

LA DOCENCIA COMPARTIDA EN LA UNIVERSIDAD: una experiencia en la formación de maestros

Ana Core Ribot

Paloma Llabata Pérez

Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (CESAG). Mallorca

Resumen: En el presente artículo se presenta una experiencia de docencia compartida en el contexto de una asignatura del tercer curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria del Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (CESAG) de Mallorca, atendiendo a cuestiones como los motivos que la sustentaron, los requisitos necesarios para su desarrollo, las condiciones particulares en que tuvo lugar y los efectos de un proceso de enseñanza-aprendizaje que en todo momento se desarrolló de manera cooperativa y complementaria.

Palabras clave: profesorado, trabajo en red, enseñanza, colaboración.

ABSTRACT

"Co-teaching at the University: an experience in teacher's training"

In this article we expose an experience of co-teaching in the context of a particular subject in the third year of teacher training, at Center of Higher Education Alberta Giménez (CESAG), considering issues such as the reasons that sustained it, the requirements for its development, the particular conditions in which it took place and the effects of a teaching-learning process that was always developed in a cooperative and complementary manner.

Key words: teachers, networking, teaching, cooperation.

INTRODUCCIÓN - CONTEXTO

El tema que nos ocupa en este artículo tiene su raíz en la motivación por ofrecer oportunidades de aprendizaje contextualizadas que faciliten el establecimiento de relaciones entre aquello que se aprende en la Universidad y el ejercicio docente. La búsqueda de la coherencia entre contenidos y métodos así como la necesidad de acortar distancias entre la formación inicial del profesorado y la realidad educativa en la que el docente desarrollará su profesión constituyen, en este sentido, ejes relevantes. Asimismo, se asumen abiertamente y desde un principio las posibilidades que ofrece una opción organizativa y metodológica concreta, en este caso, la docencia compartida. Este recurso fue en todo momento entendido como una oportunidad para optimizar las opciones de trabajo así como para evidenciar su aplicación en el aula (en un intento de constituir modelo pedagógico para nuestros alumnos), dado su reconocimiento a nivel teórico-académico como el de sus ventajas y posibilidades en centros de educación infantil, primaria y secundaria, sobre todo si se considera la relevante función que podría desarrollar el maestro de apoyo en el contexto de una educación inclusiva (Gallego, 2002).

Así pues, la experiencia que aquí se describe se desarrolló durante el curso 2015-2016 en el contexto de una asignatura de carácter semestral ubicada en el tercer curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria: *Innovación Educativa*. Dicha experiencia se basó en un proceso de coordinación y de colaboración profunda entre dos profesoras, orientado a diseñar e implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura que, además, tenía la particularidad y la ventaja de que se implementaba por vez primera. Para finalizar,

cabe destacar que se persiguió en todo momento un aprovechamiento de los contenidos de la asignatura, que fueron entendidos como una ocasión para hacer converger el desarrollo de nuevos esquemas de comprensión y modos de trabajar en el aula.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los objetivos básicos de esta actuación fueron los siguientes:

1. Desarrollar el principio de coherencia en el aula universitaria.
2. Incrementar las posibilidades de constituir modelo pedagógico.
3. Proporcionar la oportunidad de experimentar y conocer los beneficios de la docencia compartida como recurso.

Estos tres objetivos estaban articulados por un elemento clave: la reflexión conjunta. Las intenciones aquí señaladas fueron compartidas con los alumnos; a ellos se les hizo partícipe de un proceso que en todo momento les condujera a plantearse qué se hace en un aula, qué decisiones se toman, qué alternativas existen, en qué se fundamentan las acciones, a qué nos llevarían los pequeños o grandes cambios, etc. Y todo ello, no solo en relación con el ejercicio futuro, sino con el presente, en una suerte de combinación de lo que se está haciendo ahora en el aula universitaria y lo que se podría hacer mañana en una escuela. En definitiva, se trataba de que en los alumnos pudiese nacer un replanteamiento de todo lo que en un principio podíamos haber "dado por hecho" incluida, por supuesto, la posibilidad y el ejercicio de una corresponsabilidad planificada, implementada y evaluada.

En relación al modo como se llevó a cabo este proceso de docencia compartida se identifican tres dimensiones: a) el diseño y la planificación, b) el desarrollo de las sesiones presenciales en el aula y c) el seguimiento-evaluación. Es importante puntualizar que no estamos hablando de fases puesto que no se concibió un desarrollo lineal desde la planificación hasta el seguimiento, sino que se generó un ciclo en el que las tres dimensiones se alimentaban mutuamente durante todo el proceso, y sobre la base del cual se introducían los cambios necesarios. Por otra parte, cabe diferenciar dos tipos de intervenciones: las que tenían lugar dentro del aula y las que tenían lugar fuera de ella.

Para finalizar, es necesario realizar una substancial puntualización respecto de las funciones de las dos docentes: no existió diferenciación alguna en su ejercicio, ni dentro ni fuera del aula. En cierto modo, la idea era 'desdoblar' en dos personas las funciones que hubiera realizado una misma persona, pero con la ventaja de la existencia de una doble aportación de propuestas, del contraste de ideas y del enriquecimiento derivado de formaciones y experiencias diferentes. Todo ello significa que se dedicó mucho tiempo a intercambiar ideas y a estudiar aspectos como la visión sobre la asignatura, sus objetivos, la orientación general de las sesiones de aula, el hilo conductor sobre el que se trabajaría a lo largo del curso, el papel de los alumnos y de las docentes en el aula, el modelo de evaluación que se pretendía utilizar, etc. La cooperación docente se entendía, de este modo, en términos de horizontalidad, comunicación, ayuda mutua y construcción conjunta.

En cuanto a la dimensión de diseño, se edificó sobre la base que se acaba de describir. En este sentido, tanto la planificación previa de sesiones y tareas como la de proceso, se realizaba de manera conjunta, aunque en algún momento y por

motivos de practicidad y funcionalidad se repartieron pequeñas tareas que, en todo caso, eran revisadas conjuntamente con posterioridad.

Como no podía ser de otro modo, el diseño de la asignatura se adaptó al hecho de ser conducida por dos docentes (Huguet, 2011), y se concretó en una propuesta de carácter abierto, basada en la discusión de ideas, creencias y propuestas y orientada al cuestionamiento, al autoconocimiento y al análisis. Se llevó la simulación al aula hasta el límite de lo posible y se plantearon tareas sin una resolución predeterminada ni rígida. En cierto modo, la asignatura se fue construyendo sobre sí misma a medida que se desarrollaba, no siendo esto, en ningún caso, fruto de la improvisación.

En relación a la dimensión de intervención en el aula, se retoma la idea de no diferenciación y no separación. Este principio de complementariedad suponía que ambas docentes asistían a todas las sesiones, ambas intervenían en discusiones en gran grupo y ambas realizaban seguimiento de todos los grupos o de todos los alumnos cuando trabajaban de manera autónoma (aunque no simultáneamente). Un aspecto importante en relación a esta dimensión fue la comunicación en el aula entre docentes, especialmente cuando se realizaba seguimiento de los alumnos. En este sentido se hablaba acerca de qué aspectos se observaban, qué sugerencias se deberían realizar, qué puntualizaciones cabría efectuar, qué aspectos convendría considerar para una sesión posterior, etc. Todo ello resultaba esencial, tanto para intervenir de manera inmediata como para la planificación de futuras sesiones, tareas o intervenciones en general. Es en este contexto donde se generó un clima de reflexión y análisis sobre el papel de las docentes en el aula, en muchas ocasiones promovido por los propios alumnos.

En cuanto al seguimiento de los alumnos en tutorías y a las comunicaciones a través de correo electrónico, no siempre fue posible, por motivos logísticos, responder de manera conjunta, si bien la base sobre la que se construyó el conjunto de la intervención educativa aseguraba en cierto modo una misma línea pedagógica y, en todo caso, al igual que ocurría con el seguimiento en el aula, se realizaba una posterior puesta en común.

Llegados a este punto, creemos interesante señalar los requisitos que facilitaron esta experiencia. En primer lugar, se tuvo la fortuna de contar con el apoyo de un equipo directivo que apuesta por acciones de esta índole, favoreciendo así el desarrollo de una cultura de colaboración docente. En segundo lugar, las dos docentes partían de una preocupación compartida y de una filosofía pedagógica con muchos lugares comunes, amén de una voluntad por mejorar la práctica docente universitaria. En tercer lugar, cabe atender a aquellas cuestiones organizativas que facilitaron en todo momento el encuentro y la cooperación; estamos hablando fundamentalmente de tiempo. En cuarto lugar, pero no menos importante, cabe destacar la actitud del grupo de alumnos, que en todo momento apostó y se adaptó al hecho de tener dos referentes por igual, sin realizar ninguna clase de diferenciaciones. Sin duda, la confianza que en este sentido transmitieron apoyó la continuidad que, a fecha de hoy, se le está dando a esta iniciativa.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En cuanto a los efectos de esta experiencia educativa cabe señalar diversos aspectos, en función del agente que informe. Por un lado, los alumnos afirmaron haber podido conocer y constatar las posibilidades metodológicas que ofrece la

docencia compartida así como sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; principalmente, el enriquecimiento derivado de las diferencias evidentes entre dos docentes, pese al marco común y compartido. Asimismo, afirmaron sentirse más seguros y acompañados en su proceso.

Por otro lado, desde la perspectiva de las docentes cabe contemplar tanto el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje como el ámbito de desarrollo profesional. En cuanto al primero, se constata el hecho de que esta modalidad ha proporcionado un mayor número de opciones así como una mayor diversidad en el tipo de tareas ofrecidas. En este sentido, se multiplican las posibilidades de trabajo en el aula, puesto que la interacción docente-alumno es más próxima, por cuanto disminuye la ratio y el seguimiento es más intensivo. De igual modo, la presencia de dos docentes en el aula fuerza la huida de planteamientos unidireccionales, transmisivos y dependientes del docente, tal como proponen algunos autores (Margalef, 2000). Igualmente, se logra una atención más directa de las necesidades de los alumnos gracias a una observación más detallada de todo lo que acontece en el aula. Como consecuencia de todo ello, se genera un clima más favorable para la promoción de un aprendizaje con una orientación más profunda, autónoma y compartida.

Asimismo, en relación con el ejercicio profesional, esta experiencia ha promovido: a) el análisis sobre el diseño planificado, desde el cuestionamiento y la revisión del grado de consecución de metas; b) el aprendizaje entre iguales derivado de la observación de maneras de hacer, del intercambio, de la discusión y de la puesta en común orientada a la introducción de mejoras y cambios; c) el apoyo mutuo en situaciones de duda o conflicto; d) la comprensión de que existen diversos modos de intervenir, concebir o afrontar una situación educativa.

Como principal conclusión, sería interesante que se continuaran apoyando iniciativas y procesos de esta naturaleza, traspasando el ámbito de una asignatura. Se trataría de huir de acciones puntuales que no poseen el impacto que se lograría si el claustro de profesores de educación amparara modos de intervenir compartidos, consensuados, coordinados y coherentes entre sí. En este contexto, la innovación desarrollada apoyaría de manera integral la formación de nuestros alumnos, futuros maestros que sostendrían sus prácticas en el principio de inclusión educativa.

Referencias Bibliográficas:

- Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-106
- Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 143-165). Madrid: Graó
- Margalef, L. (2000). La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisivas a las prácticas participativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 157-168