

El rol de los estudiantes como co-enseñantes

The role of students as co-teachers

Jacqueline Thousand*, Richard Villa** y Ann Nevin***

Recibido: 20-06- 2015 - Aceptado: 15-08- 2015

Resumen

Comenzamos este artículo proporcionando razones para que profesores y estudiantes desarrollen funciones docentes colaborativas y luego definimos el concepto de enseñanza, de modo que sea factible considerar a los estudiantes como co-enseñantes. Brevemente, explicamos los métodos que permiten a los estudiantes convertirse en co-enseñantes. Mediante tres casos, mostramos a estudiantes co-enseñantes e ilustramos cinco elementos de la enseñanza colaborativa y del proceso de aprendizaje en acción. Resumimos la base de investigación emergente referida a estudiantes co-enseñantes, proporcionamos un método para evaluarlos, y analizamos los desafíos percibidos para incorporar a los estudiantes como co-enseñantes.

Palabras Clave: estudiantes como co-enseñantes, aprendizaje cooperativo en grupos, aprendizaje entre iguales, tutoría entre iguales.

Abstract

In this article, we begin by providing reasons for students and teachers to collaborate, and then we define teaching so that it is feasible to consider students as co-teachers. We briefly explain the methods that allow students to become co-teachers. Through three vignettes, we show the student co-teachers in action and illustrate five elements of the cooperative teaching and learning process in action. We summarize the emerging research base on students as co-teachers, provide a method for student co-teachers to be assessed, and examine perceived challenges to engaging students as co-teachers.

Keywords: students as co-teachers, cooperative group learning, partner learning and peer tutoring.

* Profesora del College of Education, Health and Human Services en California State University (San Marcos, California). jthousan@csusm.edu

** Consultor del Bayridge Consortium Inc. (San Diego, California) ravillabayridge@cs.com

*** Profesora emérita en Arizona State University y en Chapman University (Orange, California). Ann.Nevin@asu.edu

¿Por qué los profesores deberían realizar funciones colaborativas con los estudiantes?

Qué dice la gente cuando se formulan las siguientes preguntas: ¿Por qué los estudiantes no están motivados o comprometidos con su propia educación hoy en día? ¿Por qué los profesores no colaboran más con los estudiantes en materia de docencia y toma de decisiones? Miembros de la comunidad, como los empresarios, podrían consultar: “¿Quiere usted decir que los estudiantes egresarían de la escuela sabiendo cómo ser empleados que trabajan de manera cooperativa y colaborativa?” Los miembros de la junta escolar y los padres podrían señalar: “Los estudiantes en nuestra escuela no son lo suficientemente maduros para saber qué y cómo deberían aprender”. Los directores de escuela podrían afirmar lo siguiente: “Los estudiantes necesitan enfocarse en logros académicos y cumplir con los estándares estatales de graduación que permitan mantener a nuestra escuela como una escuela de excelencia y fuera de la lista para mejoramiento académico para estudiantes de bajo rendimiento”. Los profesores podrían expresar: “tenemos que centrarnos en ayudar a los estudiantes a aprender el currículo básico, de modo que puedan pasar pruebas de estándares exigentes. No tenemos tiempo para considerarlos en decisiones acerca de qué y cómo aprender”. Los estudiantes, asimismo, podrían decir: “En realidad, ¿hablan en serio?” En este artículo ponemos atención en dos argumentos muy importantes, lo cual es una buena idea para que profesores y estudiantes trabajen cooperativa y colaborativamente (para otros argumentos, consultar Villa, Thousand & Nevin, 2010).

1. La colaboración de los estudiantes aumenta la auto-determinación

La auto-determinación es la capacidad de un individuo para disfrutar la libertad, la autoridad, la responsabilidad y el apoyo para hacerse cargo de su vida (Wehmeyer, 2003). Marks (2008) acentúa el siguiente concepto: “La auto-determinación es simplemente la idea de ser agente causal de la vida de uno, pudiendo ser capaz de lograr que las cosas sucedan” (p. 56). Al igual que con la educación democrática, implica la participación en la comunidad con el fin de influir en las decisiones comunitarias y también conlleva el desarrollo de destrezas fundamentales como la resolución de problemas, la toma de decisiones, el establecimiento de metas, el auto-conocimiento y la auto-regulación (Mithaug, 2003).

Los partidarios de la auto-determinación sostienen que aunque algunos niños pueden desarrollarla sin instrucción formal, la auto-determinación es un conjunto de habilidades críticas que todos los estudiantes deberían adquirir como parte de sus experiencias educacionales. De esta manera, a los profesores se les insiste en que generen y organicen oportunidades para que los estudiantes colaboren en el proceso de enseñanza, en la toma de decisiones y en la auto-defensa de sus derechos, es decir que creen oportunidades para que desarrollen la auto-determinación. ¿De qué otro modo los estudiantes aprenden acerca de lo que son (por ejemplo, el auto-conocimiento), lo que les gusta y lo que no, cuáles son las consecuencias de las opciones que toman (por ejemplo, la auto-regulación)? ¿De qué otra forma los niños

dan los primeros pasos en el infinito viaje para desarrollar habilidades de auto-determinación vinculadas a cada una de las diferentes y siempre cambiantes prioridades de vida, tales como obtener una educación anhelada, formar una familia, lograr la meta de seguir una carrera, o lograr seguridad económica para la jubilación?

2. La colaboración entre estudiantes aumenta las competencias académicas y sociales

Otro fundamento básico para que los educadores colaboren con los estudiantes tiene que ver con el concepto de logro. En cada uno de los apartados que siguen, detallaremos el impacto que tiene sobre el logro académico cada uno de los enfoques de empoderamiento que aquí presentamos. En el momento de pensar sobre este fundamento o justificación final hay dos citas que vienen al caso. Más allá del logro académico está el logro de la competencia y confianza social para vivir responsablemente en las sociedades del siglo XXI. Una de ellas reafirma la acertada observación de Booker Washington de que “Nada enseña más a una persona sobre responsabilidad que asignársela y hacerle saber que uno confía en ella”. Los estudiantes que colaboran con sus profesores aprenden a preocuparse y asumir responsabilidad por lo que le sucede a sus compañeros de clase y a ellos mismos en la escuela y en sus comunidades o barrios (Solomon *et al.*, 2000). Los estudiantes que colaboran con sus profesores adquieren argumentos más sólidos y amplios (por ejemplo, ser un compañero tutor confiable o un defensor de pares responsable) para permanecer en la escuela, en vez de desertar de ella. La capacidad de logro luego se expande más allá del dominio de las disciplinas académicas hasta el dominio de la auto-disciplina; se expande más allá de la independencia hasta la interdependencia, la cual es una experiencia mixta de pertinencia y generosidad. Benjamin, S. (1989), un futurólogo educacional, escribió lo siguiente: “La colaboración es una de las destrezas del ciudadano del siglo XXI”. Estamos de acuerdo que colaborar con los estudiantes les permite aprender las destrezas necesarias para vivir y funcionar en el siglo XXI.

¿Qué es enseñar?

Si consultamos cualquier diccionario, encontraremos múltiples significados que se atribuyen al término enseñanza. Por ejemplo, enseñar es impartir conocimientos o desarrollar destrezas. Enseñar es impartir instrucción. Enseñar es lograr que alguien aprenda a través de la experiencia o el ejemplo. Enseñar es argumentar o predicar. Por otra parte, instruir, tutorizar o formar para educar implica poseer conocimiento metodológico, además de conocimiento temático. Los estudiantes pueden y deberían llegar a ser co-enseñantes. Ellos colaboran efectivamente en las actividades escolares al participar en los comités estudiantiles, defender sus derechos y los de sus compañeros de clase, planificar y evaluar el proceso de enseñanza de sus profesores, proporcionar ayuda para entablar amistades, reconciliar puntos de vista, conducir sus propias reuniones centradas en la persona, y actuar como tutores y co-enseñantes (Villa, Thousand & Nevin, 2010).

Es más probable que los niños y los jóvenes que aprenden y practican ser co-enseñantes se transformen en adultos más efectivos para defender sus propios derechos. Es probable también

que sean miembros más efectivos de equipos de trabajo, de sus familias y de sus comunidades. Cuando los estudiantes son co-enseñantes pueden encarnar todos los verbos asociados con la palabra enseñanza. Pueden actuar como tutores, instruir, impartir conocimientos, evaluar el avance académico, ejemplificar, modelar los procedimientos... Deseamos enfatizar aquí nuestra razón más importante a favor de la co-enseñanza: permite a los estudiantes vivenciar e imitar las destrezas cooperativas y colaborativas que los profesores exhiben cuando co-enseñan. Todos los estudiantes se benefician cuando sus profesores comparten ideas, trabajan de manera colaborativa y contribuyen al aprendizaje recíproco. Eso a menudo se traduce en que los mismos estudiantes se transformen en co-enseñantes, tal como lo ilustran los siguientes casos.

Casos: Estudiantes en el rol de co-enseñantes

Hay muchas formas para que los estudiantes se desempeñen como co-enseñantes. En el caso que sigue describimos varios estudiantes y sus profesores participantes.

Conozcan a Bill y Sharon

Durante su último año en secundaria, Bill vivenció una colaboración única con su profesora de matemáticas, la cual pasó de una co-enseñanza de apoyo a una de tipo paralela y a una de tipo complementaria, culminando en una docencia en equipo. “Vale la pena poder ayudar a los estudiantes que tienen problemas para aprender, crear un reto a alguien como yo al mismo tiempo, y todo ello sin que le cueste un céntimo al distrito escolar”. Bill hizo esta aseveración después de haber completado el programa de estudio de matemáticas de la escuela durante su año de secundaria y tras haber asistido a cursos de matemáticas en la universidad mientras cursaba tercero y cuarto medio. En su último año de secundaria logró estudiar de manera independiente un curso de matemáticas que incluía docencia en equipo con Sharon, quien enseñaba la clase de matemáticas más avanzada de la escuela.

Durante la primera semana de la experiencia de docencia en equipo, a Bill le correspondió observar a Sharon. Al final de la segunda semana, Bill comenzó a enseñar en los últimos 10 minutos de la clase; él era responsable de introducir el concepto u operación matemática que sería tratado en la clase del día siguiente. Sharon y Bill se reunían diariamente para revisar y aprobar el plan de clase de Bill para las mini lecciones. Después de un mes, Bill dictó su primera clase completa y continuó durante el resto del semestre. Cuando no estaba enseñando a toda la clase, trabajaba individualmente con estudiantes que habían faltado a clases o que tenían dificultades con algún concepto. Bill continuó observando los métodos de enseñanza de Sharon y dialogaba con ella diariamente para recibir retroalimentación sobre su propia docencia. Bill también solicitaba retroalimentación de sus estudiantes. Siempre estaba disponible para ayudar después de finalizada la jornada escolar, y algunos estudiantes incluso lo llamaban a casa para que los ayudara. Un integrante de la clase comentó lo siguiente: “Es más fácil entenderle a Bill que al otro profesor, y además utiliza mejores ejemplos”.

La incorporación de Bill en el equipo docente de matemáticas tuvo otros efectos positivos. Él reveló que estaba progresando en su formación en matemáticas y aprendiendo acerca de las

personas al mismo tiempo. También remarcó que la confianza en sí mismo había mejorado. Habiendo sido un estudiante de la misma clase solo dos años atrás, Bill empatizaba con las dificultades de los estudiantes con el material de estudio. Él creía que los estudiantes reconocían y apreciaban esta empatía. Sharon estaba impresionada con la forma seria y profesional con la cual Bill se comportaba, las respuestas positivas de los estudiantes a su presencia como co-enseñante, y con su progreso en el uso de efectivas estrategias de enseñanza.

Conozcan a Christine y Cat

Cuando Christine hizo una presentación ante 200 padres, profesores y directores de escuela en su graduación del nivel secundario, tartamudeó ligeramente. El tartamudeo surgió cuando leía algo que había escrito tres años atrás para un artículo periodístico de la escuela. Ella decidió en el acto efectuar una modificación. “Yo tengo... nada... y no tengo ninguna discapacidad”, expresó la chica de 19 años y de inmediato recibió un merecido aplauso, porque la audiencia podía ver el artículo periodístico proyectado en el frente de la sala. En el artículo, que Christine escribió como parte de una clase de periodismo que ella y su tutora habían estado cursando, Christine detalló lo siguiente: “Yo tengo el Síndrome de Down, pero no tengo ninguna discapacidad”. La modificación representaba el enojo de Christine por la etiqueta que se le había asignado y su rechazo para aceptar las limitaciones que algunas etiquetas conllevan. A través de su estancia en la escuela secundaria, Christine tuvo el privilegio de tener diversos tipos de apoyo de sus pares, lo que hizo posible su incorporación en una escuela secundaria pública. El apoyo de los pares ayudó a Christine a disfrutar de relaciones significativas con aquellos que llegaron a ser sus tutores, tutorados, amigos, defensores de los derechos de los estudiantes y destinatarios de su defensa. Durante su primer año de enseñanza media, el apoyo de los pares llegó de su equipo de *cheerleaders*, del cual Christine era la directora estudiantil. Mientras cursaba el segundo año medio, Christine participó en una clase de periodismo responsable de la producción de un periódico de la escuela de edición semanal. Debido a que le tomó casi cinco veces más completar las tareas de clase asignadas, sus profesores le buscaron una compañera de tiempo completo, Cat, una periodista compañera de curso que tuvo un período libre de estudio durante el mismo tiempo que Christine se ofreció como voluntaria. Las dos trabajaron juntas dos veces por semana durante la clase y todos los días, en el laboratorio de computación, durante el período libre de estudio para producir “El Rincón de Christine”, una columna que presentaba los excelentes logros académicos de diversos alumnos de la escuela.

Mientras cursaba tercer año medio, Christine y Cat se matricularon como alumnas de segundo año de periodismo, reanudando su colaboración. Cat logró recibir créditos como tutora de Christine. Ella planificó, implementó y evaluó las lecciones diarias diseñadas para ayudar a Christine a completar sus tareas de sanidad, periodismo e historia. Se reunía semanalmente con su supervisora (una profesora de educación especial que coordinaba los servicios educacionales de Christine), llevaba un registro diario y aprendía el modelo de docencia efectiva en la escuela Madeline Hunter (Hunter, 1988 y 1994; Hunter & Hunter, 2006). Con Christine como su tutorada, Cat inició lo que posteriormente se convirtió en su futura carrera como profesora.

En su diario Cat escribió lo siguiente: “No muchos jóvenes de mi edad llegan a experimentar el trabajo que esperan tener dentro de 5 o 6 años en el futuro. Gracias a Christine, puedo lograrlo. Mi registro y expediente académico mostrarán que yo he elegido esto como un curso de estudio personalizado, que me ayudará a ingresar a la universidad que deseo”.

Christine apreciaba el apoyo de Cat: “Es aburrido estar todo el día con los profesores. Me encanta tener a Cat como mi tutora porque somos amigas y ella es divertida”. Cat también participó con Christine en reuniones con profesores, defensores de los derechos de los estudiantes, y directores de escuela para planificar una suave transición desde la escuela secundaria hacia la adultez. Christine expresaba lo siguiente: “Me asusto. No conozco a toda esta gente, y a veces lloro. Esa es la razón por la cual Cat me ayuda. Ella me dice que todo está bien, y siempre me defenderá. Después de esas reuniones, vamos al Mc Donald’s y conversamos al respecto”.

Así como Christine disfrutaba la relación tutora-tutorada con Cat, también deseaba revertir ese rol de modo que ella misma pudiese estar en dicha función de colaboración. Christine no poseía el conocimiento temático para ayudar a Cat en todos sus cursos académicos, por lo que hubo que explorar otras oportunidades. El resultado fue una clase de sanidad semanal que Christine enseñó en equipo con una profesora de tercer año de educación primaria. Christine aplicó el conocimiento que estaba adquiriendo en su curso de sanidad de undécimo grado, para la unidad sobre seguridad personal que se ofrecía a los estudiantes de tercero. Christine luego evaluó su propio rendimiento resumiendo las lecciones y los resultados para Cat, quien planeaba ser una profesora de escuela primaria. “Aprendí de Christine lo que sí funcionaba y lo que no funcionaba con los estudiantes” reveló Cat, que “Al compartir sus experiencias conmigo, ella me ayudó a ver que los estudiantes más jóvenes tienen períodos de atención más breves. Lo recordaré el día que tenga mi propia clase”.

Christine y Cat no solo experimentaron la sensación única que proviene de la experiencia de colaborar, ya que Christine desarrolló una nueva relación de co-enseñanza con la profesora de tercero, lo cual sirvió como una demostración fundamental de rendimiento de su Plan Educacional Individual, en términos de objetivos conductuales y del habla. Christine realizó esfuerzos adicionales para mejorar su articulación y para modelar conductas apropiadas para los alumnos de tercero a quienes les enseñaba cada semana. Sus habilidades reforzadas en los cursos académicos que estaba tomando, mejoraron sostenidamente a medida que aprendía a traducir en sus propias palabras lo que estaba aprendiendo. De manera similar, Cat experimentaba los beneficios de practicar sus propias metas profesionales de forma significativa y realista.

Conozcan a Dave y Juan

Todos los alumnos de la clase de tercer grado de Elaine y Laurie aprendieron a ser co-enseñantes recíprocos para la adquisición de contenidos matemáticos (Van Garderen, 2004). Cada estudiante co-enseñante practicó etapas secuenciales de co-enseñanza utilizando instrucciones auditivas, verbales y escritas para acomodar diferentes estilos de aprendizaje. Elaine, la profesora de aula, y Laurie, una profesora de educación especial, programaron al menos una oportunidad

por día para que los alumnos co-enseñantes practicaran aproximadamente 10 minutos, para permitir que cada uno de ellos representase el rol de profesor y luego cambiar al rol de estudiante. Los estudiantes se centraron en 6 datos matemáticos por sesión (4 conocidos y 2 desconocidos o aún no aprendidos), practicando con actividades que combinaban diversos estilos de aprendizaje (por ejemplo, auditivos, visuales y quíntésicos) hasta que el aprendizaje ocurriese.

Observaron que Dave y Juan eran dos estudiantes co-enseñantes que con frecuencia utilizaban afirmaciones escritas derogatorias y no el elogio, la retroalimentación u otras destrezas sociales apropiadas que habían aprendido durante su formación. También discutían sobre los materiales. Sin embargo, en su progreso en la adquisición de datos matemáticos, tal como su retroalimentación escrita indicaba, ellos percibían que las sesiones funcionaban bien. Cuando Elaine los entrevistó acerca de estas preocupaciones, Dave y Juan se acusaron recíprocamente.

Tal como lo describe LaPlant & Zane (2002), Laurie proporcionó entrenamiento adicional en destrezas sociales, y tanto Laurie como Elaine hicieron una demostración de las destrezas sociales y con frecuencia supervisaron las sesiones de tutoría. Dave y Juan desarrollaron más destrezas para hacer afirmaciones positivas y mantener interacciones positivas recíprocas. Elaine y Laurie agregaron dos ítems a los procedimientos de recolección de datos de Dave y Juan: decir cosas agradables y decir “gracias”. Tanto Dave como Juan también diseñaron un gráfico para proporcionarles una representación visual de su rendimiento. Finalmente, Elaine y Laurie suscribieron un contrato donde Dave y Juan obtenían puntos acumulados en conjunto, basados en el número de veces que ambos emitían afirmaciones positivas. Los puntos podían ser cambiados posteriormente por actividades que a ambos les gustaban (por ejemplo, aprender juegos, almorzar con el supervisor). Finalmente, no solo aprendieron más datos matemáticos, sino que también se trataron con mayor respeto, entablaron amistad y, entusiastamente, se ofrecieron como voluntarios para actuar como co-enseñantes con sus compañeros de curso.

Análisis del proceso cooperativo en los casos de alumnos co-enseñantes

Estos ejemplos de estudiantes en el rol de profesores colaboradores ilustran los cinco elementos del proceso cooperativo: interacción cara a cara, interdependencia positiva, destrezas interpersonales, supervisión y responsabilidad (Villa, Thousand & Nevin, 2013). Aquí enfatizamos que cuando estos elementos están presentes en una colaboración de co-enseñanza, en este caso estudiantes en una relación de esta naturaleza, la calidad de la relación a menudo es más creativa y produce mejores resultados.

Las interacciones cara a cara incluyeron a estudiantes co-enseñantes en tutorías uno a uno (por ejemplo, Dave y Juan, Christine y Cat durante la clase de periodismo), e instrucción en grupos grandes (Bill y Sharon co-enseñando en la clase de matemáticas). La interdependencia positiva variaba según la edad y nivel de grado de los estudiantes co-enseñantes (por ejemplo, interdependencia de objetivos para Bill y Christine, interdependencia de recompensas para Dave y Juan). Las destrezas sociales también variaban de acuerdo con las edades y necesidades

de los estudiantes co-enseñantes (por ejemplo, Christine mejoró su articulación de modo que los alumnos de tercero pudiesen entenderle). Los métodos para supervisar y reportar progreso o avance incluyeron los gráficos diseñados por Dave y Juan y las sesiones frecuentes de retroalimentación entre Bill y Sharon.

Preparando a los estudiantes para el rol de co-enseñantes

En esta sección describimos el rol fundamental que los adultos juegan para crear estudiantes exitosos en el rol de co-enseñantes. Esbozamos varios métodos de enseñanza que sirven de apoyo para que los estudiantes actúen en roles de co-enseñanza: aprendizaje cooperativo, tutorías entre iguales, enseñanza dialógica y conversación de instrucción.

Los casos muestran que los co-enseñantes adultos desempeñan un rol vital para crear estudiantes exitosos en el rol de co-enseñantes. Por ejemplo, Bill necesitaba el consentimiento de Sharon, la profesora de matemáticas, para convertirse en su co-enseñante. Christine y Cat intercambiaron roles de profesora y estudiante durante la sesión de reflexión para la enseñanza de Christine de la unidad de seguridad para alumnos de tercero. De esta manera, Cat podía percibir la forma diferente en que aprenden los estudiantes de tercero en comparación con las necesidades de aprendizaje de Christine. Elaine y Laurie explícitamente enseñaron destrezas de tutoría recíproca entre iguales a sus estudiantes.

Es más probable que los estudiantes lleguen a ser co-enseñantes efectivos cuando sus profesores colaboradores explícitamente les enseñen como actuar como tutores o trabajar como compañeros de estudio. Los profesores co-enseñantes con estudiantes exitosos en tal rol también se aseguran que éstos disfruten la reciprocidad, al ser tanto profesor como estudiante. Los profesores co-enseñantes crean más oportunidades para que los estudiantes practiquen destrezas de co-enseñanza cuando generan aprendizaje cooperativo en grupos, de modo que todos los miembros del grupo puedan practicar las destrezas comunicativas en juego al enseñar a otros lo que ellos saben. Los profesores co-enseñantes de Dave y Juan utilizaron una tutoría entre iguales estructurada para ayudar a los estudiantes con desafíos emocionales a ser estudiantes colaborativos más amables y efectivos. Bill y Christine se beneficiaron al tener a sus co-enseñantes (Sharon y Cat) trabajando con ellos, como orientadores o consejeros, para desarrollar destrezas metodológicas.

Los co-enseñantes que confían en el aprendizaje cooperativo en grupo se aseguran que los estudiantes sean responsables no solo de su propio aprendizaje, sino también del aprendizaje de los otros miembros de su grupo. Ellos son responsables de mostrar ciertas conductas sociales con sus pares. El rol del co-enseñante cambia del de un presentador de información a uno de facilitador del aprendizaje. Hay cinco tareas principales en una lección enseñada con el método cooperativo: (1) Especificar con claridad los objetivos, (2) tomar decisiones acerca de ubicar a los estudiantes en grupos de aprendizaje para garantizar heterogeneidad, (3) explicar con claridad qué actividades de aprendizaje se esperan de los estudiantes y cómo éstos demostrarán interdependencia positiva, (4) supervisar las interacciones cooperativas

e intervenir para proporcionar asistencia en la ejecución de tareas (por ejemplo, responder preguntas, enseñar destrezas relacionadas con la ejecución de tareas) o aumentar las destrezas interpersonales y de trabajo grupal de los estudiantes, y (5) evaluar el logro académico de los estudiantes y la efectividad de su trabajo grupal (Johnson, Johnson y Holubec, 1998).

Hay varios otros métodos de enseñanza que incentivan y preparan a los estudiantes para llegar a ser co-enseñantes. La enseñanza dialógica puede ser el método perfecto para aquellos estudiantes cuyas voces han sido silenciadas (por ejemplo, estudiantes de color, aquellos que están en riesgo de vulnerabilidad, estudiantes de lenguas extranjeras o estudiantes con discapacidades). La enseñanza dialógica significa que los estudiantes ayudan a desarrollar el currículo, diseñar sus propios métodos de enseñanza e informar acerca de su progreso dentro del marco de una dinámica grupal de toma de consciencia o sensibilización (Kluth *et al*, 2002). La enseñanza dialógica también implica cambiar el ritmo de la comunicación o del lenguaje hablado para dejar más tiempo para pensar antes de responder, valorando diferentes tipos de contribuciones (por ejemplo, la risa, los gestos, las palabras escritas en un tablero o en una pizarra de comunicación), y asegurándose de que los temas son importantes para los alumnos (por ejemplo, temas relacionados con la etnia, género, clase o habilidad). Los profesores que co-enseñan y que practican la enseñanza dialógica desarrollan destrezas para escuchar y responder de manera diferencial a los hábitos discursivos y estilos verbales de sus estudiantes, especialmente para aquellos que están aprendiendo inglés como segunda lengua o para los estudiantes no-verbales. Los estudiantes co-enseñantes que practican la enseñanza dialógica pueden adquirir mayor consciencia de sus fortalezas y contribuciones.

El logro académico aumenta cuando los estudiantes reciben una adecuada base o plataforma de aprendizaje temático para ayudarlos a aprender inglés (Echeverría & Graves, 1998; Graves *et al.*, 2004). El logro académico también mejora cuando los profesores proporcionan métodos de enseñanza directos e interactivos para desarrollar el lenguaje oral y para promover el desarrollo de la lecto-escritura y contenidos académicos (Genesee *et al*, 2002). Otras técnicas efectivas incluyen práctica guiada, aprendizaje activo, oportunidades para conversar frecuentemente, presentaciones de métodos de enseñanza con múltiples recursos multimediales, y modificaciones curriculares.

La conversación de instrucción (García, 2002 y 2005), también conocida como discurso de instrucción contextualizada (Echeverría & Graves, 1998), es un proceso de enseñanza/aprendizaje particularmente convincente de utilizar cuando los estudiantes co-enseñantes son también estudiantes que están aprendiendo inglés y tienen fluidez en otras lenguas. Los estudiantes co-enseñantes que utilizan la conversación de instrucción aprenden cómo incentivar a los estudiantes a hablar. Ellos, al igual que sus compañeros en la relación de co-enseñanza, practican el intercambio fluido de ideas, que es una característica distintiva de la conversación auténtica. Esto es diferente de la típica conversación unidireccional profesor-estudiante que con frecuencia domina en las aulas, en que el profesor formula preguntas y el estudiante responde.

En efecto, el profesor co-enseñante que utiliza la conversación de instrucción acepta respuestas en cualquier idioma (por ejemplo, español o inglés) e incluso modela la fraseología del inglés a través de repeticiones y comentarios adicionales para descubrir más acerca de lo que el hablante sabe. El profesor que utiliza la conversación de instrucción también ignora las respuestas inadecuadas o el uso inexacto, como, por ejemplo, enunciados o frases incompletos para transmitir significados, en vez de proporcionar corrección inmediata como es el método usual en la enseñanza tradicional. Por el contrario, el profesor co-enseñante modela la interacción social constructiva adecuada, continuando la conversación mientras modela el uso correcto. Los profesores co-enseñantes que practican la conversación de instrucción a menudo agregan un componente visual al escribir palabras y oraciones en un pizarrón o papelógrafo (una técnica especialmente útil para el vocabulario especializado que con frecuencia aparece en las asignaturas de ciencias y matemáticas).

Una característica común de estas actividades de enseñanza y aprendizaje es que incentivan a los estudiantes en el rol de co-enseñantes. El resultado es que los estudiantes reciben los beneficios de un rol más activo para comunicar su comprensión del contenido académico. Esto, a su vez, lleva a una mayor retención y logro académico.

Muchas escuelas han iniciado una tutoría formal entre iguales y programas de co-enseñanza (Villa *et al.*, 2010). Los pares tutores pueden actuar como tutores en una sola aula, en diferentes niveles de grado o en diferentes escuelas (por ejemplo, estudiantes de nivel medio actuando como tutores en una escuela primaria. En nuestra experiencia, los equipos de adultos y estudiantes co-enseñantes fundamentalmente se dan a nivel de escuela de secundaria, pero hemos visto ejemplos de estudiantes de secundaria co-enseñando en escuelas de primaria y de secundaria. Las escuelas de secundaria en los estados de California, Colorado y Pennsylvania, en las cuales los autores han ayudado en el desarrollo de un programa de co-enseñanza, han tenido no menos de 18 y no más de 50 alumnos de tercero y cuarto medio obteniendo créditos electivos al actuar como miembros en equipos adultos y de estudiantes co-enseñantes (para mayores detalles, consultar Villa, Thousand & Nevin, 2010).

El apoyo de investigación para las prácticas de alumnos co-enseñantes

En esta sección resumimos recientes investigaciones en diversas áreas: tutorías entre iguales, aprendizaje en parejas o pares, estudiantes en roles orientadores en grupos de aprendizaje cooperativo y reuniones guiadas por los estudiantes. Varios marcos teóricos conforman la base de investigación y práctica para los estudiantes que actúan como co-enseñantes. Por ejemplo, los psicólogos cognitivos han verificado que la enseñanza recíproca (Palinscar & Brown, 1984) es efectiva para elevar y mantener significativamente los puntajes de comprensión lectora de estudiantes con déficits en esta habilidad lingüística, mientras Van Garderen (2007) verificó esta estrategia para el área de comprensión matemática. En una experiencia de enseñanza recíproca, los estudiantes alternan el rol de ser profesor que orienta y asesora en el desarrollo de las destrezas de comprensión que se están practicando, de manera similar a la forma en que

Dave y Juan interactuaron para aprender los datos matemáticos. Otro marco teórico que explica el éxito de los estudiantes en el rol de co-enseñantes es la teoría del aprendizaje social (Johnson & Johnson, 1989 y 2005). Cuando los estudiantes trabajan como co-enseñantes forman una relación de interdependencia que les permite aprender recíprocamente a medida que enseñan.

Primeramente, hay una gran cantidad de investigaciones acerca de los beneficios de las tutorías entre iguales. Fuchs *et al* (2002) y Fuchs *et al* (2000), por ejemplo, muestran que las tutorías entre iguales ayudan a los profesores a individualizar o personalizar los materiales didácticos para abordar una gama más amplia de necesidades de aprendizaje. Los estudiantes en riesgo de vulnerabilidad, debido al fracaso escolar en comunidades multiculturales y desfavorecidas, también han aumentado sus destrezas lectoras cuando toda la clase participó en actividades de tutorías entre iguales (Kourea, Cartledge & Musti-Rao, 2007). Cuando los estudiantes actúan en roles de co-enseñantes en un sistema de tutorías entre iguales, hay más oportunidades para responder al material o contenido académico y practicarlo, que en una clase más tradicional dirigida por el profesor. Existe también evidencia que las tutorías entre iguales facilitan la ocurrencia de cambios positivos en los comportamientos sociales de los estudiantes y en su adaptación escolar (Fuchs *et al*, 2002). Además, Faltis (1993) y Walter (1998) citan al sistema de tutorías entre pares y al aprendizaje cooperativo en grupos como métodos específicamente beneficiosos para estudiantes que aprenden español.

De manera similar, una voluminosa base de investigación documenta los beneficios de los estudiantes en sus roles de co-enseñantes dentro de formatos de clase de aprendizaje cooperativo en grupos, especialmente para generar relaciones entre diversas poblaciones estudiantiles. Johnson y Johnson (1989, 2000, 2002 y 2005) resumen el impacto del aprendizaje cooperativo en los procesos de aceptación y rechazo. Cuando los estudiantes experimentan el aprendizaje cooperativo en grupos (por ejemplo, la interdependencia positiva, las interacciones sociales interpersonales positivas, la retroalimentación sistemática sobre el progreso de sus destrezas académicas y sociales), muestran una comunicación más frecuente y abierta, una mayor comprensión de las perspectivas de otros, opiniones recíprocas claramente más diferenciadas, mayor autoestima, logros y productividad más exitosos, y mayor disposición para interactuar con otros que son distintos a ellos. Cuando los estudiantes trabajan en roles de co-enseñanza, experimentan elementos similares al aprendizaje cooperativo en grupos. Por ejemplo, la interdependencia positiva ocurre mediante metas compartidas y división del trabajo, cuando los estudiantes en roles de co-enseñanza muestran buenas destrezas interpersonales y comunicativas en el rol de profesor, y cuando evalúan la forma en que su enseñanza afecta a sus pares y reciben retroalimentación acerca de su rendimiento de parte del profesor que trabaja con ellos en su rol de co-enseñante.

Adicionalmente, existe un creciente volumen de literatura que debería incentivar a los educadores para seguir explorando cómo obtener de mejor manera logros en los estudiantes en su rol de co-enseñanza. Por ejemplo, cuando los estudiantes asumieron el rol de informar sobre su propio progreso en reuniones con profesores y familias, Countryman & Schroeder (1996) encontraron que los datos de evaluación positiva provenientes de estudiantes, padres y profesores se tradujeron

en la decisión de continuar con dicha práctica en reuniones posteriores. Los profesores de una escuela de primaria incluyeron a sus estudiantes como co-presentadores al efectuar reuniones con las familias de éstos. Los estudiantes estuvieron a cargo de las reuniones presentando a sus profesores los miembros de sus familias, mostrando a sus padres o familiares ejemplos seleccionados de su trabajo, explicando el progreso que habían logrado y esbozando las metas para el siguiente período de evaluaciones. Los comentarios sobre las evaluaciones se enfocaron en la honestidad de los estudiantes al informar sobre sus progresos, mayor empoderamiento de los estudiantes para responsabilizarse de sus propios programas educacionales y mejores relaciones escuela-comunidad debido a un formato o contexto más personal.

Evaluación de los estudiantes en su rol de co-enseñantes

Una forma de evaluar a los estudiantes a medida que desarrollan destrezas de co-enseñanza es incentivarlos a auto-evaluarse utilizando la lista de verificación que más abajo se presenta. Individualmente, cada estudiante en su rol de co-enseñante puede usar la lista de verificación y luego comparar las evaluaciones con su compañero o compañera de similar rol: Sí (lograda) versus en Vías de logro. Esto permite a los miembros del equipo tener un punto de partida para analizar las fortalezas iniciales y las áreas u objetivos de mejora.

Insertar lista de verificación: ¿Eres realmente un estudiante en el rol de co-enseñante?

Los estudiantes en el rol de co-enseñantes también pueden completar juntos la lista de verificación. En vez de llegar a un consenso sobre un ítem en particular, sugerimos que el equipo utilice un enfoque diferente para la auto-evaluación. Sugerimos que para que un equipo le otorgue a un ítem una evaluación positiva, cada miembro deba estar de acuerdo que una respuesta positiva es apropiada. Si algún miembro del equipo no está seguro acerca de una evaluación positiva, la respuesta debe mantenerse como aún no lograda. Esto reduce la tentación de presionar a la persona que tiene una percepción diferente a desistir por razones de consenso, y, por el contrario, incentiva un verdadero diálogo sobre perspectivas, percepciones y experiencias distintas de los miembros de un equipo de co-enseñanza.

Otras personas que no están en el equipo, pero a las que se les solicita que respondan o que tengan la responsabilidad de observar a los estudiantes en el rol de co-enseñantes, pueden utilizar la lista de verificación para proporcionar retroalimentación constructiva (del mismo modo que Laurie y Elaine lo hicieron con Dave y Juan). Incentivamos a los estudiantes en el rol de co-enseñantes a re-examinar la lista con frecuencia, conversar acerca de los ítems y seleccionar algunos en los cuales enfocarse para efectos de mejora. Así es como se desarrolla el aprendizaje independiente y auto-regulado.

Resumen y discusión

Tanto el logro académico como las destrezas sociales aumentan cuando los estudiantes participan en actividades de aprendizaje cooperativo y asumen un rol recíproco de co-enseñantes. Sin embargo, algunas personas podrían preocuparse por el hecho que los estudiantes puedan no estar suficientemente maduros para actuar como co-enseñantes. Después de todo, se requieren

cuatro años de universidad para que los profesores aprendan la profesión. Concordamos en que es cierto que la certificación de los profesores requiere al menos de un grado académico de cuatro años, de clases de metodología y de comprensión de técnicas de enseñanza y evaluación.

No obstante, sugerimos que la meta no es tener estudiantes que rindan al mismo nivel de eficiencia que los profesores titulados. La estrategia más importante para superar la creencia que los estudiantes no están suficientemente maduros para actuar como co-enseñantes es que el profesor explícitamente modele e implemente aquellas estrategias que faciliten el rol de los estudiantes en actividades de aprendizaje con pares. El personal de la escuela debe garantizar que los estudiantes en funciones de co-enseñantes sean entrenados, supervisados y que se les proporcione orientación y apoyo constante. Además, el personal de la escuela puede seleccionar métodos de enseñanza que establezcan el contexto para que los estudiantes practiquen roles de co-enseñanza, como, por ejemplo, aprendizaje cooperativo en grupos, tutorías entre iguales y enseñanza dialógica (tal como se describió en párrafos precedentes).

Otros podrían preocuparse por el tiempo que hay que emplear para formar a los alumnos co-enseñantes, en detrimento del tiempo de enseñar el currículo y ayudarlos a cumplir con los estándares de graduación. Estamos de acuerdo en que una principal desventaja para preparar a los estudiantes como co-enseñantes es que no hay suficiente tiempo en la escuela para desarrollar todas las asignaturas obligatorias. Los profesores conscientes con frecuencia se preocupan de que el tiempo requerido para la preparación sea mejor usado para enseñar el currículo. La estructura del típico día de escuela requiere que los profesores garanticen que una cantidad específica de minutos se usen para enseñar las asignaturas obligatorias. Se podría argumentar que el tiempo requerido para preparar a los estudiantes como co-enseñantes es un tiempo bien invertido. Cuando los estudiantes son formados como co-enseñadores hay más tiempo individual (uno a uno) disponible para satisfacer las necesidades individuales de aprendizaje de un mayor número de estudiantes. Además, algunos distritos escolares requieren que los estudiantes participen en actividades de aprendizaje-servicio como parte de los requisitos de graduación. Los roles de co-enseñanza pueden convertir en realidad el espíritu del aprendizaje-servicio.

Sostenemos que ofrecer oportunidades a los alumnos en su rol de profesores colaboradores puede percibirse como la penúltima meta para que los profesores practiquen la co-enseñanza. Los profesores co-enseñantes actúan como modelos de colaboración y comunicación para sus estudiantes. Los equipos de co-enseñanza pueden crear la expectativa entre sus estudiantes, otros profesores y especialistas de que los estudiantes serán miembros no solo del consejo representativo de estudiantes, sino también de los equipos de apoyo para sus pares, equipos de aprendizaje, equipos para planificar Programas Educativo Individual y equipos para planificar las transiciones de la escuela primaria a la escuela media, de la escuela media a la secundaria, o de la escuela secundaria a la vida activa. Los mismos estudiantes, en el rol de co-enseñantes, llegan a ser la voz más efectiva para mostrar y hablar acerca de los resultados. Crear una diversidad de métodos de enseñanza para que los estudiantes compartan sus éxitos, experiencias, tribulaciones y resultados de aprendizajes positivos inesperados por ser co-enseñantes es una forma poderosa para superar barreras y desventajas.

Referencias bibliográficas

- Benjamin, S. (1989). An ideascap for education: What futurists recommend. *Educational Leadership*, 7(1), 8-14.
- Countryman, L. & Schroeder, M. (1996). When students lead parent-teacher conferences. *Educational Leadership*, 53(7): 64-68.
- Echevarria, J. & Graves, A. (1998). *Sheltered content instruction: Teaching English language learners with diverse abilities*. New York: Allyn & Bacon.
- Faltis, C. (1993). Critical issues in the use of sheltered content teaching in high school bilingual programs. *Peabody Journal of Education*, 69: 136-151.
- Fuchs, D., Fuchs, L., Mathes, P. & Martínez, E. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and non-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17: 205-215.
- Fuchs, D., Fuchs, L., Thompson, A., Al Otaiba, S., Nyman, K., Yang, N. & Svenson, E. (2000). *Strengthening kindergartners' reading readiness in Title 1 and non-Title 1 schools*. Paper presented at the Pacific Coast Research Conference, La Jolla, CA.
- García, E. (2002). Using instructional conversations for content area learning. In *Student cultural diversity: Understanding and meeting the challenge*, 3rd ed., 392-93. New York: Houghton Mifflin.
- García, E. (2005). *Teaching and learning in two languages*. New York: Teachers College Press.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. & Christian, D. (2002). *Language learning and academic achievement: Executive summary*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence. http://crede.berkeley.edu/research/crede/synthesis/llaa/llaa_exsum.html.
- Gersten, R., & Baker, S. (2000). What we know about effective instructional practices for *English-language learners*. *Exceptional Children*, 66: 454-470.
- Graves, A., Gersten, R. & Haager, D. (2004). Literacy instruction in multiple-language first-grade classrooms: Linking student outcomes to observed instructional practice. *Learning Disabilities Research & Practice* 19, 262-72.
- Hunter, M. (1988). *Motivation theory for teachers*. El Segundo, CA: Theory Into Practice.
- Hunter, M. (1994). *Enhancing teaching*. New York: Macmillan College.
- Hunter, R. & Hunter, M. (2006). *Madeline Hunter's mastery teaching: Increasing instructional effectiveness in elementary and secondary schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (2005). *Joining together: Group theory and group skills*. 9th ed. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (2000). Cooperative learning, values, and culturally plural classrooms. In *Classroom issues: Practice, pedagogy, and curriculum*, vol. 3, ed. M. Leicester, S. Modgill, and C. Modgill, 15–29. London: Falmer Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (2002). Ensuring diversity is positive: Cooperative community, constructive conflict, and civic values. In J. Thousand, R. Villa, & A. Nevin. *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families*, 2nd ed., 197–208. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1998). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. 6th ed. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kluth, P., Díaz-Greenberg, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2002). Teaching for liberation: Promising practices from critical pedagogy. In J. Thousand, R. Villa & A. Nevin. *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families*, 2nd ed., 71–84. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kourea, L., Cartledge, G. & Musti-Rao, S. (2007). Improving the reading skills of urban elementary students through total class peer tutoring. *Remedial and Special Education* 28, 95–107.
- La Plant, L. & Zane, N. (2002). Partner learning systems. In J. Thousand, R. Villa & A. Nevin. *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families*, 2nd ed., 271–83. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Marks, S. U. (2008). Self-determination for students with intellectual disabilities and why I want educators to know what it means. *Phi Delta Kappan*, 90(1), 55-58.
- Mithaug, D. E. (2003). Identifying what we know about self-determination. In M. L. Wehmeyer, B. Avery, D. Mithaug, & R. Stancliffe (Eds.). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Palinscar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension: Fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1: 117–175.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3–51.
- Van Garderen, D. (2004). Reciprocal teaching as a comprehension strategy for understanding mathematical word problems. *Reading & Writing Quarterly*, 20, 225-229.
- Villa, R. & Thousand, J. (2004). *Creating inclusive schools*. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2010). *Collaborating with students in instruction and decision making: The untapped resource*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2013). *A guide to co-teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning*, 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Walter, T. (1998). *Amazing English!* New York: Addison-Wesley.

Washington, B. (s.f.). Responsibility. Recuperado de www.quotedb.com/authors/booker-t-washington

Wehmeyer, M.L., Abery, B., Mithaug, D. & Stancliffe, R. (2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

ANEXO

Lista de Verificación: ¿Eres realmente un estudiante co-enseñante?

Instrucciones:

Para saber si sus estudiantes son o no co-enseñantes, pídeles que encierren en un círculo “Si” o “Aún no logrado” cada una de las siguientes afirmaciones. Después sume los totales para descubrir el puntaje actual del estudiante en el rol de co-enseñante.

Logrado

Aún no logrado

Sabemos que somos estudiantes co-enseñantes cuando:

1. Explicamos las metas o los objetivos de aprendizaje de una lección.
2. Utilizamos una guía para asignación de puntajes (rúbrica) para evaluar el trabajo realizado.
3. Detectamos errores o malas interpretaciones.
4. Proporcionamos retroalimentación instructiva para corregir errores sin proveer las respuestas.
5. Elogiamos los éxitos de nuestros estudiantes.
6. Nos comunicamos con otros co-enseñantes para planificar, enseñar y evaluar lecciones.
7. Analizamos dilemas o desacuerdos de manera libre con compañeros en el rol de co-enseñantes.
8. Utilizamos un método de resolución de problemas cuando enfrentamos conflictos.
9. Solicitamos ayuda cuando es necesario.

Agrega un elemento de interés respecto de tu propia situación _____

Puntaje del estudiante co-enseñante _____