

Artículo

## Valoración Pedagógica del Alumnado sobre la Implementación de la Metodología Team Teaching en las Aulas Universitarias

Ellián Tuero<sup>id</sup>, Antonio Cervero<sup>id</sup>, Elena Blanco<sup>id</sup>, y Ana B. Bernardo<sup>id</sup>

Universidad de Oviedo (España)

### INFORMACIÓN

Recibido: 25/09/2023  
Aceptado: 13/10/2023

#### Palabras clave:

Educación superior  
Team Teaching  
Co-enseñanza  
Enseñanza cooperativa

### RESUMEN

**Antecedentes:** La presente investigación describe y detalla los resultados de un Proyecto de Innovación Docente enmarcado en el modelo de enseñanza Team Teaching, el cual hace referencia a la metodología en la que dos docentes imparten clase de manera conjunta. Su diseño e implementación trata, por tanto, de potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje, al aumentar la satisfacción, la participación y la atracción del alumnado. **Método:** El Proyecto se llevó a cabo durante los cursos 2019/2020 y 2020/2021, implicando a un total de 69 estudiantes del Grado en Pedagogía de una universidad del norte de España y tenía como finalidad conocer la valoración pedagógica que el alumnado hacía de la metodología Team Teaching. **Resultados:** Los datos recabados muestran una alta satisfacción estudiantil con dicha metodología y altas puntuaciones en la valoración de: la gestión de aula, la atención personalizada y la construcción del conocimiento. **Conclusión:** De los hallazgos se desprende, pues, un cumplimiento alto del objetivo principal propuesto, lo cual parece evidenciar que la metodología Team Teaching resulta apta para atraer al alumnado universitario hacia las clases y para favorecer una participación más activa y comprometida en las aulas.

### Pedagogical Assessment of the Students on the Implementation of the Team Teaching Methodology in University Classrooms

#### ABSTRACT

**Background:** This research is based on a Teaching Innovation Project framed within the Team-Teaching model, which refers to a methodology in which two teachers teach together. Its implementation is relevant, as it can favor an improvement in the teaching-learning process by increasing student satisfaction, participation, and motivation. **Method:** The project was carried out during the 2019/2020 and 2020/2021 academic years, involving a total of 69 students of the Degree in Pedagogy at a university in the north of Spain, to determine the students' pedagogical assessment of the Team-Teaching methodology. **Results:** The results show high student satisfaction with this methodology and high scores in the assessment of classroom management, personalized attention, and knowledge construction. **Conclusion:** The findings show a high compliance with the proposed objectives, suggesting that the Team-Teaching methodology is suitable for motivating university students and encouraging more active and committed participation in the classroom.

#### Keywords:

Higher education  
Team Teaching  
Co-teaching  
Cooperative teaching

## Introducción

Las universidades se han constituido como las instituciones creadoras y transmisoras de conocimiento por excelencia y, como tales, tienen la responsabilidad de formar a los futuros profesionales (Garrote et al., 2016). Sin embargo, deben estar permanentemente en un continuo proceso de adaptación y, por ello, desde la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha asistido a un cambio en las metodologías docentes que tiene como finalidad mejorar la calidad pedagógica, reduciendo las clases magistrales y favoreciendo la participación del alumnado (García-Merino et al., 2016; Jiménez et al., 2019). Este cambio ha supuesto, a su vez, una transformación de los roles de los estudiantes y del profesorado, que han abandonado su papel estático como receptores del conocimiento y enseñantes, respectivamente.

En la actualidad, el alumnado universitario tiene el deber de participar de forma activa y responsable en sus actividades docentes y universitarias (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo) y el profesorado debe asumir la función de transmitir conocimiento, favoreciendo el mayor rendimiento académico de su estudiantado (Jortveit y Kovac, 2021) pero también actuando como facilitador de dicho conocimiento (Luelmo, 2020). Por ello, un principio fundamental en el desarrollo de la actividad docente debe ser la innovación en su función didáctica (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo).

De este cambio se deriva la necesidad de poner en práctica nuevas metodologías que, como el Team Teaching, permitan al profesorado aprender mediante la participación en actividades conjuntas, compartiendo ideas y buscando alternativas para el fomento de un mayor desarrollo de debates críticos y sanos en las aulas (Araya, 2021; Strogilos y King-Sears, 2018).

En general, el Team Teaching hace referencia a un conjunto de metodologías que cuentan con dos, o más, docentes en la clase (Liebel et al., 2017). En este sentido, Baeten y Simons (2014) realizaron una revisión sistemática de los diferentes conceptos

asociados a esta metodología, encontrando ocho modelos distintos de Team Teaching (ver Tabla 1).

La presente investigación se basa en un Proyecto de Innovación Docente enmarcado en el modelo de enseñanza Team Teaching o Docencia Compartida en Equipo, y se ha desarrollado utilizando una metodología en la que existía una paridad entre los dos docentes, quienes han realizado una distribución equitativa de la planificación, instrucción y responsabilidad, sin que existiera un profesor principal y otro subordinado (Strogilos y King-Sears, 2018). Dentro de esta metodología, los docentes que trabajan en equipo deben estar de acuerdo en los objetivos y se comprometen a tener una relación simétrica, democrática y participativa, donde se complementen sus roles y se intercambien sus habilidades profesionales (Castro y Rodríguez, 2017). Además, al implicar acciones tanto dentro como fuera del aula, exige combinar las competencias profesionales de enseñanza entre los dos docentes (Arriagada-Hernández et al., 2021).

El Team Teaching es una metodología que, tradicionalmente, se ha empleado desde la perspectiva de la inclusión educativa como un medio para lograr una educación más equitativa, puesto que promueve una enseñanza que debe satisfacer las necesidades de todo el alumnado (Inostroza, 2020; López y Manghi, 2021); y, fundamentalmente, se ha implementado en los niveles académicos de Educación Primaria y Secundaria. Tal es su importancia que en el estudio llevado a cabo por González-Laguillo y Carrascal (2020), los autores encontraron que el 95% de los docentes españoles pensaban que esta metodología era una buena forma de promover la educación inclusiva en las distintas etapas educativas. Por este motivo, en este ámbito de la inclusión educativa, se han reportado grandes beneficios en el alumnado, tales como: una mejor actitud hacia la enseñanza, un mejor autoconcepto e, incluso, una mejora en las habilidades sociales (Mantilla y Quintana, 2018).

Por ello, el Team Teaching puede proporcionar otra serie de beneficios en los niveles educativos superiores pues su puesta en marcha en las aulas puede aumentar la satisfacción de los estudiantes

**Tabla 1**  
Modelos de Team Teaching

Denominación inglesa básica más utilizada y extendida (y su traducción)	Otras denominaciones	Descripción
OBSERVATION MODEL (MODELO DE OBSERVACIÓN)	“One teaching, one observing” (Uno enseña y otro observa); “Co-enseñanza de observación”.	Un docente imparte todo el contenido y el otro recoge información académica, conductual y social del grupo de estudiantes.
COACHING MODEL (DOCENCIA COLABORATIVA)	“Consultant model” (Modelo de consulta); “Collaborative consultation” (Consulta colaborativa).	Un docente imparte todo el contenido y el otro le da apoyo y le hace sugerencias para mejorar la docencia.
ASISTANT TEACHING (DOCENCIA COMPARTIDA DE APOYO)	“One teach, one guide” (uno enseña, otro guía); “Supportive co-teaching” (Co-enseñanza de apoyo).	Un docente imparte todo el contenido y el otro rota entre el alumnado, ofreciendo apoyo individual a quien lo necesite.
ALTERNATIVE TEACHING (DOCENCIA ALTERNATIVA)	“Co-enseñanza complementaria”.	Un docente imparte todo el contenido y el otro trabaja con un pequeño grupo de estudiantes con necesidades educativas.
SEQUENTIAL TEACHING (DOCENCIA ROTATIVA)	“Rotational model” (Modelo rotacional); “Serial arrangement” (Enseñanza en serie).	Cada docente imparte la mitad del contenido a todo el grupo de estudiantes.
PARALLEL TEACHING (DOCENCIA EN PARALELO)	“Co-enseñanza en grupos simultáneos”.	El grupo de estudiantes es dividido en dos subgrupos y cada docente imparte todo el contenido, pero solo a la mitad de los subgrupos.
STATION TEACHING (CO-ENSEÑANZA DE ESTACIONES)		El grupo de estudiantes es dividido en dos subgrupos y cada docente imparte los mismos contenidos a un grupo y luego al otro.
TEAM TEACHING (DOCENCIA COMPARTIDA EN EQUIPO)	“Teaming model” (Modelo de enseñanza en equipo); “Teaching couple” (Pareja pedagógica); “Co-enseñanza en equipo”.	Ambos docentes imparten de manera conjunta todos los contenidos y actividades a todo el grupo de alumnado.

Fuente: elaborado a partir de Baeten y Simons (2014).

universitarios, al ser atendidos y guiados por varios docentes, y también del profesorado, al poder enfrentarse al reto educativo en equipo (Minett-Smith y Davis, 2020; Suárez-Díaz, 2016). Además, a través de su capacidad colaborativa y contextualizada, el Team Teaching facilita un contexto en el que los docentes pueden potenciar y enriquecer, conjuntamente, sus estrategias de enseñanza (Walsh, 2020).

De esta manera, y teniendo en cuenta que las universidades poco a poco van introduciendo cambios para tratar de enganchar y atraer al alumnado en las clases (Kangas et al., 2017), el Team Teaching se muestra como una metodología valiosa para poner en marcha en las instituciones de Educación Superior. A todo ello habría que sumar, además, que muchas facultades poseen un gran volumen de alumnos por lo que, en estos casos, se convierte más aún en una importante necesidad que en una elección pedagógica (Minett-Smith y Davis, 2020).

De hecho, la evidencia científica pone de manifiesto que las metodologías activas, entre las que se encuentra el Team Teaching, son más efectivas que las tradicionales para involucrar al alumnado, promoviendo experiencias de aprendizaje más positivas y motivadoras (Freeman et al., 2014; Jiménez et al., 2019). En esta línea, investigaciones como la de Carpenter et al. (2007) y Haruna (2020) muestran que los alumnos que se han formado bajo modelos de Team Teaching obtienen un mejor rendimiento académico que aquellos estudiantes formados bajo una metodología tradicional.

Cabe destacar, también, que el Team Teaching no solo tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico sino sobre otras variables, como el engagement o compromiso académico, el cual se refiere al grado (y a la manera) en la que el alumnado participa activamente en su estudio (Skinner et al., 2009). En investigaciones recientes se ha observado que una forma de atraer a los estudiantes consiste en facilitar ambientes de aprendizaje que promuevan la interacción y la colaboración, como es el caso de la metodología Team Teaching, la cual puede proporcionar una mejora tanto en la participación como en el engagement del estudiantado (Kim et al., 2021; Zhao et al., 2022).

Teniendo entonces presente la importancia que la evidencia científica otorga a esta metodología, así como los resultados obtenidos en distintas investigaciones previas (Cotrina et al., 2017; Narmashiri et al., 2021) se llevó a cabo un Proyecto de Innovación titulado: “Team Teaching: una metodología docente innovadora para mejorar el engagement de los estudiantes en el aula”. Este Proyecto buscaba desarrollar una experiencia de Team Teaching en una institución de Educación Superior con la finalidad de conocer la valoración pedagógica que el alumnado universitario hacía sobre la misma, entendiendo el valor pedagógico como la capacidad formativa que implica experimentar la docencia de una manera diferente a la habitual (Cotrina et al., 2017).

De esta premisa se deriva el objetivo principal de este trabajo: analizar la percepción que los estudiantes muestran hacia una metodología de trabajo novedosa y poco aplicada en el contexto universitario como es la metodología Team Teaching.

De este objetivo, a su vez, emana la hipótesis 1 (H1), según la cual la implementación de la metodología Team Teaching será valorada positivamente por los estudiantes, quienes percibirán una mejora mediante la misma en: la gestión del aula, la atención personalizada y la construcción del conocimiento.

## Método

### Participantes

Los participantes fueron 69 estudiantes de 3º y 4º curso (30,4% y 69,6%, respectivamente) de una asignatura optativa realizada en el Grado de Pedagogía (Universidad de Oviedo). Este alumnado tenía edades comprendidas entre los 20 y los 26 años, con una media de 21,74 (DT=1,357). En cuanto al sexo, la población objeto de estudio está compuesta por un 88,4% de mujeres frente a un 11,6% de hombres.

En la Tabla 2 pueden observarse las características de la muestra en función del año en que se ha cursado la asignatura.

### Instrumentos

Para llevar a cabo la evaluación del Proyecto de Innovación Docente basado en la metodología Team Teaching se elaboró un cuestionario ad hoc compuesto por tres bloques de datos: 1. información sociodemográfica, 2. valoración pedagógica y 3. satisfacción general.

En el bloque de información demográfica se recogieron aspectos acerca del sexo, la edad, el curso académico, la realización de trabajos remunerados, el rendimiento académico y la intención de abandonar los estudios universitarios.

El bloque de valoración pedagógica estaba formado por 18 ítems relacionados con la evaluación pedagógica del Proyecto de Innovación Docente. Estos ítems, a su vez, y siguiendo el trabajo realizado por Cotrina et al. (2017), se pueden aglutinar en las siguientes tres dimensiones: 1. la gestión del aula, 2. la atención personalizada y 3. la construcción del conocimiento. Así, la dimensión gestión del aula evaluaba la percepción del alumnado acerca del planteamiento y el desarrollo de la metodología docente en el aula por parte de los profesores (por ejemplo: -“Considero que los dos profesores han planteado y gestionado la asignatura de forma conjunta”); la dimensión atención personalizada analizaba

**Tabla 2**  
Variables Descriptivas de la Muestra

	2019/2020	2020/2021
<b>Sexo</b>		
Hombre	10,7%	12,2%
Mujer	89,3%	87,8%
<b>Curso</b>		
3º	28,6%	31,7%
4º	71,4%	68,3%
<b>Realiza trabajos remunerados fuera del hogar</b>		
Sí	27,5%	36,6%
No	56%	63,4%
<b>Definición del rendimiento académico según la percepción del estudiante participante</b>		
Suspendo alguna asignatura	17,9%	22%
En general apruebo las asignaturas	32,1%	36,6%
Obtengo notables generalmente	46,4%	39%
En mis calificaciones predominan los sobresalientes	3,6%	2,4%

la percepción en lo referente a la atención individualizada recibida por parte del profesorado (por ejemplo: -“*Tener dos profesores en el aula me ha permitido tener un asesoramiento y una orientación más individualizada*”) y, finalmente, la dimensión construcción del conocimiento hacía referencia a la percepción del alumnado sobre la forma de impartir docencia y de trabajar los diferentes contenidos (por ejemplo: -“*Tener dos profesores en el aula ha facilitado la exposición de contenidos respecto a las clases tradicionales*”). Todos los ítems se respondían a través de una escala de respuesta tipo Likert de 4 puntos (1 = *Totalmente en desacuerdo*, 2 = *Parcialmente en desacuerdo*, 3 = *Parcialmente de acuerdo* y 4 = *Totalmente de acuerdo*). Este bloque cuenta con una fiabilidad medida a través del alfa de Cronbach de ,821.

Por último, además de todos los ítems anteriores, también se añadió un último relativo a la satisfacción general (-“*¿Cuál ha sido tu grado de satisfacción con el Proyecto de Innovación Docente realizado sobre la metodología Team Teaching?*”), que se respondía a través de una escala de respuesta tipo Likert de 3 puntos (1 = *Bajo*, 2 = *Medio* y 3 = *Alto*).

### Procedimiento

Tal y como se ha expuesto en apartados anteriores, existen diversos enfoques para implementar la metodología Team Teaching. En este caso, se optó por el desarrollo de la “Docencia compartida en equipo”, en la cual los dos profesores brindan la instrucción de manera equitativa, de forma que resulta imposible distinguir a un líder. La elección de esta variante responde al objetivo de que ambos docentes pudieran transmitir al alumnado, ante la misma idea, posturas diversas, con el fin de que éstos pudieran observar diferentes enfoques y modos de argumentación puesto que ambos profesores poseen perfiles profesionales diferentes, siendo una psicóloga educativa y el otro, pedagogo, maestro y psicólogo sanitario.

El Proyecto de Innovación Docente partió de una secuencia de cuatro fases. En la fase 1 se realizó una revisión de la literatura científica sobre la metodología Team Teaching y sobre sus modelos de implementación. En la fase 2 se modificaron y se adecuaron los contenidos a impartir, realizando tareas de co-planificación, co-instrucción y co-evaluación. En la fase 3 se dio a conocer, se explicó y se implementó el Proyecto de Innovación Docente a lo largo del segundo semestre de los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021. Y, finalmente, en la fase 4 se realizó la valoración del desarrollo de la metodología de enseñanza pedagógica Team Teaching.

En lo que compete a este trabajo cabe detenerse en el proceso seguido para recabar los datos, y en su posterior análisis. La recogida de la información sobre el desarrollo de la experiencia metodológica Team Teaching fue realizada por los propios docentes participantes y, a su vez, responsables del Proyecto de Innovación Docente implementado. En este sentido, los profesores durante el horario lectivo de la asignatura proporcionaron el cuestionario de evaluación a través de la herramienta Google Forms para que el alumnado de manera anónima y voluntaria, lo rellenara.

Garantizando el principio de confidencialidad y el cumplimiento de la normativa vigente de protección de datos, conforme a la declaración de Helsinki, en el cuestionario se incluía una cláusula donde se solicitaba al alumnado su consentimiento para valorar

el desarrollo de la metodología Team Teaching llevada a cabo mediante el Proyecto de Innovación Docente.

### Análisis de Datos

El análisis de los datos recogidos se realizó con el paquete estadístico IBM SPSS v. 24, con el cual se llevaron a cabo análisis descriptivos y la prueba t de Student. Los análisis descriptivos permitieron obtener una visión general sobre las características de los estudiantes que participaron en el Proyecto realizado. En segundo lugar, la prueba t de Student se empleó para conocer la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del sexo y del curso lectivo.

### Resultados

En cuanto a los resultados, en primer lugar, se analizó la valoración que los alumnos asignaron a la metodología Team Teaching empleada. Por un lado, se evaluó la satisfacción general con el Proyecto de Innovación Docente, la cual se mostró elevada. Así, un 92,8% del alumnado valoró como alto su grado de satisfacción con el Proyecto (95,1% en el segundo año y 89,3% en el primero), mientras que solo un 7,2% lo valoró como medio y ninguno de los estudiantes participantes refirió un grado de satisfacción bajo.

Por otro lado, se analizó el bloque de datos correspondiente a la valoración pedagógica de la metodología Team Teaching, utilizando para ello tres de las dimensiones tomadas de [Cotrina et al. \(2017\)](#): 1. la gestión del aula, 2. la atención personalizada y 3. la construcción del conocimiento. En la [Tabla 3](#) se muestran las puntuaciones medias obtenidas en los diferentes ítems que conforman estas tres dimensiones.

Posteriormente, se realizó la prueba t de Student para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas (tomando un índice de significación  $\leq ,01$ ) entre los dos cursos y en función del sexo de los estudiantes.

En el caso del sexo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, no así en el caso del año lectivo, donde se hallaron diferencias en los ítems recogidos en la [Tabla 4](#).

Como se puede apreciar, existen diferencias estadísticamente significativas entre los cursos en pocos ítems (en concreto en tres), lo cual demuestra una cierta consistencia en la valoración de las diferentes variables, salvo en las mencionadas. En ellas, la puntuación media es mayor en el curso lectivo 2020/2021, lo que indica una mayor valoración. Para calcular el tamaño del efecto se ha utilizado la d de Cohen, observando que estas diferencias tienen un tamaño del efecto grande en el caso de la primera variable y mediano en las dos siguientes ([Cortada y Macbeth, 2007](#)).

### Discusión

El Espacio Europeo de Educación Superior ha planteado un cambio en el enfoque pedagógico para realzar el aprendizaje centrado en el alumnado ya que, para dar respuesta a la sociedad actual, los graduados no pueden ser meros depósitos de conocimiento ([García-Merino et al., 2016](#)). De esta manera, en las instituciones de Educación Superior se vienen desarrollando, en los últimos años, distintas actuaciones que tratan de llevar al aula nuevas metodologías más activas, de enseñanza y de trabajo,

**Tabla 3**  
Análisis Descriptivos Sobre la Valoración Pedagógica en Base a sus Tres Dimensiones

Dimensión	Ítems	2019/2020		2020/2021		Total	
		M	DT	M	DT	M	DT
1. Gestión del aula	• Considero que los dos profesores han planteado y gestionado la asignatura de forma conjunta.	3,14	,756	3,85	,422	3,57	,675
	• Considero que los dos profesores han actuado coordinadamente a la hora de desarrollar la asignatura.	3,43	,573	3,76	,489	3,62	,545
	• Considero que los dos profesores tienen unos criterios didácticos semejantes.	2,57	,634	3,05	,631	2,86	,670
	• Considero que los dos profesores tienen unos criterios de evaluación semejantes.	3,07	,539	3,41	,591	3,28	,591
	• Considero que los dos profesores muestran una buena relación que facilita la dinámica de las clases.	3,46	,793	3,93	,346	3,74	,610
2. Atención personalizada	• Tener dos profesores en el aula ha permitido incrementar el grado de motivación de la asignatura respecto a las clases tradicionales.	3,46	,576	3,68	,471	3,59	,524
	• Tener dos profesores en el aula ha permitido tener un trato más personalizado con los docentes respecto a las clases tradicionales.	3,82	,476	3,63	,623	3,71	,571
	• Tener dos profesores en el aula ha permitido tener un trato más cercano con los docentes respecto a las clases tradicionales.	3,89	,315	3,68	,567	3,77	,489
	• Tener dos profesores en el aula ha permitido resolver las dudas de forma más rápida respecto a las clases tradicionales.	3,79	,418	3,66	,656	3,71	,571
	• Tener dos profesores en el aula ha permitido resolver las dudas de forma más eficaz respecto a las clases tradicionales.	3,75	,518	3,73	,593	3,74	,560
3. Construcción del conocimiento	• Tener dos profesores en el aula ha permitido tener un asesoramiento y orientación más individualizados respecto a las clases tradicionales.	3,71	,535	3,51	,675	3,59	,626
	• Tener dos profesores en el aula ha facilitado la exposición de contenidos respecto a las clases tradicionales.	3,64	,559	3,85	,358	3,77	,458
	• Tener dos profesores en el aula ha permitido conocer diferentes perspectivas a la hora de interpretar los contenidos objeto de estudio respecto a las clases tradicionales.	4,00	,000	3,90	,300	3,94	,235
	• Tener dos profesores en el aula ha permitido conocer diferentes aplicaciones del conocimiento en la realidad profesional respecto a las clases tradicionales.	3,82	,390	3,73	,449	3,77	,425
	• Tener dos profesores en el aula ha favorecido el debate y el intercambio de ideas respecto a las clases tradicionales.	3,96	,189	3,90	,300	3,93	,261
	• Tener dos profesores en el aula ha permitido incrementar el pensamiento crítico y fomentar la reflexión sobre los contenidos respecto a las clases tradicionales.	3,82	,390	3,78	,419	3,80	,405
	• Tener dos profesores en el aula ha permitido establecer dinámicas más amenas respecto a las clases tradicionales.	3,57	,504	3,85	,358	3,74	,442
• Tener dos profesores en el aula ha permitido incrementar la disponibilidad de materiales de estudio respecto a las clases tradicionales.	3,32	,670	3,51	,597	3,43	,630	

**Tabla 4**  
Resultados de la Prueba t de Student en las Variables con Diferencias Estadísticamente Significativas en Función del Curso Lectivo

Ítem	Prueba de Levene		Prueba t igualdad medias			
	F	p	t	gl	p	d de Cohen
• Considero que los dos profesores han planteado y gestionado la asignatura de forma conjunta.	8,497	,005	-4,518	38,535	,000	-1,16
• Considero que los dos profesores tienen unos criterios didácticos semejantes.	2,131	,149	-3,081	67	,003	-,76
• Considero que los dos profesores muestran una buena relación que facilita la dinámica de las clases.	32,019	< ,001	-2,905	34,082	,006	-,77

tales como: el Aprendizaje Basado en Problemas (Pérez, 2018), el Aprendizaje-Servicio (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020), Flipped Classroom (Del Arco et al., 2019), etc.

En el presente trabajo se realiza el valor de la metodología Team Teaching y, retomando el objetivo principal, se plantea conocer la percepción que los universitarios muestran hacia esta metodología de trabajo, la cual está poco desarrollada en el contexto de la Educación Superior. El análisis precedente de los datos refleja que el alumnado ha mostrado una alta satisfacción con la puesta en

marcha de la metodología Team Teaching. Este nivel de satisfacción sigue la línea del encontrado en otros trabajos previos, tanto a nivel nacional (Cotrina et al., 2017) como internacional (Kim et al., 2021; Zhao et al., 2022).

Los resultados también muestran el importante valor pedagógico referido por los estudiantes. Así, en el presente Proyecto de Innovación Docente se evaluaba la gestión del aula, la atención personalizada y la construcción del conocimiento, recibiendo estas tres dimensiones altas puntuaciones, lo que permite aceptar la

hipótesis H1 planteada en este trabajo. Además, teniendo en cuenta estas tres dimensiones, destaca especialmente cómo la metodología Team Teaching promueve el debate y la reflexión, permite ver diferentes perspectivas, facilita la exposición de los contenidos y favorece un trato más cercano e individualizado del docente al alumnado. Resultados similares fueron encontrados también por Farrell y Logan (2018) quienes, empleando esta metodología con estudiantes de Magisterio, hallaron que los jóvenes referían haber logrado un mayor dinamismo en las sesiones expositivas y la oportunidad de haber tenido mayor variedad de puntos de vista para abordar los contenidos de la materia.

Cuando se analizaron los resultados en relación con el sexo, se encontró que tanto hombres como mujeres tenían puntuaciones similares en todos los ítems de respuesta, no observando diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Sin embargo, sí que se encontraron diferencias cuando se puso el foco de atención en el curso lectivo. De esta manera, el alumnado del año académico 2020/2021 reflejó puntuaciones más elevadas en la gestión conjunta del aula, la semejanza en los criterios didácticos y la relación entre los docentes, en comparación con los estudiantes del curso académico 2019/2020. Cabe destacar que los tres ítems en los que se muestran diferencias estadísticamente significativas corresponden a la dimensión de gestión del aula, lo que puede evidenciar una mejora en la forma de llevar a cabo el método de enseñanza en el segundo año de implementación del Proyecto de Innovación Docente.

Dentro de los beneficios que reportan las metodologías Team Teaching, en todas sus variedades, resulta conveniente señalar que, en el presente trabajo, se optó por el modelo de “Docencia compartida en equipo”, aquel en el cual los dos profesores proporcionan la enseñanza de manera equitativa. Del mismo modo, también se apostó por la presencia de dos perfiles profesionales diferentes. Los resultados muestran que esta diversidad no supuso para el alumnado una problemática sino, más bien, un elemento enriquecedor de cara a la dinámica de las clases, aportando un enfoque complementario que pudo favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Estos hallazgos siguen la estela de la educación que demanda un trabajo docente en equipo, en el cual profesores de diferentes especialidades impartan clases de manera colectiva para promover la implicación del alumnado y mejorar sus resultados de aprendizaje (Folch et al., 2019).

De los resultados obtenidos se desprende, en definitiva, un cumplimiento alto del objetivo planteado para este trabajo, pues se evidencia que la metodología Team Teaching resulta apta para atraer al alumnado universitario y para favorecer una participación más activa y comprometida en el aula de Educación Superior. Estos hallazgos son respaldados por investigaciones previas, como la llevada a cabo por de Narmashiri et al. (2021), quienes encontraron que los estudiantes preferían tener varios docentes en el aula antes que tener solo uno, ya que consideraban que esto les ayudaba a desarrollar mejor sus habilidades, impactando directamente en su motivación intrínseca. Por su parte, Farrell y Logan (2018) encontraron que el uso de esta metodología puede ser beneficioso para favorecer una mayor participación, motivación y compromiso. Todo ello parece reflejar que el Team Teaching permite fomentar un mayor compromiso académico con las clases universitarias.

Ahora bien, este trabajo no deja de estar exento de ciertas limitaciones. Por un lado, hay un número reducido de estudiantes

implicados en el mismo, lo que reduce la generalización de los resultados. Por otro lado, no se emplea un instrumento de evaluación aún validado, lo que restringe la realización de comparativas sólidas con otras actuaciones pedagógicas que incluyan la metodología Team Teaching en otros contextos. A pesar de estas limitaciones, la fortaleza de este trabajo reside en el beneficio que ofrece la posibilidad de tener a más de un docente en el aula para atraer más al alumnado hacia las clases universitarias.

En este sentido las líneas futuras de investigación pasarían por animar a la comunidad científica y educativa, fundamentalmente a la universitaria, a avanzar en la extensión de trabajos desarrollados en diferentes ramas de conocimiento, analizando el valor que esta metodología de Team Teaching (en cualquiera de sus modalidades) podría tener en función de las diferentes competencias a desarrollar en los estudiantes y de los distintos campos de conocimiento.

### Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

### Agradecimientos

Agradecemos a los estudiantes de la Universidad de Oviedo, concretamente a los de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, su participación en el estudio.

### Referencias

- Araya, F. (2021). Desestructurando la mediación pedagógica tradicional: experiencias y reflexiones de la propia praxis desde la estrategia de enseñanza de pareja pedagógica. *Revista Ensayos Pedagógicos, edición especial*, 249-266. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.11>
- Arriagada-Hernández, C.R., Jara-Tomckowiack, L., y Calzadilla-Pérez, O.O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 175-195. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Baeten, M., y Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Carpenter, D.M., Crawford, L., y Walden, R. (2007). *Learning Environmental Research*, 10, 53-65. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9019-y>
- Castro, R., y Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y Co-enseñanza. Estrategias Pedagógicas para una Educación Inclusiva*. Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Cortada, N., y Macbeth, G. (2007). El tamaño del efecto en la investigación psicológica. *Revista de Psicología*, 3(5), 25-31.
- Cotrina, M., García, M., y Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46, 57-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.57-64>
- Del Arco, I., Flores, O., y Silvia, P. (2019). El desarrollo del modelo flipped classroom en la universidad: impacto de su implementación desde la voz del estudiantado. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 451-469. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.327831>
- Farrell, A.M., y Logan, A. (2018). *Increasing engagement and participation in a large, third-level class setting using co-teaching*. <https://doi.org/10.4995/HEAd18.2018.8209>
- Folch, C., Capdevila, R., y Prat, M. (2019). Percepción del profesorado sobre una experiencia multidisciplinar: arte y ciencias en un grado de

- educación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.743>
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., y Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111, 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- García-Merino, J.D., Urionbarrenetxea, S., y Bañales-Mallo, A. (2016). Cambios en metodologías docentes y de evaluación: ¿Mejoran el rendimiento del alumnado universitario? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 1-18.
- Garrote, D., Garrote, C., y Jiménez, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 31-44. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.002>
- González-Laguillo, B., y Carrascal, S. (2020). La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, 37, 123-147.
- Haruna, S. (2020). Team teaching approach on academic performance of students in faculty of Education. *The Universal Academic Research Journal*, 2(2), 58-63. <https://doi.org/10.17220/tuara.2020.02.1>
- Inostroza, F.A. (2020). Relaciones de poder en tareas de co-enseñanza: un estudio de casos entre pares de profesores en Chile. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11: e168. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i2.828>
- Jiménez, D., González, J.J., y Tornel, M. (2019). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Jortveit, M., y Kovač, V.B. (2021). Co-teaching that works: special and general educators' perspectives on collaboration. *Teaching Education*, 1-15, 286-300. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>
- Kangas, M., Siklander, P., Randolph, J., y Ruokamo, H. (2017). Teachers' engagement and students' satisfaction with the playful learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 63, 274-284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.018>
- Kim, Y., Han, J.Y., y Fung, F.M. (2021). Does team teaching improve student engagement in an age of digital learning. *IEE International Conference on Engineering, Technology and Education*, 910-914. <https://doi.org/10.1109/TALE52509.2021.9678925>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Liebel, G., Burden, H., y Heldal, R. (2017). For free: continuity and change by team teaching. *Teaching in Higher Education*, 22(1), 62-77. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1221811>
- López, J., y Manghi, D. (2021). ¿Es posible transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo? Una mirada inclusiva a la evaluación en aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173>
- Luelmo, M.J. (2020). Autonomía del alumno: implicaciones para el profesor. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 267-280. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i2.2207>
- Mantilla, K.Y., y Quintana, G. (2018). Atención efectiva en el aula de clase a niños con necesidades educativas especiales. *Conocimiento, Investigación y Educación*, 2(6), 1-13.
- Minett-Smith, C., y Davis, C.L. (2020). Widening the discourse on team-teaching in higher education. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 579-594. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1577814>
- Narmashiri, F., Tajadini, M., y Fatehi, N. (2021). Impact of team teaching on the academic performance, motivation, and collaboration of Iranian EFL learners: oral skills and counseling procedures in focus. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9(37), 151-159.
- Pérez, L. (2018). El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior. *Voces de la Educación*, 3(6), 155-167.
- Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J.J. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-83. <https://doi.org/10.5209/rced.61739>
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A., y Furrer, C.J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Strogilos, V., y King-Sears, M.E. (2018). Co-teaching is extra help and fun: perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 92-102. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12427>
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *REDIE*, 18(1), 167-182.
- Walsh, T. (2020). Promoted widely but not valued: teachers' perceptions of team teaching as a form of professional development in post-primary schools in Ireland. *Professional Development in Education*, 48(4), 1-17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1725596>
- Zhao, R., Wang, T., Yang, R., Adam, L.A., Zaharic, T., Loch, C., Tompkins, G.R., y Cooper, P.R. (2022). Enhancing the student learning experience: co-teaching biochemistry and clinical sciences within the dental curriculum. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 51(2), 146-154. <https://doi.org/10.1002/bmb.21701>