



## &lt;Artículo de investigación&gt;

## Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores

David Duran-Gisbert<sup>1</sup> , Marta Flores-Coll<sup>2</sup> , Oscar Mas-Torelló<sup>3</sup> , Josep-Maria Sanahuja-Gavaldà<sup>4</sup> 

Enviado: 07/01/2019. Aceptado: 17/04/2019. Publicado en prensa: 04/06/2019. Publicado: 01/07/2019

//Resumen

**INTRODUCCIÓN:** La docencia compartida (DC) —dos profesores enseñando en un grupo de estudiantes o aula— es un potente instrumento, tanto para la atención del alumnado, como para la formación del profesorado. Este estudio pretende conocer algunas potencialidades y dificultades de la DC, tanto en educación primaria como en la universidad.

**MÉTODO:** Se reparte una muestra configurada por 108 estudiantes del Grado de Educación en dos grupos: uno que recibe dos sesiones de formación sobre DC a través de DC; y otro que recibe el mismo contenido, pero sin DC. Se opta por un diseño mixto, combinando un estudio cuantitativo con un diseño cuasiexperimental con grupo de comparación, que hipotetiza mejoras en la aplicación pretest y postest de un cuestionario sobre conocimiento y actitudes en DC; y un estudio cualitativo, basado en el análisis de las percepciones de los estudiantes (cuestionario) y del profesorado (entrevistas).

**RESULTADOS:** Los resultados cuantitativos confirman la hipótesis y el estudio cualitativo aporta potencialidades que los estudiantes y los profesores ven en la DC.

**DISCUSIÓN:** Las ventajas para cada contexto adquieren matices distintos y, a pesar de las dificultades, especialmente en el contexto universitario, los resultados indican la necesidad de utilizar la DC en la formación inicial del profesorado.

//Palabras clave

Aprendizaje entre iguales; Docencia compartida; Formación de profesores; Innovación Pedagógica; Universidad.

//Datos de los autores

<sup>1</sup> Profesor agregado del Departamento de Psicología de la Educación de la UAB. Coordinador de Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Autor para la correspondencia: [david.duran@uab.cat](mailto:david.duran@uab.cat)

<sup>2</sup> Profesora postdoc del Departamento de Psicología de la Educación de la UAB. Miembro del GRAI: Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

<sup>3</sup> Profesor Agregado interino del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

<sup>4</sup> Doctor en Ciències de la Educación y licenciado en Pedagogía (UAB) y Psicología (UV). Coordinador del Màster en Suports per a la Inclusió Educativa i Social. Profesor Titular del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

//Referencia recomendada

Duran-Gisbert, D., Flores-Coll, M., Mas-Torelló, O., y Sanahuja-Gavaldà, J.-M. (2019). Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1–11. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227310>

© 2019 David Duran-Gisbert *et al.* Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



D. Duran-Gisbert, M. Flores-Coll, O. Mas-Torelló, J.-M.ª Sanahuja-Gavaldà. *Docència compartida en la formació inicial del professorat: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores*

//Títol

Docència compartida en la formació inicial del professorat: potencialitats i dificultats des d'estudiants i professors

//Resum

**INTRODUCCIÓ:** La docència compartida (DC) —dos professors ensenyant en un grup d'estudiants o aula— és presentada per la literatura com un instrument potent, tant per a l'atenció de l'alumnat, com per a la formació del professorat. Aquest estudi pretén conèixer algunes potencialitats i dificultats de la DC, tant en educació primària com a la universitat.

**MÈTODE:** Es reparteix una mostra configurada amb 108 estudiants d'Educació en dos grups: un rep dues sessions de formació sobre DC mitjançant DC, i l'altre rep el mateix contingut, però sense utilitzar DC. S'opta per un disseny mixt, que combina un estudi quantitatiu, de disseny quasi-experimental amb grup de comparació, que hipotetitzava millores en l'aplicació pre- i posttest d'un qüestionari sobre coneixements i actituds en DC; i un estudi qualitatiu, basat en l'anàlisi de les percepcions dels estudiants — mitjançant un qüestionari— i del professorat —mitjançant entrevistes.

**RESULTATS:** Els resultats quantitatius confirmen la hipòtesi i l'estudi qualitatiu presenta les potencialitats que estudiants i professors veuen en la DC.

**DISCUSSIÓ:** Els avantatges per a cada context adquireixen matisos diferents i, tot i les dificultats, especialment en el context universitari, els resultats indiquen la necessitat d'utilitzar la DC en la formació inicial del professorat.

//Paraules clau

Aprenentatge entre iguals; Docència compartida; Formació de professors; Innovació educativa; Universitat.

//Title

Co-teaching in the initial stages of teacher education: potentialities and difficulties from the students' and teachers' point of view

//Abstract

**INTRODUCTION:** Co-teaching, when two teachers work together with the same group of students and share the same classroom, is considered a powerful tool for learning, both for students and for trainee teachers. The study aims to identify the benefits and difficulties of co-teaching in primary and higher education.

**METHOD:** A sample of 108 education students was divided in two groups: one that was trained in co-teaching during two sessions using co-teaching methodology and one that received the same training but without co-teaching methodology. The research adopted a mixed design: a quantitative study using a quasi-experimental design with a comparison group that hypothesized certain improvements in knowledge and attitudes about co-teaching in the pre- and post- test; and a qualitative study based on the perceptions of students (through a questionnaire) and teachers (through interviews).

**RESULTS:** The quantitative results confirm the hypothesis and the qualitative study reveals some of the potentialities of co-teaching as observed in the teachers' and students' responses.

**DISCUSSION:** The benefits of co-teaching differ according to the setting; and despite the difficulties, especially in the university setting, the results point to the need to use co-teaching methodology in the initial stages of teacher education.

//Keywords

Peer learning; Co-teaching; Teacher education; Educational innovation; University.

D. Duran-Gisbert, M. Flores-Coll, O. Mas-Torelló, J.-M.ª Sanahuja-Gavaldà. *Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores*

## 1. Introducción

Es bien sabido que el trabajo colaborativo de los profesores es esencial para desarrollar prácticas que proporcionen respuestas a los retos que plantean los entornos educativos (Bolívar, 2000; Echeita, Monarca, Sandoval y Simón, 2014; Hargreaves y Fink, 2008). Se ha asociado ampliamente la colaboración docente a los cambios y a la mejora de las prácticas instructivas en situaciones de innovación educativa, mediante el aprendizaje que promueve en los participantes. De forma ya clásica, Bauwens y Hourcade (1995) distinguen entre colaboración indirecta —profesores que colaboran para planificar, preparar y discutir aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje, pero que los llevan a la práctica individualmente— y colaboración directa —profesores, generalmente en parejas, que llevan a cabo un trabajo conjunto en el aula, mediante la implementación de los acuerdos y los nuevos aprendizajes alcanzados—. En esta línea, la colaboración directa por excelencia es la docencia compartida (DC) —*Co-teaching* o *cooperative teaching* (Friend, Reising y Cook, 1993; Murawski y Swanson, 2001)—.

En cuanto colaboración docente, la DC puede entenderse de dos maneras complementarias: como un mecanismo de atención a las necesidades de los estudiantes y como un mecanismo de formación del profesorado (Duran y Miquel, 2004). Como mecanismo de atención a estudiantes (Gately y Gately, 2001; Lorenz, 1998), implica que la asistencia está disponible para todos, tanto para los que la necesitan constantemente como para los que la necesitan solo de vez en cuando. Como mecanismo de aprendizaje entre maestros, da la posibilidad de compartir y desarrollar nuevos materiales y metodologías, convenir la evaluación y el seguimiento de los estudiantes; así como dar apoyo mutuo frente a las dificultades, promover la gestión del aula y el clima de trabajo. Esta labor conjunta y constructiva actúa como estrategia óptima para que los profesores construyan conocimiento (Duran y Miquel, 2004; Huguet, 2011).

En el contexto de la educación superior, la investigación pone de relieve la existencia de algunas experiencias que proponen romper con la parcelación de las asignaturas y de los contenidos. Bekerman y Danker (2010) presentan un estudio sobre la implementación de la «pareja pedagógica» en el marco de la asignatura de Química Orgánica, con el fin de responder a la necesidad de reorganizar el contenido de esta. Gómez, Moore y Araos-Baeriswyl (2012), por su lado, presentan un estudio de caso de DC para el aprendizaje de la entrevista médica, en la que los docentes modelan el proceso de entrevista anamnésica. Un tercer estudio, de Chanmugam y Gerlach (2013), propone la DC en el doctorado para futuros docentes universitarios. Este estudio presenta un modelo específico de intervención y de estudio de los beneficios, los retos y las claves.

En los tres estudios, pese a su diversidad, se concluye que la DC en la universidad permite generar ambientes de aprendizaje donde la presencia de dos docentes hace emerger diferentes puntos de vista y los estudiantes pueden participar en debates ricos derivados de esta situación. Igualmente, reportan la dificultad que plantea esta estrategia en relación con la cantidad de tiempo adicional que los profesores tienen que dedicar a la planificación de las sesiones, y la realización de dichos roles o funciones. Estas mismas barreras se identifican en una pequeña reseña de las prácticas de DC de la universidad (Graziano y Navarrete, 2012). Sin embargo, esta revisión y los tres estudios anteriores concluyen que la DC compensa por sus beneficios, tanto en relación con los estudiantes como con los docentes que colaboran.

En el contexto universitario, y concretamente en la formación inicial de maestros —que es el interés de la investigación que se presenta—, una revisión sobre estas prácticas (Nevin, Thousand y Villa, 2009) señala

D. Duran-Gisbert, M. Flores-Coll, O. Mas-Torelló, J.-M.ª Sanahuja-Gavaldà. *Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores*

el potencial de la DC (tanto como mecanismo de atención a estudiantes, como de aprendizaje de los docentes), aunque no siempre los profesores se sienten seguros acerca de la efectividad que tiene en el alumnado. La revisión concluye que, al igual que cuando se usa en la enseñanza primaria, la DC en la universidad necesita métodos de evaluación de la calidad e impacto, así como un plan bien definido para formar al profesorado en su uso, con el debido apoyo administrativo y logístico.

## 2. Objetivos y metodología

Para desarrollar la investigación que se presenta, a partir de una selección de bibliografía de referencia y la aportación de materiales para facilitar la gestión del desarrollo de la DC, se ha formado a cuatro profesoras universitarias pertenecientes a los estudios de primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, dos del departamento de Didáctica de la Lengua y dos del de Psicología de la Educación, y se han creado dos parejas mixtas para realizar, cada una de ellas, dos sesiones de DC, de 4 y 2 horas respectivamente. En la primera sesión, de Psicología, se realiza la formación conceptual sobre la DC como mecanismo de atención inclusivo al alumnado de primaria y se finaliza la sesión con una actividad de análisis de casos. Y en la segunda sesión, correspondiente a Didáctica de la Lengua, se propone el diseño de una secuencia didáctica en la que se desarrollen las diferentes organizaciones de la DC (Baeten y Simons, 2014). Las parejas de profesoras han planificado, desarrollado —modelando la DC en ambas sesiones— y evaluado conjuntamente el contenido de las dos sesiones.

La muestra se complementa con 108 estudiantes pertenecientes a tres grupos-clase y matriculados en las asignaturas de Aprendizaje y desarrollo II y Lenguajes y currículos, del 3º curso del grado de primaria, repartidos en dos grupos para esta investigación. El grupo de intervención (GI) con 79 estudiantes, que recibe formación conceptual sobre DC y una sesión de aplicación práctica, todo ello utilizando la DC por parte del profesorado de las dos asignaturas; y el grupo de comparación (GC), con 29 estudiantes, que participa en las dos asignaturas, y recibe la misma formación, pero sin DC.

Los objetivos de la investigación son:

1. Conocer el impacto sobre los estudiantes en un doble sentido: concepto de DC y beneficios y dificultades de la DC en la enseñanza primaria. Para ello se aplica un cuestionario en forma de pretest y posttest a los estudiantes de ambos grupos. Por su tratamiento cuantitativo este objetivo toma forma de Hipótesis: los estudiantes de los grupos que reciben DC, es decir, del GI, obtendrán mejores calificaciones en actitud y concepción sobre DC, frente al GC.
2. Conocer las potencialidades y dificultades desde la percepción del profesorado implicado. Para ello, se realizan cuatro entrevistas en profundidad.
3. Contrastar los resultados obtenidos (sobre beneficios y dificultades) de estudiantes y profesorado respecto a la DC.

La investigación opta por un diseño secuencial explicativo (Creswell, 2015), que combina un estudio cuantitativo, en este caso un diseño cuasiexperimental con grupo de comparación (las respuestas de los estudiantes son categorizadas y cuantificadas, con el fin de ver su posible evolución), y un estudio

D. Duran-Gisbert, M. Flores-Coll, O. Mas-Torelló, J.-M.ª Sanahuja-Gavaldà. *Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores*

cuantitativo, basado en el análisis de las percepciones de los estudiantes y del profesorado, con su contraste posterior.

Respecto al diseño cuasiexperimental con grupo de comparación (GC) se administra un cuestionario elaborado a partir de Huguet (2006). El cuestionario consta de dos partes: la primera conformada por 37 ítems de respuesta *Likert*, referidos a las dimensiones referenciadas por la autora como esenciales a tener en cuenta en el desarrollo de la DC en el aula. Estas dimensiones se refieren a aspectos de comunicación entre los maestros que intervienen en dicha práctica y a la confianza que se establece entre ellos, las ventajas que supone para profesorado y alumnado, referidas tanto al propio trabajo (roles de tutor y de profesor de apoyo), como al conocimiento del alumnado y el ajuste a sus necesidades, en cuanto que modelo de atención a la diversidad, así como aspectos relacionados con la innovación y mejora del centro y de su propia cultura, a partir de utilizar la colaboración docente como un apoyo para asumir los cambios necesarios para avanzar hacia la educación inclusiva. A su vez, una segunda parte del cuestionario indaga sobre la relevancia de la DC, sus potencialidades y dificultades, en tres ámbitos: alumnado, profesorado y centro educativo; con preguntas de respuesta abierta.

Para el análisis de las respuestas de la primera parte del cuestionario se utiliza una prueba *t-test*, que nos permite observar las diferencias obtenidas entre los grupos de estudiantes analizados (comparación e intervención) a los que se administra dicho instrumento. Para el análisis de las respuestas obtenidas en la segunda parte se elabora un sistema de categorías que se valida a través de una prueba interjueces mediante el coeficiente de correlación de Pearson (*r*). Tres jueces analizan un 30 % de los resultados pretest y postest. Los valores obtenidos próximos a 1 y los niveles de significación  $< 0,01$  (ver tabla 1) nos indican una alta correlación entre los jueces, dando fiabilidad al sistema de categorías elaborado para el análisis de los resultados.

Tabla 1. Resultados prueba interjueces

Acuerdo entre jueces	<i>r</i>	<i>p</i>
Juez 1 * Juez 2	.937	.00
Juez 1 * Juez 3	.838	.00
Juez 2 * Juez 3	.840	.00

Para conocer las percepciones del profesorado en referencia a la DC, se han desarrollado cuatro entrevistas individuales en profundidad semiestructuradas, al profesorado universitario implicado, al finalizar la DC en sus asignaturas. Estableciéndose las siguientes categorías para su análisis: 1) ventajas de la DC, 2) dificultades de la DC, 3) aspectos superadores de las dificultades/de éxito/positivos de la puesta en práctica de la DC, 4) repercusión de la DC en el aprendizaje, 5) influencia de la DC en la mejora de la formación, el desarrollo profesional y la práctica docente.

### 3. Resultados

En cuanto al objetivo 1, los resultados obtenidos que dan respuesta a la hipótesis se resumen en la tabla 2, observando diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) sobre la diferencia obtenida entre el

D. Duran-Gisbert, M. Flores-Coll, O. Mas-Torelló, J.-M.ª Sanahuja-Gavaldà. *Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores*

postest y el pretest por parte de los dos grupos (GC y GI), teniendo en cuenta que la prueba de *Levene* confirma que no se asumen diferencias entre las varianzas de los dos grupos ( $p > 0,05$ ).

Tabla 2. resultados prueba *t-test* para la igualdad de medias sobre la diferencia de resultados entre post y pretest

Grupos	N	Media	Desv. estándar	Media error estándar	prueba t para la igualdad de medias						
					t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencias medias	Dif. error estándar	95 % intervalo de confianza diferencia	
										Inf.	Sup.
GC	29	9,24	8,29	1,54	-1,996	106	,048	-4,23963	2,12388	-8,45044	-,02883
GI	79	13,48	10,27	1,15							

Así pues, se confirma la hipótesis inicial según la cual los estudiantes de los grupos que reciben DC (GI) obtendrían mejores calificaciones en actitud y concepción sobre DC, frente al GC. Estos resultados muestran, además, diferencias estadísticamente significativas entre el GI respecto al GC.

Refiriéndonos a la parte cualitativa de este objetivo, una vez constatado que el grupo de estudiantes que recibe formación específica sobre DC y en formato de DC obtiene mejores resultados que el GC, se analizan las ventajas y dificultades que observan los estudiantes del GI referidas a alumnado, a profesorado y a institución (centros educativos). Respecto al alumnado, se destacan ventajas mayoritariamente en la dimensión de recepción de ayudas y en la de gestión de aula. Respecto a las ayudas, un 63,3 % valora la frecuencia con la que el maestro puede dar apoyo a los alumnos y un 53,2 % destaca la posibilidad de personalizar esas ayudas según las necesidades del alumnado. En la dimensión de gestión de aula, el 50,6 % considera que la DC repercute positivamente en la inclusión del alumnado en el aula. También el 40,5 % da importancia a la posibilidad de compartir diferentes metodologías y perspectivas, considerando este aspecto otra ventaja para el alumnado.

Una de las dificultades que sobresale, aunque hay que hacer notar que no sobrepasa el 50 % de las respuestas (48,1 %), es el posible desacuerdo que puede haber entre los docentes que desarrollan la DC en el aula. Otro obstáculo que se manifiesta con un 31,6 % de coincidencia es que se establezca una relación maestro-alumno inadecuada. Cabe destacar que el resto de inconvenientes que aparecen en este ámbito (alumnado) están por debajo del 19 % con lo que no se consideran especialmente relevantes.

Observando los resultados referidos al profesorado se destacan como ventajas varios aspectos en las dimensiones de aprendizajes, metodología y equipos docentes. En la dimensión de aprendizajes, en la que se mencionan aspectos de formación del profesorado, de aprendizaje entre iguales, destacan tres ideas: la posibilidad que brinda la DC para poder trabajar en equipo y propiciar el aprendizaje entre iguales (58,2 %); poder realizar actividades de práctica reflexiva durante la planificación, desarrollo o valoración de las sesiones de DC (53,1 %); y la oportunidad de consolidar conocimientos (48,1 %). Asimismo, otros dos aspectos que también sobresalen respecto a las ventajas de la DC con un 36,7 %, son la posibilidad de compartir recursos metodológicos y la de darse apoyo consolidando el equipo docente.

D. Duran-Gisbert, M. Flores-Coll, O. Mas-Torelló, J.-M.ª Sanahuja-Gavaldà. *Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores*

La dificultad más señalada es la falta de tiempo para poder realizar una buena coordinación entre las parejas que comparten docencia, con un elevado 71 %. Por otra parte, se destacan también como dificultades (38 %) las posibles incoherencias por falta de consenso que se pueden producir entre el profesorado, así como la posibilidad de realizar una evaluación constante (30,38 %) que, interpretada en negativo tiene que ver con la incomodidad que puede tener el profesorado que se sienta observado y juzgado durante las sesiones de DC por su propio compañero.

Ya en el ámbito de la institución escolar, se destaca la DC como un aspecto clave en el proceso de inclusión de los centros educativos con un 82,3 %; le siguen a una cierta distancia la constancia de que la práctica extendida de la DC en los centros, avalada por los equipos directivos, puede situarlos en un proceso de reflexión crítica clave para la innovación educativa (31,6 %); y, por último, la constatación que estas prácticas contribuyen a la cohesión del claustro y de las aulas (30,3 %). Como dificultades en este ámbito se destacan aspectos referidos a la gestión de centro, en primer lugar, la falta de recursos económicos para poder llevar a cabo la DC (73,4 %) y, a mayor distancia, (35,4 %) la gestión del equipo docente.

En cuanto al objetivo 2, los profesores universitarios que han aplicado la DC en sus asignaturas han destacado como ventaja que les ha permitido comprender qué es realmente y qué implica realizar una DC en el aula.

Considerando al alumno como eje, los docentes destacan que la DC es una buena herramienta para la inclusión y que mejora el conocimiento que se tiene de él, facilitando la gestión del alumnado y permitiendo mejorar la satisfacción de sus necesidades. Igualmente, los docentes remarcan que la DC favorece la discusión constructiva y la planificación de actividades conjuntas con compañeros de diferentes áreas de conocimiento. Como consecuencia de ello, se facilita la transversalidad de las asignaturas, el estrechamiento de lazos entre departamentos y, paralelamente, se enriquecen los contenidos y las metodologías desarrolladas.

En cuanto a las dificultades encontradas en el desarrollo de la DC, los docentes implicados remarcan como elementos clave: la existencia de una cultura individual en el colectivo, y ser una experiencia innovadora no contemplada inicialmente en la asignatura, lo que propiciaba una falta de preparación del contenido, coordinación y tiempo para ello. Asimismo, como otros elementos que han dificultado el desarrollo de la DC el profesorado menciona la falta de formación y de experiencia en DC, y la falta de conocimiento que se tenía de la materia que desarrollaba el otro compañero.

Del mismo modo, estos docentes valoran como elementos positivos que les han ayudado a superar las dificultades y han favorecido el éxito de la experiencia:

- la apertura al cambio, la buena predisposición, la comunicación y la relación personal/profesional existente entre el profesorado participante
- haber pautado las etapas para desarrollar la DC, haber realizado reuniones previas (pudiendo planificar contenidos y actividades, unificar criterios de evaluación, y repartir roles);
- disponer de materiales, documentos y ayudas sobre DC;
- creer en el trabajo interdisciplinar y en la DC;
- y, por último, conocer a los alumnos previamente.

D. Duran-Gisbert, M. Flores-Coll, O. Mas-Torelló, J.-M.ª Sanahuja-Gavaldà. *Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores*

En cuanto a la repercusión que tiene la DC en el aprendizaje de los alumnos universitarios (futuros maestros) se cita una mayor motivación por la tarea realizada, un incremento de la riqueza en las interacciones y, especialmente, se destaca que permite a los discentes conocer, comprender y aplicar simultáneamente que es y que implica realmente realizar una DC en el aula.

Para finalizar, los docentes universitarios subrayan que mejora la formación docente y favorece el desarrollo profesional, ya que permite: diseñar programaciones de manera colaborativa; conocer otras maneras de organizar y gestionar un aula, de aplicar diferentes metodologías y de interaccionar con el alumnado; reflexionar sobre la práctica docente con otros docentes, conocer las propias limitaciones profesionales e intercambiar roles entre compañeros.

Finalmente, en cuanto al objetivo 3, referido al contraste entre los resultados aportados por el profesorado universitario y los propios de los estudiantes de magisterio se observan algunas similitudes, tanto en las ventajas como en las dificultades detectadas.

Respecto a los beneficios, ambos agentes coinciden en la oportunidad de maximización de la inclusión en las aulas y centros donde se practica la DC, favoreciendo el trabajo de atención a la diversidad dentro de las aulas y, por lo tanto, atendiendo a las necesidades específicas de todo el alumnado, promoviendo así una mejor gestión logrando un óptimo ajuste y personalización de las propuestas de aprendizaje. Coinciden también en el enriquecimiento que puede aportar la práctica de la DC, ya que favorece la reflexión a través de la discusión constructiva entre compañeros docentes, enriqueciendo los contenidos que se trabajan al poder tener dos especialistas de distintas áreas mejorando las propuestas de trabajo y, del mismo modo, poder compartir recursos y darse apoyo mutuo en la docencia. Además, coinciden en destacar, tanto profesorado como estudiantes, las oportunidades que ofrece la DC para crear mayores vínculos en el ámbito de las instituciones respectivas. En los centros educativos de primaria favoreciendo la cohesión de la comunidad educativa a través del claustro y también en las aulas; y, en la universidad, fomentando el vínculo pedagógico entre departamentos.

Respecto a las coincidencias referidas a las dificultades de la práctica de la DC, destacan aspectos de coordinación del profesorado participante y de la falta de tiempo para hacerlo; así coinciden que las dificultades se concentran básicamente en aspectos de la gestión docente.

Para cerrar este apartado conviene destacar algunos resultados obtenidos que requieren tomar en consideración los contextos respectivos en los que los agentes conciben la DC: en el marco escolar —los estudiantes de magisterio— y en el ámbito universitario —los profesores implicados—. En este sentido los estudiantes no valoran en absoluto (0 %) la potencial ventaja de la DC para conectar conocimientos desde distintas áreas de conocimiento, probablemente porque piensan que en primaria ya se produce esta interdisciplinariedad sin la DC. Contrariamente, la interdisciplinariedad es considerada una riqueza de la DC por el profesorado universitario, pero a su vez es vista como una posible dificultad, creyendo que desconocer parte del área que se trabaja puede ser perjudicial para el alumnado. En cambio, los estudiantes señalan también con un 0 % que este aspecto sea una dificultad para el profesorado, probablemente derivado de la percepción que la especialización del profesorado de primaria no genera diferencias entre iguales, mientras que entre el profesorado universitario la diferenciación, debida a la especialización, es máxima.



## 4. Conclusiones

Los estudiantes de magisterio que forman parte del grupo de intervención, y que reciben la formación sobre DC a través de este formato, mejoran sus competencias en DC respecto al grupo de comparación, que recibe la misma formación, pero sin DC. Ello nos remite a pensar en la importancia que tiene experimentar las metodologías que enseñamos, tanto en el aprendizaje como en la predisposición al uso futuro. Seguramente, no solo por el propio aprendizaje experiencial, sino también por la coherencia entre lo que se enseña y cómo se enseña. La oportunidad de vivir sesiones de DC en la universidad, mostrando de forma coherente lo que se explicaba, ha generado un impacto positivo en los estudiantes.

Los estudiantes, futuros maestros de primaria, reconocen potencialidades de la DC, tanto para el alumnado de primaria (como instrumento de inclusión), para el profesorado (como práctica que promueve el aprendizaje entre maestros, la práctica reflexiva y la innovación), y para el centro (situándolo en el camino de la inclusión, predisposición a la innovación y cohesión). Lógicamente, esta opción también conlleva, desde su punto de vista, dificultades: que los docentes no colaboren suficientemente y que ello repercuta negativamente en los alumnos; asimismo, falta de tiempo de coordinación y escasez de recursos de la institución.

Los docentes universitarios, en general, a partir de su experiencia concreta, valoran la DC como una nueva organización de los recursos humanos en el aula que facilita la gestión, la inclusión y el aprendizaje del alumnado, y favorece el desarrollo profesional del profesorado que participa. Señalan, además, como elementos de mejora la formación docente en DC, e incluir en los horarios de trabajo espacios donde los maestros implicados en DC puedan trabajar, compartir y diseñar conjuntamente.

El contraste entre las percepciones de los estudiantes —referidas a la DC en el marco escolar en el que ellos serán futuros profesionales— y las percepciones expresadas por los profesores universitarios que toman parte de la experiencia, nos muestran como, desde la práctica, unos y otros atribuyen a la DC evidentes potencialidades. Tanto desde el punto de vista de mejor atención al alumnado, como desde mecanismo que favorece la formación entre docentes. Estas potencialidades, en cada contexto de referencia (escuela y universidad, respectivamente) adquieren matices diferentes. Si bien se coincide en la DC como herramienta de inclusión, probablemente en la escuela esto se refiere a asegurar la participación del alumnado con necesidades educativas especiales, mientras que, en la universidad, se refiere a asegurar una mayor participación activa y personalización de los estudiantes. Así mismo, respecto a los procesos de formación entre docentes que la DC puede desencadenar, en el ámbito universitario el énfasis se pone en la posibilidad de transversalidad y de trabajo interdisciplinario, tan difícil como necesario en esta institución.

Uniando ese conjunto de elementos positivos que estudiantes y profesores confieren a la DC, y en base a los resultados cuantitativos, parece muy recomendable que, al menos en la formación inicial del profesorado, se ofrezcan oportunidades a los docentes para que utilicen apropiadamente dicha práctica en las aulas de magisterio. Por ello, se sugiere realizar los cambios oportunos en la docencia universitaria para promover el éxito en el aprendizaje de los futuros maestros que deberán poner en práctica la DC en las aulas de primaria.

D. Duran-Gisbert, M. Flores-Coll, O. Mas-Torelló, J.-M.ª Sanahuja-Gavaldà. *Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores*

Las dificultades reportadas por ambos agentes parecen relativamente fáciles de superar con el apoyo institucional necesario. La identificación inicial de las condiciones necesarias para llevar a la práctica la DC —en un entorno teóricamente favorable, como es una facultad de educación—, nos posibilita esbozar guías prácticas y aspectos a considerar ante la DC para otros contextos universitarios.

Finalmente, este trabajo constata cómo estudiantes y profesores atribuyen a la DC un gran potencial para fomentar procesos de aprendizaje entre docentes. Siendo este un aspecto menos explorado, valdría la pena organizar con detalle dicha interacción —al menos en los momentos preparatorios de la DC—, para deliberadamente y de forma explícita propiciar procesos de desarrollo profesional.

## <Referencias bibliográficas>

- Baeten, M., y Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Bauwens, J., y Hourcade, J. (1995). *Cooperative Teaching. Rebuilding the Schoolhouse for All Students*. Austin: Pro-ed.
- Bekerman, D., y Dankner, L. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación Universitaria*, 3(6), 3-8. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062010000600002>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- 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*, 25(1), 110-117.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Duran, D., y Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73-76.
- Echeita, G., Monarca, H. A., Sandoval, M., y Simón, C. (2014). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva*. Sevilla: Ed. MAD.
- Friend, M., Reising, M., y Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37, 6-10. <https://doi.org/10.1080/1045988x.1993.9944611>
- Gately, S. E., y Gately, F. J. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47. <https://doi.org/10.1177/004005990103300406>



D. Duran-Gisbert, M. Flores-Coll, O. Mas-Torelló, J.-M.ª Sanahuja-Gavaldà. *Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores*

Gómez, G., Moore, P., y Araos-Baeriswyl, E. (2012). "Co-docencia para el aprendizaje de la entrevista médica": un apoyo "in situ" para docentes clínicos en la enseñanza de competencias comunicacionales en pre grado. *Revista Med Chile*, 140(3), 396–403.

<https://doi.org/10.4067/s0034-98872012000300019>

Graziano, K. J., y Navarrete, L. A. (2012). Co-Teaching in a Teacher Education Classroom: Collaboration, Compromise, and Creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109–126.

Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.

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). Barcelona: Graó.

Lorenz, S. (1998). *Effective in-class support. The management of support staff in mainstream and special schools*. Londres: David Fulton.

Murawski, W. W., y Swanson, H. L. (2001). A Meta-Analysis of Co-teaching Research Where Are the Data? *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>

Nevin, A., Thousand, J., y Villa, R. (2009). Collaborative teaching for teacher educators: What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 569–574.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.009>

## <Organismos colaboradores>

Este trabajo forma parte de la investigación ARMIF (00002) para la mejora de la formación inicial de profesorado impulsado por la AGAUR de la Generalitat de Catalunya.