintos puntos de vista (...); los dos participan, uno en un tema y otro en algún momento para complementar, dar un ejemplo o ampliar (...). Por momentos los dos hablan del mismo tema, desde diversas visiones o niveles, entonces las clases son sumamente dinámicas. Es una cosa como de ping-pong". (P5)	Mujeres, tiempo completo, cursos en posgrado semi-presenciales y pregrado presenciales.
División de temáticas en función del perfil de cada docente (Márgenes de autonomía)	2	"(...) no necesariamente los dos deben estar en aula juntos. Se puede ganar en perspectiva pero se puede perder en profundidad (...) para complementar un enfoque teórico- conceptual y otro aplicativo, que los dos estén en todas las clases no me parece... quizás sea un prejuicio, pero para profundizar cosas necesitas autonomía". (P7)	Varones, diferente dedicación, cursos en posgrado presenciales.
Desarrollo conjunto con espacios de autonomía (Simultaneidad con autonomía)	1	"Los docentes estructuran el curso juntos, es decir, actividades, evaluación (...) pero en la ejecución habrá sesiones en las que participen ambos o que cada uno se encargue de un tema, por cierta especialidad, manejo temático, haber realizado alguna investigación". (P6)	Mujeres, dedicación por horas, curso en pregrado presencial.
Rasgos comunes: 'Coincidencia en espacio físico y tiempo', 'dos o tres docentes', 'compartir', 'corresponsabilidad', 'complementariedad', 'sinergia'.			

La mayoría de docentes consideró a la interdisciplinariedad como rasgo principal de la co-docencia: "Para comprender la realidad desde enfoques complementarios" (P9), y pocos a la formación docente diferenciada: "Se enriquece el curso desde la especialización del colega" (P2). Un concepto emergente fue el de transdisciplinariedad, aunque asociado a la metodología: "Más que interdisciplinariedad, porque ambas somos educadoras, sería transdisciplinariedad, más allá de la disciplina, porque por ejemplo, una puede incidir en el análisis del discurso y otra, en la



reflexión dialogada para arribar a un saber holístico" (P4).

Solo cuatro docentes presentaron alineamiento entre sus concepciones sobre diseño didáctico, evaluación del aprendizaje y sus respectivas tendencias conceptuales de co-enseñanza. Dos de ellos se ubicaron en la primera tendencia (ver tabla VII).

Tabla VII. Relación entre concepciones sobre co-enseñanza, diseño didáctico y evaluación del aprendizaje

Tendencias	Concepciones sobre diseño didáctico		Concepciones sobre evaluación del aprendizaje	
	Alineadas con concepción de co-enseñanza	Mayoritarias	Alineadas con concepción de co-enseñanza	Mayoritarias
Equipo docente	"Igual partimos de objetivos, capacidades, etc., la diferencia está en el consenso, que cada punto se converse, se discuta, para que constituya un todo coherente y unitario" (P5).	"No hay mayor diferencia con otro tipo de clases" (P8)  "Para diseñar el curso se necesita apertura, diálogo, creatividad, trabajo en equipo" (P4)	"Con criterios e indicadores unificados" (P5)	"Priorizar los contenidos procedimentales (...), haciendo es como uno aprende" (P2).
Márgenes de autonomía	"Lineamientos comunes pero con independencia en relación a cómo cada docente lo podría plantear" (P1)		"Una evaluación autónoma y libre de los docentes" (P1)	"Se debe priorizar los contenidos aplicativos" (P7)
Simultaneidad con autonomía	"(...) que refleje el aporte de ambas disciplinas. Puede haber un capítulo para un tema y otro para otro, pero necesariamente alguno que integre a los dos. (P6)		"El equipo debe estar de acuerdo en qué y cómo evaluar, pero lo ponen en marcha de manera independiente" (P6).	"Para comprobar lo que los estudiantes aprenden" (P6).

Como se aprecia, para la mayoría de informantes la co-enseñanza no exige un tipo especial de diseño didáctico, aunque al definirlo aludieron a cualidades como la apertura, la creatividad, el diálogo y el trabajo en equipo. Casi todos los docentes asumen la evaluación desde un enfoque práctico-aplicativo, siendo los menos citados los contenidos actitudinales y conceptuales, así como la autoevaluación y co-evaluación.

#### 4.1 ¿Cómo se desarrolla la co-enseñanza?

**Coordinaciones antes, durante y después del curso.** La comunicación y la coordinación entre co-docentes fueron decrecientemente continuas, fluidas y efectivas durante el diseño, la ejecución y el cierre de la actividad pedagógica. La finalidad de las reuniones fue la de todo proceso de enseñanza-aprendizaje (ver tabla VIII). Destaca la mención de un docente de no haber coordinado con su co-docente en ningún momento.

Tabla VIII. Tipo de coordinación entre co-docentes antes, durante y después del curso

Coordinación	Antes	Durante	Después
<b>Espacios</b>	Presenciales, virtuales (correo electrónico) y virtual-presencial.		
<b>Finalidad</b>	Planificar el curso, seleccionar contenidos, elaborar materiales, determinar el sistema de evaluación.	Planificar las sesiones, analizar el avance y dificultades del alumnado, reajustar estrategias.	Analizar el desarrollo y resultados del curso. Autoevaluación y retroalimentación. Integrar calificaciones y registros de asistencia.
<b>Interrelación</b>	Desde acercamiento horizontal hasta relación de supremacía-dependencia: "Inmersión a mí hacia el curso, hacia la forma cómo iba a participar; (...) acordamos la participación de cada uno en el curso" (P8)	Prevalció: márgenes de autonomía (tendencia conceptual 2):  "No hubo trabajo compartido de inicio a fin salvo en el diseño inicial; luego solo coordinamos para intercambiar registros por correo" (P8)	

**Sesiones de co-enseñanza.** La mayoría de entrevistados co-enseñaron la primera y la última sesión (de un total de 15 para cursos presenciales y 4 para los semipresenciales), y apenas tres superaron la tercera parte de sesiones conjuntas, apreciándose una relación directa entre el número de éstas y el grado de satisfacción de los docentes respecto a los cursos. Quienes se mostraron nada o medianamente satisfechos tuvieron entre 0 y 1 sesión conjunta, respectivamente. En el último caso, fue sólo la sesión inicial (ver tabla IX).

Tabla IX. Las prácticas docentes según tendencias de co-enseñanza

Tendencias de co-enseñanza	Sesiones conjuntas	Interacción con co-docente y estudiantes	Características de mayoría de docentes	No. docentes
Equipo docente	Todas	"Las dos presentes en todo momento, cada una con su propia personalidad, su propia metodología, pero una ya sabía lo que la otra quería y hacíamos match. Ella decía algo y yo la reforzaba o viceversa, llevando el hilo, sin desautorizarnos" (P2).	Mujeres, tiempo completo, curso en posgrado y pregrado presenciales	2
Márgenes de autonomía	- Ninguna - Sólo inicial - Inicial y final	"Si bien planificamos todo de manera conjunta, al iniciarse el curso cada uno lo desarrolló de manera independiente, el contacto con los alumnos también fue independiente" (P8)  "Como estaba muy clara la responsabilidad de cada uno sobre los temas al interior del curso, lo llevamos a cabo independientemente en las sesiones" (P3)	Varones, sin predominio según dedicación, nivel ni modalidad del curso	6
Simultaneidad con autonomía	-Inicial, final y algunas intermedias	"Estábamos articuladas en torno a qué y cómo actuar, y lo pusimos en marcha tanto en forma independiente como en dupla" (P6)	Mujeres, dedicación por horas, curso en pregrado, presencial	2

Estrategias comunes: -Orientadas a transferir lo aprendido

-En cursos semipresenciales: recursos virtuales (chat, foros) sólo complementaron las sesiones presenciales

Luego, las concepciones sobre co-enseñanza no necesariamente guardan relación con las prácticas pedagógicas de los entrevistados. Si bien a nivel conceptual predomina la noción de co-enseñanza como “equipo docente”, las coordinaciones previas y la práctica en aula evidencian que sólo dos experiencias (desarrolladas por profesoras de tiempo completo) responden a ese enfoque. En ambas existe también coherencia conceptual respecto al diseño didáctico y la evaluación del aprendizaje.

Por el contrario, la mayoría de docentes, sobre todo varones, privilegió la autonomía (ver figura 2), dividiéndose las sesiones según temática de mayor manejo de cada uno: “Solo dictaba las clases que me correspondían. Eran mis 5 clases, mis 5 horas. Al finalizar conversaba con el colega (...) sólo en ese sentido era también un espacio compartido” (P1).

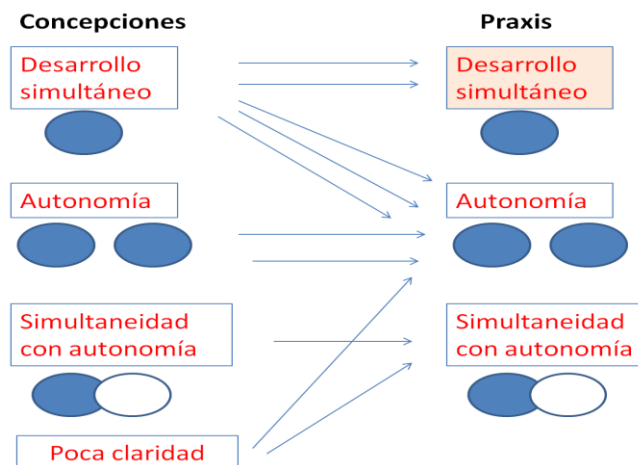


Figura 2. Relación entre concepciones de co-enseñanza y práctica docente

Sólo en dos casos (tendencia “Simultaneidad con autonomía”), se podría hablar de una combinación incipiente de los modelos “Estaciones de enseñanza” y “Uno enseña, otro circula”, sin serlos estrictamente. Del primer enfoque se rescata la división de contenidos, y del segundo, la idea de un docente responsable de la enseñanza y otro que complementa. La tabla X resume los factores más frecuentemente mencionados por los docentes.

Tabla X. Factores facilitadores y limitantes de la co-enseñanza

Aspectos	Factores	
	Facilitadores	Limitantes
Docente (condiciones personales)	Responsabilidad, comunicación, apertura para compartir conocimientos e impresiones, pensamiento flexible, carisma, empatía, trabajo en equipo, proactividad, respeto, compromiso.  "Nos ayudó mucho el compromiso, querer aprender, el tiempo que le dedicamos (...) la cercanía y confianza con el colega" (P2).	"Nos faltó mayor disposición para coordinar, para trabajar en conjunto" (P8)
Docente (condiciones académico-profesionales)	Experiencia profesional complementaria, especialización, actualización.  "La experiencia de cada uno sobre su tema, porque tenemos diferentes miradas, vivencias, saberes y eso se comparte con el alumno" (P5).	Ninguno
Curso	Contenidos y presencialidad.  "Que los cursos sean variados, con temas contrastantes que faciliten la relación teórico-aplicativo, que permitan polemizar" (P4).  "En cursos presenciales se puede mostrar mejor la riqueza de cada perspectiva. En los semipresenciales haces un seguimiento individual y no colectivo a los participantes (...) Tampoco tiene sentido que dos docentes hagan al mismo tiempo algo a distancia" (P3).	Contenidos  "La envergadura, densidad de los contenidos, porque nos impedía explayarnos como deseábamos" (P2)
Estudiantes	Formación académica, disposición, apertura, motivación, madurez, habilidades comunicativas.  "Su bagaje, su experiencia (...) en maestría la mayoría trabaja, tienen mayor motivación intrínseca, quieren aprender porque es importante para ellos" (P10)	Capacidades desarrolladas, estilos de aprendizaje, dependencia hacia el docente.  "Para un primer ciclo, no se presta tanto, porque están desarrollando capacidades y necesitan mayor ordenamiento, esperan una sola línea de trabajo, en cambio más adelante es más propicio" (P9)
Otros	Experiencias compartidas previas, apoyo inter-generacional.  "Como veníamos trabajando juntas, solo era pensar en otro tema (...) eso hizo que fluya el trabajo en conjunto" (P2)  "La edad también influye, la de más edad aporta su experiencia, la más joven, su dinamismo, osadía" (P6)	Tiempo para planificar, criterios administrativos.  "Limitó mucho la forma como se plasmó la co-enseñanza, con separación de temas, por asignación de horas, no por decisión de las docentes (...) por eso los alumnos lo sentían como dos mini- cursos" (P8)

Respecto a la experiencia, los tres docentes que co-enseñaron más de un curso en los dos últimos años calificaron de "satisfactorias" dichas prácticas; mientras que quienes mostraron mediano y

nulo grado de satisfacción sólo tuvieron una experiencia previa de co-enseñanza.

Como indicios de éxito, la mayoría de informantes aludió a los buenos resultados de los estudiantes en las evaluaciones y, en especial, la motivación expresada en el nivel de participación. Sin embargo, el grado de satisfacción de los docentes no concuerda necesariamente con los promedios finales de los estudiantes ni con las valoraciones de estos a los primeros. Más bien, los promedios más altos se presentaron en los cursos desarrollados bajo las tendencias “Simultaneidad con autonomía” y “Márgenes de autonomía”.

De los dos cursos desarrollados como “equipo docente”, en uno el desempeño de los profesores recibió la más alta valoración de los estudiantes y en el otro, la más baja. El primer caso corresponde a un curso de posgrado y los profesores habían co-enseñado previamente la asignatura en dos oportunidades. Se apreció también altas y muy bajas valoraciones en los cursos desarrollados con márgenes de autonomía. La amplitud de los rangos de evaluación indica la diferencia en la calificación asignada a cada docente (ver tabla XI).

Tabla XI. Satisfacción de profesores y evaluaciones de estudiantes

Tipo de co-enseñanza aplicada	Grado de satisfacción de profesores	Rangos de evaluación de estudiantes a co-docentes (*)	Rangos de promedios de notas en cursos(**)
Equipo docente	Alto	[90-95], [60-85]	[14-15]
Márgenes de autonomía	Alto	[80-90], [80-85]	[15-16]
	Mediano	[80-85]	[14-15]
	Nulo	[70-75]	[14-15]
Simultaneidad con autonomía	Alto	[80-90]	[11-12], [16-17]

(\*): Escala centesimal.

(\*\*): Escala vigesimal.

Fuente: Trabajo de campo de la investigación.

## V. Conclusiones

Si bien la mayoría de docentes conceptúa la co-enseñanza como una estrategia coordinada para potenciar la acción de un conjunto de profesores totalmente inmersos en el proceso formativo, que comprenden y aplican de diferente manera la idea de enseñar (Villa et al., 2008), y que va más allá de la interdisciplinariedad (Cook, 2004), sólo un grupo reducido tiene claridad conceptual sobre las particularidades de un diseño didáctico y evaluativo concertados como medios para quebrar la división entre asignaturas y favorecer una visión integrada y comprensiva de los temas. Por el contrario, al centrarse más en lo aplicativo que en lo actitudinal e integral, evidencian afinidad con la racionalidad técnico-instrumental y no con la formativo-emancipadora que subyace en una auténtica co-docencia, desde la cual enseñanza y evaluación aportan a la reflexión y a la toma de decisiones (Prieto y Contreras, 2008).

En la práctica, se confirma la tendencia a entender la co-enseñanza como una simple distribución de funciones, con profesores que laboran en horarios diferentes compartiendo los créditos del curso (Bacharach et al., 2008), lo cual impide desarrollar una relación fuerte entre docentes y entre estos y sus estudiantes (Sileo, 2011). Los puntajes tan polarizados en la evaluación de los estudiantes a cada docente en las tres tendencias de co-enseñanza, reflejan la percepción de una enseñanza fragmentada, una interacción poco sincrónica al interior de los cursos y el mayor protagonismo de un docente, lo cual dista mucho de la verdadera co-enseñanza.

En particular, la alta valoración del desempeño docente en las tendencias “Simultaneidad con autonomía” y “Márgenes de autonomía” evidencia la aceptación de los estudiantes a un estilo de enseñanza tradicional al que la escuela los ha acostumbrado (Aliakbari y Bazayr, 2012).

Los dos casos en los que concepciones y práctica se alinean al enfoque “equipo docente”, cumplen todas las condiciones establecidas para el mismo (Friend, 2008): altos niveles de comunicación, coordinación permanente (facilitada por ser docentes a tiempo completo), experiencia comparable (ambas profesoras pertenecen a niveles educativos diferentes: inicial y primaria), diálogo instructivo durante las sesiones, comodidad al interactuar, y facilidad para propiciar el debate y la interacción entre estudiantes debido a la naturaleza de los cursos (Investigación y Gestión del Conocimiento). Como afirma Bell (1992), compartir actividades previas, más aun si se co-enseñó la asignatura anteriormente, incidió en el desempeño conjunto y generó cercanía e integración de estilos de trabajo entre las docentes.

Como factores facilitadores de la co-enseñanza, se identificaron los que refiere la literatura (Cook, 2004; Villa et al., 2008; Velasco et al., 2012; Nierengarten, 2013), prevaleciendo los aspectos personales que Graziano y Navarrete (2012) subdividen en “factores críticos” (responsabilidad, respeto, colaboración y compromiso), y “requerimientos específicos” (empatía, tiempo para coordinar, disponibilidad personal al intercambio y saber trabajar en equipo). Estos últimos fueron también los más citados como factores limitantes.

Resulta interesante la mención a la presencialidad como facilitadora de la co-enseñanza. Sin embargo, al ser la semipresencialidad un *continuum* formativo sin diferenciación entre procesos presenciales y virtuales, siendo posible graduar el número de sesiones presenciales, así como el tiempo y tipo de interacción mediada (Area y Adell, 2009), creemos que es posible realizar una co-enseñanza efectiva en esa modalidad de emplearse un aula virtual que integre diversas herramientas síncronas de interacción, aunque ello requiera mayor dedicación y el desarrollo de nuevas competencias digitales en docentes y estudiantes.

Asimismo, al ser la co-enseñanza una práctica decidida por las autoridades académicas de la Facultad, el estudio confirma lo reportado por Weiss y Brighman (2000), Scruggs et al. (2007) y Velasco et al. (2012), respecto a que la colaboración no voluntaria entre docentes obstaculiza la coordinación, la reflexión sobre problemas comunes y el consenso sobre criterios de actuación.

En contextos en los que la co-enseñanza es una práctica incipiente, como en el caso analizado, el desarrollo de las capacidades y actitudes que ella exige desestabiliza las prácticas y representaciones ideales (Martínez y Prieto, 2012), al entrar en conflicto los tres tipos de saber profesional del docente universitario (Barrón, 2009), el temporal, vinculado a su historia personal y escolar, a rutinas y prácticas institucionalizadas que le dan seguridad en el aula; el saber plural - heterogéneo, generado a partir de situaciones cotidianas, y el saber personalizado, incorporado, subjetivado, imposible de disociar de la experiencia personal y de la situación de trabajo.

El trabajo es desafiante, complejo y plantea retos tanto al profesorado como a las instituciones formadoras de futuros educadores (Friend et al., 2010), pues como lo mencionó un informante en una de sus intervenciones: “La co-enseñanza rompe paradigmas, no solo en el docente sino también en el alumno. (...). Es difícil acostumbrarse a este sistema, porque obliga a cuestionarse muchos esquemas” (P7).

---

## Referencias

Aliakbari, M. y Bazayr, A. (2012). Exploring the impact of parallel teaching on general language proficiency of EFL Learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 16(1), 55-71. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979922.pdf>

Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.) *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391- 424). Málaga: Aljibe.

- Bacharach, N., Washut, W. y Dahlberg, K. (2008). Co-teaching in higher education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(3), 9-16.
- Barrón, M.C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87. Recuperado de [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2009-125-76-87](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2009-125-76-87)
- Bawens, J. y Hourcade, J. (1995). *Cooperative Teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, Texas: Predo.
- Bell, L. (1992). *Managing Teams in Secondary Schools*. Londres: Routledge.
- Beninghof, A. (2012). *Co-teaching that works. Structures and strategies for maximizing student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brantingler, E., Jimenez, R., Klingner., J, Pugach, M. y Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195- 207.
- Chanmugam, A. y Gerlach, B. (2013). A Co-Teaching Model for Developing Future. *Educators' Teaching Effectiveness International Journal of Teaching and Learning in Higher Education 2013*, 25(1), 110-117. Recuperado de <http://www.isetl.org/jitlhe/pdf/JTLHE1412.pdf>
- Conderman, G. y Hedin, L. (Mar/Apr. 2012). Purposeful assessment practices for co-teachers. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 19-27. Recuperado de <http://studentimpact.wmwikis.net/file/view/Assessment%20for%20Co-teachers.pdf/433004592/Assessment%20for%20Co-teachers.pdf>
- Cook, L. (2004). *Co-teaching: principles, practices, and pragmatics*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-25. Recuperado de [http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf)
- Fenty, N., McDuffie-Landrum, K. y Fisher, G. (2012). Using collaboration, co-teaching, and question answer relationships to enhance content area literacy. *Teaching Exceptional Children*, 44(6), 28-37.
- Fernández, M.G. (dir.). (2009). *Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de educación primaria. Análisis de un caso*. Recuperado de <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/289.pdf>
- Ferreres, V. (Ed.) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Forbes, L. y Billet, S. (2012). Successful co-teaching in the science classroom. *Science Scope*, 36(1), 61-64.
- Friend, M. (July, 2008). Co-teaching a simple solution That isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19. doi: 10.3776/joci.2008.v2n2p9-19
- Fiend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. y Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological*, 20(1), 9-27. doi: 10.1080/10474410903535380

González, A. y 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). Madrid: Además Comunicación.

Graziano, K. J. y Navarrete, L. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109-126.

Hillsman, N. y Brumback, L. (2013). Co-teaching in the science classroom: The one teach/one assist model. *Science Scope*, 36(6), 6-9.

Indrisano, R., Birmingham, N., Garnick, S. y Maresco, D.K. (1999). A co-teaching model for literacy education. *Journal of Education*, 181(1), 75-102.

Kalchman, M. y Kozoll, R. (2012). Co-teaching a dual content-area methods class: Considering context for evaluating collaborative intensity. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 109-120. Recuperado de <http://josotl.indiana.edu/article/view/2021/1988>

Kroegera, S., Embury, D., Cooper, A., Brydon-Miller, M., Laine, C. y Johnson, H. (June, 2012). Stone soup: using co-teaching and photovoice to support inclusive education. *Educational Action Research*, 20(2), 183-200. doi: 10.1080/09650792.2012.676285

Martínez, S. y Prieto, A. (2012). Universitarios en la formación docente. Problemática de la experiencia profesional compartida. Un abordaje pedagógico institucional. *Revista Congreso Universidad*, 1(2). Recuperado de <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/viewFile/62/49>

Nierengarten, G. (2013). Supporting co-teaching teams in high schools: twenty research-based practices. *American Secondary Education*, 42(1), 73-83.

Ñaupas, H.P., Mejía, M. E., Novoa, R.E. y Villagómez, P.A. (2011). *Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis*. Lima.

Platt, J., Walker-Knight, D., Lee, T. y Hewitt, R. (2001). *Shaping future teacher education practices through collaboration and co-teaching*. Documento presentado en el encuentro anual de la American Association for Colleges of Teacher Education.

Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=en)

Puy Pérez, M., Scheuer, N., Mateos, M. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., y De la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Barcelona: Graó.

Ruiz, J. (2005). *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Universitas.

Scruggs, T., Mastropieri, M. y Mc Duffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. Recuperado de <http://www.parentcenterhub.org/repository/abstract81/>

Sileo, J. (2011). Co-teaching: getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5),



32-38.

Strauss, A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2a. ed.). Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.

Vaughn, S., Schumm, J. y Arguelles, M. (1997). The ABCDES of co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 30(2), 4-10. Recuperado de [http://myedplus.org/pluginfile.php/24908/mod\\_resource/content/1/ABCDEs%2Bof%2BCoTeaching.pdf](http://myedplus.org/pluginfile.php/24908/mod_resource/content/1/ABCDEs%2Bof%2BCoTeaching.pdf)

Velasco, P., Rodríguez, R., Terrón, M. J. y García, M. J. (2012). La coordinación del profesorado universitario: un elemento clave para la evaluación por competencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 265–284. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/323>

Vieytes, R. (2004). *Metodología de investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Vilanova, S., García M.B. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/169>

Villa, R. A., Thousand, J. S. y Nevin, A. I. (Eds.). (2008). *A guide to co-teaching: practical tips for facilitating student learning*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.

Weiss, M.P. y Brigham, F.J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? *Advances in learning and behavioral disabilities*, 14, 217-246. Recuperado de <http://dpico-teaching.wikispaces.com/file/view/Weiss+%26+Brigham+2000.pdf>