



La codocencia, una experiencia en la formación docente

Araceli Benítez Hernández

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

araceli.benitez@aeefcm.gob.mx

Miriam Hazel Rodríguez López

Universidad Juárez del Estado de Durango

miriamhazel.rodriguez@ujed.mx

Francisca Susana Callejas Ángeles

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

francisca.callejas@aeefcm.gob.mx

Área temática: Práctica curricular: Docentes y alumnos, los actores del currículo

Resumen

Se presenta una experiencia vivida en la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) en una escuela normal de la Ciudad de México, durante los ciclos escolares 2023-2024 y 2024-2025. El punto de partida fue la pregunta ¿cómo incorporar la codocencia en la formación inicial de profesores? El objetivo fue comprender si la codocencia es útil para abordar la formación de profesores de preescolar. La metodología fue cualitativa, usando la observación participante, la entrevista conversacional y los grupos focales. Se levantaron registros y minutas, que ofrecieron información para la toma de decisiones y análisis posteriores. Los resultados permiten afirmar que la codocencia es una herramienta útil en los procesos de formación docente. La riqueza del trabajo fue abordar desde diferentes planteamientos las situaciones cotidianas a las que se enfrentaban las docentes formadoras, que significó descentrar la mirada de cada sujeto para abrirse a otras formas de comprender y explicar las realidades escolares.

Palabras clave: co-docencia, formación docente, prácticas profesionales, docentes en formación, intervención.

Planteamiento del problema

Uno de los problemas identificados en la formación de los profesores de educación básica es la necesidad de incorporar metodologías pertinentes con el objetivo de mejorar los procesos



formativos. Es por ello que se plantearon las siguientes preguntas: ¿cómo incorporar la co-docencia en la formación inicial de profesores? ¿la formación de los futuros profesores puede ser favorecida con procesos sistematizados de co-docencia? Derivado de ello, el objetivo de la investigación fue conocer, desde la experiencia propia en la Licenciatura en Educación Preescolar que se ofrece en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), los aportes que el trabajo colaborativo en modalidad co-docencia, da a la educación de las futuras docentes de preescolar.

Enfoque conceptual

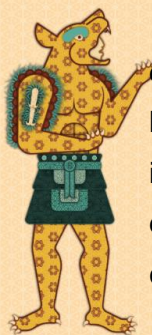
El enfoque profesionalizante en la formación inicial de profesoras de preescolar.

Desde el enfoque profesionalizante, se busca que las estudiantes normalistas, comprendan la realidad laboral en la que se insertarán y reconozcan su responsabilidad para mejorarla. Al mismo tiempo, impulsa la producción de conocimientos empíricos emanados de la experiencia laboral a través de las prácticas profesionales. (Teichler, 2015). Con el desempeño en condiciones reales de trabajo, la experiencia se convertirá en conocimiento útil y pertinente para actuar en la realidad.

En el Plan de Estudios de la LEP (2012) el enfoque profesionalizante es recuperado como un campo donde confluyen las prácticas profesionales que el estudiante realiza, acompañadas de procesos de formación multidisciplinarios abordados en la escuela normal. Así, los saberes, los haceres cotidianos y los valores que sustentan los profesores, se convierten en objetos de intervención e investigación donde la reflexión, la crítica, la autocrítica, la evaluación y la mejora resultan ser herramientas valiosas.

La co-docencia como estrategia de trabajo en la formación docente.

La codocencia, en palabras de Obando Castillo (2016) "... implica un principio de colaboración entre dos docentes para lograr un objetivo común, con la ventaja de la interacción cara a cara, el liderazgo distributivo de funciones y un sistema de creencias compartido" (p. 95). Además, supone "... un proceso a largo plazo que conlleva una planificación conjunta de todo tipo de tareas docentes en la que el trabajo se distribuye de forma equitativa entre dos o más docentes y cuyos resultados repercuten directamente en la calidad de la enseñanza" (Rodríguez, 2014 citado en Obando-Castillo, 2016). Cook y Friend (1995), la clasifican, según la organización de los equipos en One teacher, one assistant; Station teaching; Parallel teaching, Alternative teaching; y Team teaching.



A la distancia, se puede asegurar que en la experiencia que se comparte, predominó el modelo *Team Teaching* pues las docentes establecieron espacios de planeación conjunta, toma de decisiones, elaboración de instrumentos, etc. Paulatinamente, el trabajo articulado permeó todos los aspectos de la enseñanza: la planeación de los cursos, su impartición, el diseño de instrumentos de acompañamiento y evaluación. Incluso, el acompañamiento y evaluación del desempeño de las alumnas en las diferentes jornadas de práctica, se realizaron de manera conjunta.

El Trayecto de Práctica Profesional en la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) como marco curricular de referencia

En el Plan y Programas de Estudio de la LEP (2012), los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes normalistas se agrupan en competencias básicas y profesionales. Para desarrollarlas, la malla curricular se estructura en cinco Trayectos Formativos¹. (SEP, 2012) Sin embargo, la implementación del Plan de Estudios debe ser vista como un proceso dinámico y complejo que redundará en la construcción de la identidad profesional, de los valores propios de la profesión y el aprendizaje de los componentes culturales del gremio que facilitarán a los nuevos profesores su inserción, adaptación y desempeño profesional.

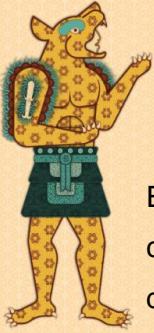
Autoras como Sayago y Chacón (2006), consideran que las Prácticas Profesionales,

constituyen una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente, permiten comunicar al sujeto practicante con acciones institucionalizadas producidas en variedad de escenarios en los cuales observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora realidades en su complejidad; circunstancia que precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales con la intención de ir construyendo su identidad como docente. (s/p)

Además, dicen:

En las Prácticas Profesionales, también confluyen concepciones de enseñanza, aprendizaje, modelos y tradiciones de formación docente, modalidades de gestión y administración de instituciones escolares y las características propias del contexto socio

¹ Trayecto Psicopedagógico, Trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Trayecto de Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, Trayecto de Práctica profesional, Trayecto de cursos Optativos.



cultural. En esta perspectiva, abren un abanico de posibilidades al estudiante, quien analiza críticamente su actuación de aprendiz y de enseñante, a la vez tiene oportunidad de discutir, contrastar y reconstruir la experiencia docente asumiéndola como objeto de análisis. (Sayago y Chacón, 2006. s/p)

El Trayecto de Practica Profesional de la Licenciatura en Educación Preescolar (2012), tiene como una de sus finalidades atender aspectos específicos de la formación que respondan a las demandas de los contextos en que el estudiante desempeñará la profesión (SEP, 2012). Está integrado por 8 cursos, siete de los cuales articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos. (SEP, 2012). En octavo, el curso se distingue por requerir de jornadas intensivas donde, los practicantes, deben mostrar un nivel de desempeño adecuado a su proximidad como docentes titulares.

Entre las principales intenciones formativas del Trayecto de Prácticas Profesionales, se pueden mencionar: a) favorecer la incorporación de los estudiantes a la profesión docente, b) promover la construcción de su identidad profesional, c) crear condiciones para alcanzar un estilo docente propio, d) impulsar espacios de reflexión sobre lo que se sabe y se hace lo que permite que los alumnos evolucionen en su comprensión de las realidades escolares y e) aproximar al futuro docente al conocimiento y aplicación de marcos curriculares y legales que rigen el trabajo de los profesores. Tiene un carácter articulador que vincula los saberes adquiridos a lo largo de todos los semestres alrededor de proyectos pedagógicos (SEP, 2012).

Cabe mencionar que, una de las características distintivas del Trayecto de Práctica Profesional, es su sentido evolutivo, por ello, en las jornadas de prácticas de séptimo y octavo semestres, los estudiantes normalistas realizan largas estancias en las escuelas de práctica. Su participación frente al grupo es intensiva y son responsables de conducir, por lo menos, un grupo de alumnos a lo largo de la jornada. A resultas de ello, el ejercicio práctico es muy apreciado por la comunidad pues se espera que el futuro profesor desarrolle las competencias necesarias para el desempeño docente.

Estrategia metodológica

La investigación se realizó en los ciclos escolares 2023-2024 y 2024- 2025, en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) de la Ciudad de México. Se tuvo como marco curricular el Plan y Programas de Estudio 2012 y los cursos: Herramientas Básicas para



la Investigación Educativa y El Proyecto Innovador, ambos de 5º semestre, así como los cursos de Diagnóstico Socioeducativo y El Proyecto de Intervención Socioeducativa de 6º semestre. En 7º el curso que sirvió de marco para la intervención fue El Proyecto Educativo y, en 8º, Prácticas Profesionales. El objetivo fue incorporar la co-docencia como herramienta para abordar procesos complejos de formación docente. Se partió del supuesto de que la co-docencia favorece la formación de los futuros profesores. En esta lógica, el objeto de estudio, fue la intervención de las docentes titulares de los cursos señalados, implementando la co-docencia como forma de enseñanza.

En la experiencia participaron dos docentes, quienes realizaron también la intervención y la investigación. Fueron participantes activas 28 alumnas de la LEP seleccionadas bajo los siguientes criterios: 1) que fueran alumnas en la ENMJN; 2) estuvieran matriculadas en la LEP; 3) inscritas en los cursos indicados y 4) aceptaran participar en la investigación. La coincidencia, producto de gestiones internas, fue que, las 28 alumnas, avanzaron juntas los dos años que reporta la investigación y, los cursos señalados, estuvieron a cargo de las mismas docentes.

Las técnicas de recopilación de datos que se priorizaron fueron la observación participante, la entrevista conversacional y los grupos focales donde se levantaron registros y minutas. La sistematización de los datos se realizó manualmente alrededor de cuatro categorías que surgieron a lo largo del estudio y se organizaron mediante el criterio de similitud temática y fueron: 1) La organización y planeación del trabajo 2) La modalidad de intervención 3) La asesoría académica en campo y 4) La evaluación de los aprendizajes. Todas se integraron a un criterio mayor al que se llamó “experiencia de intervención”

Presentación de la experiencia de intervención

La organización y planeación del trabajo.

Uno de los principales acuerdos al que llegaron las docentes participantes fue que, a lo largo de los dos años que duró la intervención, ambas asistirían al aula de clases y desarrollarían simultáneamente los temas establecidos en los planes de los cursos. Por ello, se interactuaba con el grupo cuatro días y ocho horas a la semana. Esta decisión significó realizar procesos de gestión encaminados a mantener unido al grupo y la asignación de las docentes como responsables de los diferentes cursos a lo largo de los años 2023, 2024 y 2025.



En esta lógica, las docentes propusieron un currículum reestructurado que, en un primer momento, se limitó a la reorganización temática de los cursos de quinto semestre. Paulatinamente, fue necesario realizar el mismo ejercicio para los semestres 6º, 7º y 8º. Como uno de los principios sobresalientes para realizar esta actividad fue la idea de que, las necesidades del grupo, identificadas en las jornadas de práctica, serían el indicador que orientara la inclusión de nuevos temas, su estructura y su ordenación cronológica.

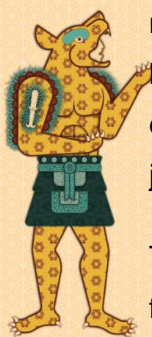
Entender al plan de los cursos como un medio para la formación de las futuras profesoras y no como un fin, influyó en todos los aspectos de la intervención. Entre las adecuaciones hechas sobresale: la modalidad de intervención, el acompañamiento al aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes.

La modalidad de intervención

En lo relativo a la modalidad de intervención, al identificar la necesidad de transformar la forma de enseñanza, se exploró la metodología Team Teaching. Al profundizar en ella, se recuperaron ideas importantes como a) aplicar la metodología Team teaching conlleva a unir los intereses y voluntades de los maestros en una estrecha e intensional relación de trabajo para la instrucción conjunta de un mismo grupo de estudiantes (Shaplin, 1964). b) Team teaching incluye procesos de enseñanza colaborativa entendida como un conjunto de procesos de integración de estrategias y recursos pedagógicos donde por lo menos dos docentes se encargan de la enseñanza de un grupo. (Santos, 2013). c) Al mismo tiempo, durante la intervención se visibiliza la enseñanza cooperativa o co-teaching que involucra a un docente regular y un docente especialista. (Santos, 2013). En este sentido, sin que se atendiera alumnas en condiciones especiales, ambas docentes fungían como docentes regulares y docentes especialistas pues, en temas específicos, la profesora de mayor experiencia y conocimiento, asumía la conducción y responsabilidad frente al grupo. A resultas de ello, el protagonismo y permanencia frente al grupo fue un elemento compartido que, nuevamente, atendió a las necesidades manifiestas del grupo y de la intervención.

La asesoría académica en campo

Una de las particularidades de la formación docente en las escuelas normales, es la importancia que se da al currículum vivencial donde se enfatiza la experiencia directa y la participación activa de los estudiantes (Zarza y Luna, 2014). Es decir, las actividades formativas, particularmente en el último año de la carrera se centran en la realización de actividades prácticas y experiencias en



contextos escolares reales. Se espera que, lo aprendido durante los tres años previos, con un mayor énfasis en la teoría, permita que los futuros profesores apliquen lo aprendido y desarrollen las habilidades y destrezas necesarias en el ejercicio de la profesión. En este marco, la función de los docentes responsables se materializa en los procesos de acompañamiento durante las jornadas de práctica prolongada.

Teniendo lo anterior como punto de partida, un acuerdo tomado por las docentes responsables fue explorar el acompañamiento compartido. El proceso, en un principio desconocido, surgió como una buena idea que fue tomando forma y nombre: “*Asesoría académica en campo*”. Consiste en la asistencia de las profesoras de la escuela normal a las escuelas de práctica y observar, simultáneamente, el desempeño de la misma estudiante en un aula de clase. Con ello se buscó contar con más elementos de valoración que mejoraran la retroalimentación a las estudiantes y a las docentes titulares. Sirvió también para tomar las decisiones en la organización temática y cronológica de los cursos.

La retroalimentación a las alumnas y docentes titulares, se realizó de diferentes maneras incluyendo el diálogo personalizado, trabajo en grupos focales, entrega de observaciones, orientaciones y sugerencias por escrito y el trabajo en las sesiones de la escuela normal.

La evaluación de los aprendizajes

Como se sugirió en párrafos anteriores, decidir por la co-docencia como metodología de intervención, implicó trasladar el enfoque de la enseñanza y aprendizaje en la escuela normal a la enseñanza y aprendizaje en espacios reales de trabajo. En primer lugar, se asumió a cabalidad el enfoque de la evaluación formativa para generar una propuesta diferente de evaluación.

Casanova (1993), considera que la evaluación formativa es el proceso por medio del cual se hace acopio de datos que permiten obtener información fiable para formar juicios de valor en el contexto de una experiencia de aprendizaje. Las valoraciones realizadas sirven, dice, para tomar decisiones encaminadas a mejorar la actividad educativa. En ese sentido, la autora enfatiza en la necesidad de diseñar y utilizar instrumentos que permitan garantizar cierta confiabilidad en los resultados (Casanova, 1995)

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública en México en el Acuerdo 261, por el que se establecen Criterios y Normas de Evaluación del Aprendizaje de los Estudios de Licenciatura para la Formación de Profesores de Educación Básica (SEP, 1999), señala que la evaluación en las



escuelas normales deberá ser formativa y congruentes con lo estipulado en el perfil de egreso de la LEP. Al mismo tiempo la cualifica como sistemática, continua e integral. En ese mismo sentido señala que

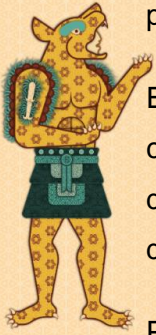


Los estudiantes deben ser evaluados en el contexto de las actividades de aprendizaje que realizan, tanto en el aula como en el desarrollo de las prácticas docentes. Los profesores deben diseñar y aplicar diversas estrategias de evaluación para mejorar el diagnóstico del proceso de enseñanza, sostener el interés de los estudiantes y reconocer los logros y experiencias educativas que obtienen, contribuyendo a desarrollar su capacidad de reflexión crítica y de formulación de juicios propios (SEP, 2017. s/p)

Con base en lo anterior y atendiendo a la necesidad de contar con registros sistemáticos, se diseñó una guía de observación conformada por cinco secciones: 1) presentación personal, 2) asiduidad, 3) organización del trabajo 4) Planeación de la intervención y 5) desarrollo de competencias profesionales. Las secciones, a su vez, se desagregaron en indicadores recuperados de los rasgos del perfil de egreso. Los indicadores de valoración fueron los establecidos en los Criterios y Normas de Evaluación del 2017, a saber: no se muestra, regular, suficiente, satisfactorio y competente. En seguida, se procedió a realizar lo que, con el tiempo, se llamó Evaluación Formativa de 360°. El nombre surgió debido a que incluyó valoraciones realizadas por las estudiantes, las docentes titulares de los jardines de niños y las docentes acompañantes de la escuela normal.

En un primer momento, (ciclo escolar 2023-2024) las alumnas, en un ejercicio de autoevaluación, haciendo uso del instrumento, valoraron el desarrollo de sus competencias profesionales para contar con un diagnóstico. Esta actividad se repitió al inicio del siguiente ciclo (2024-2025). El análisis de la información fue motivo de reuniones de trabajo entre las docentes responsables del grupo, así como con las alumnas y las docentes titulares de los jardines de práctica. En ellas se comentaron los hallazgos, su impacto en la formación de las docentes y se tomaron decisiones en todos los componentes de la intervención.

A la par, las docentes responsables de la asesoría académica en campo, haciendo uso del mismo instrumento, realizaron el levantamiento de información venida de las observaciones realizadas de las actividades de intervención de las estudiantes. Los datos obtenidos fueron enriquecidos con notas descriptivas realizadas en diarios de campo. La información fue compartida de forma particular con las estudiantes y las docentes del jardín de práctica a lo largo de los dos años de



la intervención. En la escuela normal, fueron objeto de estudio en grupos focales donde participaron las alumnas y sirvió para la toma de decisiones en cuanto al progreso de los cursos.

Es necesario mencionar que, el instrumento diseñado, sufrió modificaciones a lo largo de los dos ciclos escolares pues se adoptó como principio rector que la medida y referencia para la toma de decisiones, recursos, metodologías y evaluación, serían las necesidades identificadas en el desempeño de las futuras docentes en las jornadas de práctica.

Parte importante de la Evaluación Formativa de 360°, fue la evaluación que las docentes titulares de los grupos de práctica en los Jardines de Niños, hicieron del desempeño de las estudiantes utilizando el mismo instrumento que, sin perder su esencia, fue modificado para atender a la mirada específica de esas evaluadoras.

Finalmente, la información proporcionada por las diferentes fuentes fue sistematizada para obtener un número equivalente a algún criterio de desempeño lo que fue asentado en las actas de calificaciones solicitadas por el Departamento de Servicios Escolares de la ENMJN.

Cabe decir, que la información obtenida en los diferentes momentos y provenientes de las variadas fuentes han sido objeto de sistematización y se han ido exponiendo en Congresos y otros espacios para la difusión del conocimiento.

Resultados y Conclusiones

Después de dos ciclos escolares de trabajo, se puede mencionar que los programas y la implantación de los cursos se vieron enriquecidos y atendieron a las necesidades formativas de las estudiantes. Al mismo tiempo, trabajar colaborativamente fortaleció el acompañamiento realizado en las escuelas de práctica. De forma complementaria, se diseñó un instrumento que puede ser principio para la generación un conjunto de instrumentos que fortalezcan el acompañamiento, la intervención y la evaluación de las alumnas en los últimos años de estancia en la escuela normal. En esta misma lógica, las estudiantes se vieron fortalecidas pues, contaron con elementos que les permitieron unificar los criterios en la planeación, la intervención y la evaluación que hicieron durante las jornadas de práctica. Al mismo tiempo, se produjeron documentos sensibles de ser incorporados en cualquiera de las modalidades de titulación (tesis, reporte de prácticas profesionales y portafolios de evidencias) Finalmente, se puede suponer que, el grupo de alumnas avanzó significativamente en el logro del perfil de egreso de la LEP.



Con base en lo anterior, podemos concluir que la co-docencia es una herramienta útil en la formación inicial de profesores siempre que se tomen en cuenta las siguientes consideraciones:

a) Los programas de estudio de los diferentes cursos, son un medio flexible para alcanzar el perfil de egreso de los futuros profesores. b) Los co-docentes deben asumir responsabilidades y reconocer que no hay cursos ni profesores protagónicos. c) Es necesario asumir que la medida y referente para la toma de decisiones respecto a qué, cómo, para qué, con qué, quién, donde, etc., enseñar, intervenir, evaluar, etc., son las necesidades manifiestas en las realidades escolares donde se practica y se acompaña.

Referencias

Casanova, M. A. (1993). La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Zaragoza: Luis Vivés.

Casanova, M. A. (1995) Manual de evaluación educativa. La Muralla.

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

[http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf)

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

<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum/article/view/80>

Santos, N. (2013). La enseñanza colaborativa (team teaching) como método para una educación integral: La experiencia del curso Los saberes de la escritura: Cultura gastronómica y literatura en Hispanoamérica. V Simposio Internacional de Estudios Generales. RIDEG. Puerto

Rico. <https://www.rideg.org/wp-content/uploads/2014/04/La-ense%C3%B1anza-colaborativa-team-teaching-como-m%C3%A9todo-para-una-educaci%C3%B3n-integral-La-experiencia-del-curso-Los-sabores-de-la-escritura-.pdf>

SEP (2012) Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar

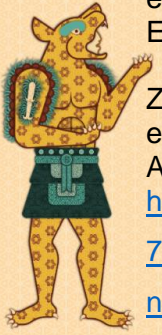
<https://dgesum.sep.gob.mx/lepree2012>

SEP (2018) Normas específicas de control escolar relativas a las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica en la modalidad escolarizada.

https://dgair.sep.gob.mx/storage/recursos/CENNI/normas_otras_licenciaturas.pdf

SEP (1999) Acuerdo 261 por el que se establecen criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de licenciatura para la formación de profesores de educación básica.

Shaplin, J.T. (1964) Team teaching. Ed. Harper & Row



Teichler, U. (2015) Perspectivas cambiantes: la relevancia profesional de la educación superior en el camino hacia una sociedad con alta educación. En Revista Europea de Educación: Volumen 50, Número 4.

Zarza, M. D., Luna, F.M. (2014). Espacios vividos de la práctica en el currículum del licenciado en enfermería de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia-Universidad Nacional Autónoma de México, México. Enfermería universitaria, 11(4), 132-138.

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632014000400003#:~:text=El%20curr%C3%ADculum%20real%2C%20vivido%20o,ser%20e)

[70632014000400003#:~:text=El%20curr%C3%ADculum%20real%2C%20vivido%20o,ser%20en%20la%20pr%C3%A1ctica%20educativa%2C](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632014000400003#:~:text=El%20curr%C3%ADculum%20real%2C%20vivido%20o,ser%20en%20la%20pr%C3%A1ctica%20educativa%2C)