



CINAIC
2021

**VI CONGRESO INTERNACIONAL
SOBRE APRENDIZAJE, INNOVACIÓN
Y COOPERACIÓN.**

Madrid, 20-22 Octubre
<http://cinaic.net>



INNOVACIONES DOCENTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA. ACTAS DEL VI CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAJE, INNOVACIÓN Y COOPERACIÓN, CINAIC 2021

Editores: María Luisa Sein-Echaluce Lacleta, Ángel Fidalgo Blanco y Francisco José García Peñalvo

1º Edición. Zaragoza, 2021

Edita: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.



Servicio de
Publicaciones
Universidad Zaragoza

ISBN 978-84-18321-17-7

DOI 10.26754/uz.978-84-18321-17-7



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (cc BY-NC-ND). Ver descripción de esta licencia en

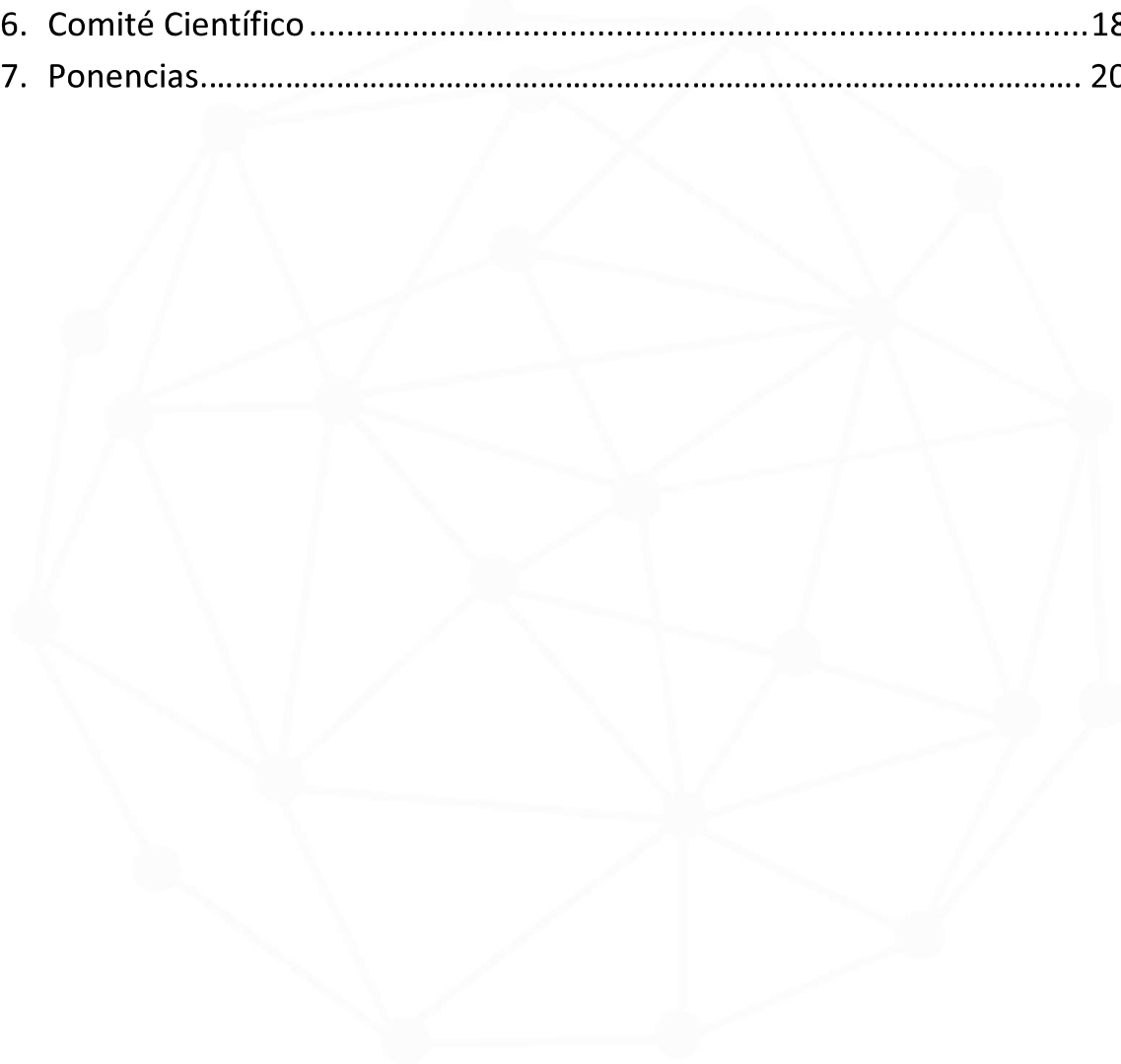
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Referencia a esta obra:

Sein-Echaluce Lacleta, M.L., Fidalgo Blanco, A. & García-Peñalvo, F.J. (2021). *Innovaciones docentes en tiempos de pandemia. Actas del VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación. CINAIC 2021 (20-22 de Octubre de 2021, Madrid, España)*. Zaragoza. Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza. DOI 10.26754/uz.978-84-18321-17-7

ÍNDICE

1. Presentación.....	3
2. Objetivos y áreas temáticas	4
3. Trabajos de CINAIC 2021	5
4. Secretaría del Congreso y Comité Editorial	15
5. Comité Organizador	16
6. Comité Científico	18
7. Ponencias.....	20



La codocencia reflexiva en la educación superior

Reflective co-teaching in higher education

Birgit Strotmann¹, Magdalena Custodio Espinar²
birgit.strotmann@comillas.edu, mcustodio@comillas.edu

¹Departamento de Traducción e Interpretación e
Comunicación Multilingüe
Universidad Pontificia Comillas
Madrid, España

²Instituto de Idiomas Modernos
Universidad Pontificia Comillas
Madrid, España

Resumen- La codocencia reflexiva como herramienta de formación profesional ofrece al profesorado universitario una excelente oportunidad para compartir metodologías, filosofías docentes y prácticas en el aula en un entorno de respeto y colaboración. La negociación de los contenidos, competencias, actividades, resultados de aprendizaje e instrumentos de evaluación entre ambos codocentes durante el proceso de planificación conjunta aporta un enfoque (auto) crítico, un acceso más fácil a información nueva y una reafirmación de la propia práctica-que va ligada a una mejora de la autoestima. En el marco de un proyecto de innovación docente cuatro profesores han reflexionado durante un curso académico sobre su aprendizaje mediante la codocencia. Todos los miembros del proyecto han participado en la recogida de datos a través de entrevistas a alumnos, diarios reflexivos y observaciones de aula. Este artículo describe los objetivos, el desarrollo y los resultados de la experiencia de codocencia y su impacto en la transferencia de la metodología entre los participantes.

Palabras clave: educación superior, codocencia, evaluación del docente, comportamiento innovador, métodos de formación, reflexión

Abstract- Co-teaching is an outstanding professional development tool for university professors, since it provides a safe space in which to share teaching methodologies, teacher beliefs and classroom techniques. Negotiating content, competences, activities, learning outcomes and assessment tools with a co-teacher during the joint planning phase offers opportunities for (auto) critical reflection, easy access to new information and a reaffirmation of each participant's own teaching practice that will boost self-esteem and the perception of self-efficacy. Four professors who are members of a teaching innovation project funded internally have reflected on their learning experience through co-teaching. The project members documented their experience and collected data by means of teacher diaries, student interviews and classroom observations. This paper describes the objectives, development and results of the participants' co-teaching experience as well as its impact on the transfer of methodologies between professors.

Keywords: higher education, co-teaching, teacher evaluation, innovation behaviour, training methods, reflective teaching

1. INTRODUCCIÓN

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una remodelación de los planes de estudios,

de los perfiles de los titulados y, en consecuencia, del papel que se espera que desarrolle el docente universitario en ese nuevo contexto. Torra Bitlloch et al. (2012) señalan que el nuevo docente universitario, además de transmitir los conocimientos de su disciplina,

[...] debe plantear problemas y crear situaciones en las que el estudiante pueda desarrollar habilidades como: buscar información complementaria a la suministrada en clase, comunicar ideas a sus compañeros o al/a la profesor/a, seleccionar la mejor solución al problema que se plantea, valorar las consecuencias técnicas, sociales y ambientales de la decisión tomada. (p. 23)

En esta línea, Mas Torelló (2011) y Zabalza (2016) analizan una serie de competencias específicas que son necesarias para afrontar esta docencia que considera la enseñanza universitaria como algo más complejo que la mera transmisión de contenidos científicos. A pesar de trabajar en el mayor nivel educativo, los docentes universitarios, en su inmensa mayoría, han ingresado en este cuerpo docente sin recibir ningún tipo de formación pedagógica (Mas Torelló, 2011); además, durante el ejercicio de su profesión, el profesor tiene cierta libertad a la hora de decidir si desea o no recibir formación en este campo.

Conscientes de este problema, y con mucho afán desde el inicio del proceso de Bolonia, cuyo enfoque educativo pone el foco en el estudiante como centro de la enseñanza, las universidades han proporcionado acciones formativas en áreas tales como las metodologías activas, la inteligencia emocional en el aula, la evaluación por competencias, y la docencia en inglés, entre otras. Especialmente interesante ha sido el *boom* formativo en competencias digitales que se ha producido por la COVID19. Las instituciones de educación superior se han visto forzadas a dotar a sus profesores de los recursos y competencias para afrontar un entorno de enseñanza virtual, que desafortunadamente no ha tenido el mismo impacto en todos ellos ya que esta falta de formación pedagógica pone de manifiesto que

...una gran parte del profesorado sigue percibiendo a las tecnologías como un mero añadido al proceso de enseñanza, y no como palancas de cambio e innovación educativa, a través de las cuales podemos construir escenarios fortalecidos por ellas para la colaboración, la

interacción y construir nuevas formas de relacionarnos con la realidad. (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020, p. 27)

Tras años de desarrollo de distintas ofertas formativas, ha habido muy pocos intentos de acompañar al profesor en su aula para ver de qué forma ha transferido a su metodología esta formación recibida. Las puertas de las aulas siguen cerradas y el profesor sigue aislado en su ejercicio de la profesión docente.

Teniendo en cuenta que en el ámbito universitario resulta muy común que varios docentes compartan una misma asignatura, la codocencia, como práctica es sin embargo poco frecuente en el contexto español (OECD, 2020). Introducir la codocencia en las aulas universitarias podría ofrecer una posibilidad para que los docentes compartan sus experiencias y metodologías, en un entorno de equidad, respeto y seguridad.

La codocencia, o docencia colaborativa, en su sentido amplio, es la colaboración de dos o más profesores en una misma asignatura, tanto dentro como fuera del aula (Bacharach, Heck, & Dahlberg, 2008, p. 9). Esta práctica metodológica es de implantación reciente en el ámbito universitario y se lleva a cabo mayoritariamente en las titulaciones de formación inicial del profesorado, dando lugar a colaboraciones entre profesores en formación y en activo (Montgomery & Akerson, 2019; Murphy & Martin, 2015; Pettit, 2017; Simons et al., 2020; Turan & Bayar, 2017) o entre profesores universitarios como modelo de colaboración (Bacharach et al., 2008; Ferguson & Wilson, 2011; Graziano & Navarrete, 2012; Ricci & Fingon, 2018). En los últimos años, varios estudios publicados sobre experiencias de codocencia en otros campos también han sugerido resultados positivos de esta metodología (Blanchard, 2012; Buckingham, Custodio, & López, 2021; Carbone et al., 2017; Lasagabaster, Doiz, & Pavón, 2019; Lock et al., 2016; Morelock et al., 2017).

La codocencia se está extendiendo con cierta lentitud, debido a las dificultades que plantean el tiempo que requiere la planificación, los horarios docentes, los posibles gastos adicionales que supone, así como las complejas dinámicas de relación entre profesores y la coordinación de los procesos en el aula (Graziano & Navarrete, 2012; Ricci & Fingon, 2017; Bacharach et al., 2008; Ferguson & Wilson, 2011). Sin embargo, los posibles beneficios compensan los inconvenientes. El principal beneficiario, por supuesto, es el estudiantado, tal y como debe ser el caso en una institución educativa. La codocencia puede mejorar la adquisición de competencias comunicativas, colaborativas, (inter) culturales y de análisis crítico por parte del alumnado (Bacharach et al., 2008; Ferguson & Willson, 2011). En segundo lugar, el profesorado se enriquece al compartir su experiencia docente: pueden aprender uno del otro, así como desarrollar buenas prácticas tanto de manera individual como conjunta (Ferguson & Wilson, 2011; Graziano & Navarrete, 2012). En tercer lugar, y como consecuencia de ello, se beneficia la comunidad universitaria, ya que se abren las puertas de las aulas y se crea un ambiente en el que todos se sienten cómodos a la hora de compartir, debatir, mejorar juntos y no por separado. Por último, se beneficia la institución con una mayor integración del claustro, estudiantes mejor formados y una cultura institucional de transparencia y colaboración.

Para que la codocencia sea eficaz, debe estar dotada de un espacio para la reflexión y la evaluación. Sin embargo, los docentes, en particular en el ámbito universitario, perciben la

evaluación fuera de su contexto como un ejercicio de control y un intento de influenciarlos (Fuentes Medina & Herrero Sánchez, 1999). Por otro lado, los mismos autores afirman que la autoevaluación parece una alternativa que permite un mayor nivel de implicación de los agentes que participan en la evaluación, favorece el pensamiento crítico y la reflexión y, por tanto, el desarrollo profesional docente. Además, como apuntan Ross y Bruce (2007), la técnica de la autoevaluación ayuda al docente a diseñar sus propias metas de mejora, facilita la comunicación con los compañeros y aumenta la influencia de agentes de cambio externos. Por todo ello, este trabajo propone la codocencia reflexiva como contexto ideal para el desarrollo profesional docente en la etapa universitaria.

2. CONTEXTO

A pesar de la importancia de la competencia pedagógica en la docencia universitaria, la formación, la selección y la carrera profesional del docente universitario en España se basan en su experiencia y especialización en su campo, su producción investigadora y su práctica docente. Procesos como la evaluación para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado en España, llevado a cabo por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en el marco del Programa de Evaluación del Profesorado (PEP) para su contratación, priorizan la experiencia investigadora con un 60%, la docente con un 30%, y otros aspectos con un 10% (ANECA, 2007). Asimismo, la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) se basa en la concesión de sexenios casi exclusivamente en publicaciones de impacto en revistas indexadas (ANECA, 2020). Por muy comprensible que sea esta priorización con vistas a la imagen que otorga el posicionamiento de la institución en los rankings de universidades y la obtención de financiación mediante proyectos, esta política ensombrece el perfil docente de la profesión.

Teniendo en cuenta que la situación individual de cada docente universitario referente a su formación didáctica, práctica docente, experiencia profesional y perfil competencial es diversa y no pública, la asignación de una misma asignatura a dos o más profesores conlleva ciertas dificultades a la hora de garantizar la equidad de contenidos, competencias y evaluaciones asociadas. Añadido a ello, la creciente complejidad de las titulaciones de grados simples y dobles convierte la coordinación horizontal y vertical en un reto cada vez más grande, y difícil de abarcar exclusivamente mediante los mecanismos habituales de reuniones periódicas y revisiones de guías docentes. En consecuencia, se propone que dichos procedimientos se deben complementar con acciones directas entre docentes, que tengan un impacto inmediato en el aula, como por ejemplo la codocencia.

La coordinación previa a la clase, junto con la presencia de ambos profesores en el aula de forma simultánea (*team-teaching*) o de forma consecutiva (*station-teaching*) obliga a ambos docentes a la negociación de estrategias comunes, la observación de la práctica del otro y a la reflexión sobre su propia práctica docente. De esta forma, se crea un entorno de enriquecimiento mutuo, que da lugar a una mejora de autoestima, soluciones creativas y un intercambio de metodologías docentes.

El presente artículo se basa en un proyecto de innovación docente fruto de una convocatoria interna de la Universidad

Pontificia Comillas, con el fin de fomentar la interdisciplinariedad, la coordinación y el intercambio de buenas prácticas entre sus docentes; el proyecto, titulado “La docencia colaborativa como herramienta de innovación” (Proyecto 08-1819), pretende analizar prácticas colaborativas actuales, identificar una serie de estrategias colaborativas recomendables y compartirlas con el mundo de la docencia universitaria. De todos los datos recogidos hasta ahora, este artículo se centra en un aspecto de los múltiples beneficios anteriormente descritos, la transferencia de la metodología, y describe los resultados de uno de los objetivos del proyecto: Enriquecer la experiencia de los profesores; en concreto, se analizará la percepción del impacto que ha tenido la experiencia de la codocencia en la metodología docente de los participantes a través del análisis de sus autoevaluaciones compartidas a través de diarios reflexivos. Tal y como indican Mackey y Gass (2016), los diarios reflexivos pueden proporcionar datos sobre procesos de aprendizaje y docencia, perspectivas comparativas, procesos de toma de decisiones, actitudes, estrategias docentes y uso de la retroalimentación.

El objetivo principal de este estudio es ofrecer un marco de mejora de la competencia pedagógica de los profesores en la Universidad Pontificia Comillas mediante el desarrollo de modelos de codocencia vinculados a la práctica reflexiva como medio de transferencia de los conocimientos metodológicos entre los participantes. Otros objetivos específicos son:

1. Enriquecer la experiencia y el desarrollo profesional de los docentes mediante prácticas de evaluación interna vinculadas al aula, autoevaluación.
2. Analizar la percepción del impacto que ha tenido la experiencia de la codocencia en la metodología docente de los participantes.
3. Fomentar la práctica reflexiva mediante el uso de instrumentos como la observación, las entrevistas a alumnos y la escritura de diarios reflexivos.

Como ya se ha expuesto en la introducción, la codocencia ofrece muchos beneficios para todos los actores involucrados: los estudiantes participantes, los codocentes, la institución educativa y, finalmente, el sector laboral que recibe unos egresados mejor formados.

Las diferentes actividades de docencia colaborativa llevadas a cabo por el grupo de trabajo se desarrollan en el contexto de estudios de Grado impartidos en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas. En concreto, tienen como destinatarios estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación, Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria.

A su vez, los miembros del grupo de trabajo están adscritos a varios departamentos y centros: Departamento de Traducción e Interpretación y Comunicación Multilingüe; Departamento de Educación, Métodos de Investigación e Innovación; e Instituto de Idiomas Modernos. En todo caso, las experiencias de docencia colaborativa llevadas a cabo por los miembros del grupo tienen en común su marcado perfil lingüístico: la lengua inglesa es o bien el contenido del aprendizaje en sí, o bien lengua vehicular de la totalidad o de una parte de la enseñanza.

Aunque el enfoque lingüístico puede ser de especial relevancia para el campo de la mediación, la educación bilingüe o la adquisición de la lengua extranjera, el proceso descrito y

los resultados obtenidos son trasladables a cualquier contexto de docencia compartida, independientemente del área de conocimiento, nivel de estudios universitarios o idioma de impartición. Por ello, además de su difusión mediante publicaciones y participaciones en congresos, entre otras actividades del proyecto se contempla la elaboración de un libro de buenas prácticas y un curso de formación que constituyan un referente para otros docentes dentro y fuera de nuestra universidad.

3. DESCRIPCIÓN

Aunque la experiencia piloto codocente se inició en el curso 2018/19, el proyecto de innovación se puso en marcha en el curso siguiente, 2019/20, con la identificación de cuatro asignaturas y cinco docentes que formaron cuatro parejas de profesores, tal y como se indica en la Tabla 1.

Tabla 1
Fase 1 del proyecto

Curso académico	Titulación y curso	Asignatura	Nº Docentes	Tipo de codocencia
2019/20	Grado en Traducción e interpretación (1º curso)	Técnicas y estrategias de expresión escrita	2	Station
2019/20	Grado en Traducción e interpretación (1º curso)	Técnicas y estrategias de expresión oral	2	Station
2019/20	Grado en educación Infantil (4º curso)	Content and language integrated learning	3	Team
2019/20	Grado en Educación primaria (4º curso)	Content and language integrated learning	3	Team

Cuatro de los cinco codocentes se ofrecieron voluntarios para participar en el proyecto de codocencia reflexiva, el quinto solo participó activamente en las actividades de recogida de información. Se les pidió a todos los participantes en el proyecto su consentimiento informado para poder utilizar sus contribuciones (texto, audio e imagen) de forma anonimizada y exclusivamente para fines del proyecto. A continuación, se inició un estudio cualitativo, basado en el paradigma constructivista fundamentado (Charmaz, 2017), asumiendo que no existe una realidad positivista, sino que la realidad se construye entre los investigadores, los participantes y su entorno social. Por lo tanto, en todo momento se mantiene una actitud de reflexión autocrítica ante los datos y su interpretación. Se utilizan tres herramientas distintas, para garantizar la máxima fiabilidad mediante triangulación de los datos obtenidos: (1) Los docentes escriben un diario reflexivo semanal sobre su experiencia colaborativa, (2) se observan una serie de clases y (3) se hacen entrevistas semiestructuradas en grupo con los estudiantes participantes en el estudio, que se lleva a cabo en dos fases (2019/20 y 2020/21).

Textos y transcripciones se introdujeron en la herramienta de análisis cualitativo NVivo, para su codificación y posterior análisis. Se llevó a cabo un test de fiabilidad entre codificadores y después de un primer análisis, se identificaron una serie de categorías y “nodos” o códigos (Figura 1).

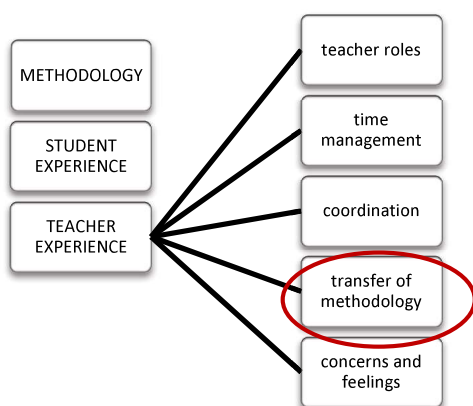


Figura 1: Extracto de categorías y códigos

Este artículo se centra en los comentarios sobre la transferencia de la metodología plasmados en los diarios docentes, siendo éstos la fuente más rica sobre el desarrollo profesional percibido por parte de los docentes. El concepto “transferencia de la metodología”, entendido como la comparación entre ambos profesores y su manera de impartir la clase, se complementa con comentarios sobre aspectos afectivos (*concerns and feelings*) siempre y cuando estén relacionados con este tema.

4. RESULTADOS

El análisis de los diarios reflexivos de los profesores participantes ilustra claramente que la actividad codocente ha generado una mayor sensibilidad, actitud autocrítica y afán de mejora entre los docentes, ya que los cuatro diarios analizados incluyen 29 entradas relacionadas directamente con la transferencia de la metodología, que se agrupan sobre los siguientes temas principales (citas directas de los diarios reflexivos se incluyen de forma anonimizada, numerando las reflexiones (R1, R2) y en cursiva).

- (1) Tiempo de habla: *student talking time* (STT) versus *teacher talking time* (TTT). Los profesores expresan su preocupación sobre el tiempo a dedicar a presentar contenidos teóricos en clase, comparado con el tiempo para el trabajo en grupo de los estudiantes.

R1: Generally, I like classes in which there is a balance of teacher talk, student talk, group work.

R2: The other issue I am worried about is teaching styles. Last year the group perceived me as more “academic” and possibly, as a result, more “difficult”.

En el momento del cambio a un formato 100% online debido al confinamiento COVID-19, esta preocupación se extiende a la decisión sobre el mantenimiento de un formato síncrono para facilitar la comunicación directa oral, o pasar a formatos asíncronos o mixtos, reduciendo el tiempo de clase online y, en consecuencia, reduciendo el tiempo de habla del estudiante.

- (2) Integración de contenidos: Esta preocupación se da mayoritariamente en los modelos de *station learning*, en los que los profesores se turnan. Los docentes reflexionan sobre temas relacionados con las transiciones entre una sesión y la otra, como resumir el contenido del otro, cómo

reflejarlo en el otro idioma y qué materiales de apoyo facilitar.

R3: I made a point of summarising what was done in XXX’s class and adding examples in English, so as to ensure that students heard the terminology used, saw examples and understood the concepts in both languages.

R4: Me produce cierta inseguridad explicar lo que ella se deja a medias, quiero hacerlo bien y no sé si el resultado va a ser bueno.

En general, reflexionan sobre si la forma de presentar contenidos es más bien holística o detallada. Los docentes se preguntan si estas diferencias serán percibidas como enriquecedoras o incoherentes por parte del alumnado.

- (3) Retroalimentación: Los profesores reflexionan sobre su forma de dar *feedback* oral o escrito, en el momento o posteriormente. Ven la necesidad de retroalimentarse de manera continua, para dar una imagen de coherencia al estudiante.

R5: XXX and I agree on including more opportunities for simulation for both interviews and having asked students for their self-assessment, will give them feedback from the teacher’s point of view in the next session.

- (4) Evaluación: Los docentes reflexionan sobre sus creencias fundamentales sobre la evaluación. En el caso de una pareja, ambos diarios mencionaron una diferencia fundamental de criterio entre la corrección de un texto en lengua materna y en lengua extranjera, ya que la primera prima la corrección y exactitud, mientras la segunda prima el éxito comunicativo y la adecuación al tipo de texto.

R6: One issue that has come up is the fact that as a translation teacher assessing the use of students’ L1, XXX tends to take off far more points for errors in orthography and punctuation than I do as a language teacher. As an EFL teacher, I tend to value communicative success and risk-taking more highly than correctness. We have decided to voice this difference to the students and make it transparent, rather than adopting a common stance on this, as we feel that both approaches are right for each of their specific contexts.

Otros temas mencionados son la conveniencia de la autoevaluación o evaluación por pares de los estudiantes, y el *feedback* evaluativo.

- (5) Docencia online: Todas las asignaturas que han participado en este estudio se impartieron en el segundo semestre del curso 2019/20, por lo que pasaron de un formato presencial a un formato 100% online en cuestión de días, con la declaración del estado de alarma y el consiguiente confinamiento. Aunque este cambio creó estrés, inseguridad y preocupación entre los docentes, la posibilidad de apoyarse en las parejas de codocentes tuvo un efecto muy positivo a la hora de asistirse con la tecnológica y de compartir experiencias previas de docencia en línea.

R7: ... como no tengo ni idea del mundo tecnológico, me reúno el lunes con XXX para que me explique cómo utilizar Collaborate.

Temas concretos reflejados en los diarios son la gestión de cambios en la planificación, el cambio de roles en el caso

de *team-teaching* (líder al micrófono, apoyo en el chat; falta de contacto visual entre profesores para gestionar turnos), el debate sobre formato síncrono o asíncrono, uso de la clase invertida (*flipped classroom*), o la reducción de la duración de clase en caso de clases largas.

R8: XXX and I spoke about how to deliver our classes online and initially, it seemed to me that XXX preferred asynchronous delivery, i.e. making materials available and giving feedback in writing. My personal preference is different. From my experience in online teaching I have found that permanent contact is very important, and opportunities for synchronous interaction contribute to class cohesion. I am a bit worried about how students will react to a different methodology from each of us, in a situation that is already made complex due to the change to online teaching.

R9: This [reduction of class time in online delivery], incidentally, is an area of (mild) disagreement between the co-teachers.

- (6) Aspectos afectivos: Es notable que los diarios también funcionan como una válvula de escape para aspectos afectivos generados durante la codocencia. Aquí solo se mencionarán aquellas entradas directamente relacionadas con la transferencia de la metodología. Sentimientos positivos expresados por los docentes incluyen alegría, diversión, emoción y optimismo ante los éxitos percibidos en la colaboración.

R10: Overall, I feel that we are doing a great job at streamlining the modules and adapting them to this new e-learning scenario.

Por el otro lado, también se reflejan muchos sentimientos negativos generados por el estrés del confinamiento o de posibles desacuerdos con el otro docente, la preocupación sobre si se consiguen o no los resultados de aprendizaje previstos, la autopercepción negativa ante la docencia online, las posibles inconsistencias en contenidos y estilos docentes, o la preocupación a la hora de tener que trabajar con una pareja docente nueva.

R11: One cause of stress that I had not anticipated was the need to work at the same pace as the other teacher.

La selección de reflexiones demuestra que la codocencia en sí, junto con el uso de una herramienta de reflexión como el diario, no sólo ha sensibilizado a los profesores participantes sino también ha creado cambios en las metodologías en base a las observaciones del otro profesor.

4. CONCLUSIONES

La primera experiencia con la codocencia por parte de los profesores integrantes del proyecto de innovación ha sido positiva y enriquecedora. En la actualidad, el proyecto se encuentra en su fase 2: Se han unido otros docentes y estudiantes y se ha diseñado un curso de formación del profesorado mediante el cual se pretende compartir la codocencia como modelo de buenas prácticas y extender el alcance del proyecto a más docentes interesados.

El impacto de la experiencia codocente en sí y el uso de la herramienta de un diario reflexivo para medirlo han permitido a los profesores participantes compartir experiencias, apoyarse mutuamente en una situación difícil, como la de un cambio a un

formato virtual en medio de un semestre; asimismo, han podido aprender uno del otro y reflexionar sobre su propia forma de impartir docencia. Como modalidad de desarrollo profesional, la codocencia reflexiva reúne los elementos de un aprendizaje experiencial (motivador, individualizado, aplicado, memorable) con los de una reflexión autocrítica constructivista (evaluación del entorno socioeducativo, apertura a otros puntos de vista, participación en la construcción de una realidad compartida).

Buenas prácticas identificadas incluyen:

- Planificación conjunta de la metodología, materiales y recursos de la asignatura.
- Organización y gestión de los procesos de comunicación e interacción dentro y fuera del aula.
- Revisión de las estrategias de evaluación para garantizar que sea objetiva, fiable y justa.
- Fortalecimiento de la relación profesional entre los codocentes.

La codocencia como herramienta de formación es sostenible y extrapolable a una gran variedad de contextos docentes, siempre y cuando cuente con el apoyo institucional en la asignación docente y la creación de horarios. Ofrece múltiples oportunidades de desarrollo del profesor, en un entorno de respeto y apoyo mutuo, a la vez que una repercusión positiva en el alumnado. En el caso que aquí se presenta, ha surgido de una iniciativa de los propios profesores (*bottom up*, no *top down*), y se ha podido canalizar con apoyo de la institución, mediante un proyecto de innovación docente financiado. Una vez que termine el proyecto, se espera que derive en una comunidad de prácticas activa y nutrida del interés y aprovechamiento de los profesores participantes. Ya se trata de una iniciativa interdisciplinar e interdepartamental, pero tiene el potencial de convertirse en una iniciativa interuniversitaria con carácter internacional.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen su contribución a los demás miembros del equipo asociados al proyecto de innovación: Dra. Lyndsay Renée Buckingham, Dr. Alfonso López Hernández y Dr. Arturo Peral Santamaría. También quieren agradecer a la Universidad Pontificia Comillas su financiación del proyecto, particularmente a la Unidad de Apoyo a la Innovación Docente y su directora, D^a Susana García Martínez, quien ha apoyado el proyecto durante todo el proceso.

REFERENCIAS

- ANECA. (2007). *Programa de Evaluación del Profesorado (PEP)*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-profesorado/PEP>
- ANECA. (2020). *Programas de evaluación*. Convocatoria de tramos de investigación de la CNEAI 2020. Recuperado de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-profesorado/CNEAI/Convocatoria-de-tramos-de-investigacion-de-la-CNEAI-2020>
- Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. (2008). Co-teaching in higher education. *Journal of College*

- Teaching & Learning*, 5(3), 9–16. doi:10.19030/tlc.v5i3.1298
- Blanchard, K. D. (2012). Modeling lifelong learning: Collaborative teaching across disciplinary lines. *Teaching Theology & Religion*, 15(4), 338–354. doi:10.1111/j.1467-9647.2012.00826.x
- Buckingham, L. R., Custodio-Espinar, M. & López-Hernández, A. (en prensa). Attention to diversity in higher education: A co-teaching experience. En *Transformación Universitaria. Retos y Oportunidades*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34.
- Carbone, A., Evans, J., Ross, B., Drew, S., Phelan, L., Lindsay, K., ... Ye, J. (2017). Assessing distributed leadership for learning and teaching quality: A multi-institutional study. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 39(2), 183–196. doi:10.1080/1360080X.2017.1276629
- Ferguson, J., & Wilson, J. C. (2011). The co-teaching professorship: Power and expertise in the co-taught higher education classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5(1), 52-68.
- Fuentes Medina, M. E., & Herrero Sánchez, J. R. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 353-368. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Dialnet-EvaluacionDocente-2796473.pdf>
- Graziano, K. J., & Navarrete, L. A. (2012). Co-Teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21(1), 109-126.
- Lasagabaster, D., Doiz, A., & Pavón, V. (2019). Undergraduates' beliefs about the role of language and team teaching in EMI courses at university. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 50(2-3), 111-127.
- Lock, J., Clancy, T., Lisella, R., Rosenau, P., Ferreira, C., & Rainsbury, J. (2016). The lived experiences of instructors co-teaching in higher education. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 26(1), 22-35. doi:10.26522/brocked.v26i1.482
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2016). *Second language research: Methodology and design*. New York: Routledge.
- Mas Torelló, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Montgomery, M. S. & Akerson, A. (2019). Facilitating collaboration through a co-teaching field experience. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 21(1). doi:10.4148/2470-6353.1284
- Morelock, J. R., Lester, M. M., Klopfer, M. D., Jardon, A. M., Mullins, R. D., Nicholas, E. L., & Alfaydi, A. S. (2017). Power, perceptions, and relationships: A model of co-teaching in higher education. *College Teaching*, 65(4), 182–191. doi:10.1080/87567555.2017.1336610
- Murphy, C., & Martin, S. N. (2015). Coteaching in teacher education: Research and practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(4), 277-280. doi:10.1080/1359866X.2015.1060927
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. TALIS, OECD Publishing. doi:10.1787/19cf08df-en
- Pettit, S. L. (2017). Preparing teaching candidates for co-teaching. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(3), 15-23. Recuperado de <https://cutt.ly/fpPGbyx>
- Ricci, L. A., & Fingon, J. (2018). Experiences and perceptions of university students and general and special educator teacher preparation faculty engaged in collaboration and co-teaching practices. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 20(2). Recuperado de <https://cutt.ly/XpPGVVRG>
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159. doi:10.1016/j.tate.2006.04.035
- Simons, M., Baeten, M., & Vanhees, C. (2020). Team teaching during field experiences in teacher education: Investigating student teachers' experiences with parallel and sequential teaching. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 24–40. doi:10.1177/0022487118789064
- Torra Bitlloch, I., de Corral Manuel de Villena, I., Pérez Cabrera, M. J., Pagès Costas, T., Valderrama Valles, E., Márquez Cebrian, M. D., ... Triadó Ivern, X. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. doi:10.4995/redu.2012.6096
- Turan, M., & Bayar, B. (2017). Examining teachers view on primary teaching practices based on co-teaching model. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11), 82-97. doi:10.11114/jets.v5i11.2708
- Zabalza, M. Á. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80.