

Capítulo 14. El potencial del TEAM-TEACHING en la asesoría inicial para la elaboración de tesis.

Irma Pérez Casillas
Ruth Montes Martínez
Arlene Portugal Toro
Juan Ramón Prado Salazar

Benemérita Escuela Normal de Coahuila

DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.14

Resumen

La asesoría de tesis toma un rol fundamental en el trabajo de titulación de los futuros docentes. El acompañamiento que un alumno recibe de su asesor de tesis contribuye en su crecimiento académico y profesional. Esta investigación cualitativa con diseño fenomenológico tuvo como objetivo: comprender cómo los estudiantes y docentes experimentan este proceso de asesoría inicial para la elaboración de tesis al trabajar con la estrategia de team-teaching. Se efectuó con una muestra de cuatro docentes y seis alumnos. Se utilizó la técnica de observación y entrevista. Los resultados muestran que el team-teaching como estrategia pedagógica aporta beneficios sustanciales en cuanto a cooperación y colaboración entre los docentes y ofrece una alternativa de asesoría diferente a la tradicional para la elaboración de tesis.

Palabras clave

Elaboración de tesis, formación inicial, team-teaching, titulación

Introducción

La formación de la competencia de investigación es importante en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria con el fin de promover la autonomía en los estudiantes, así como proporcionarles las competencias básicas necesarias que contribuirán en el desarrollo de su futuro proyecto de tesis (Juárez y Torres, 2022). Dentro de la formación integral del alumnado de educación superior, el desarrollar habilidades de investigación no sólo les ayudará a ser autónomos, sino que también impactará en los ámbitos social y laboral.

El plan de estudio 2018 para la formación de profesores, publicado en el Acuerdo 14/07/18 (D.O.F, 2018), contempla, dentro de la Malla Curricular, el curso Herramientas Básicas para la Investigación Educativa (cuatro horas) y el curso Probabilidad y Estadística (seis horas). Sin embargo, los alumnos llegan a séptimo semestre con carencias en cuanto al conocimiento de la investigación y el desarrollo de sus habilidades para ello; esto implica que el asesor de trabajo de titulación debe llevar a cabo un diagnóstico para que, con base en los resultados, se efectúe una revisión de temas clave antes de dar inicio con la elaboración del documento de titulación.

En consideración con lo anterior, un grupo de docentes recurrió a la implementación de la estrategia de team-teaching con la finalidad de proyectar el trabajo en equipo entre asesores de titulación para impulsar el desarrollo de habilidades básicas de investigación en los estudiantes. A partir de esto, la investigación tuvo como objetivo: comprender cómo los estudiantes y docentes experimentan la implementación del team-teaching como estrategia para la asesoría en la elaboración de tesis.

Revisión de la Literatura

El proyecto de investigación y su informe final, es un requisito para obtener un título (Oyola-García, 2015). Para desarrollar las habilidades investigativas durante la formación inicial como docente, el estudiante debe recibir el acompañamiento de un docente para identificar, en el contexto de educación primaria, las problemáticas que se presentan dentro del aula y en la escuela misma; esto le permitirá reflexionar sobre los temas susceptibles de ser investigados para iniciar la construcción del documento de titulación, (Correa, 2017). El incentivo a la investigación para la generación de tesis depende de los asesores; deben estar en una continua y abierta cooperación con los estudiantes (Vega et al., 2022). El profesor como responsable de guiar al estudiante en la elaboración del estudio (Bejarano & Esteban, 2021). La intención es que los estudiantes logren las competencias investigativas necesarias para desarrollar y presentar una tesis, (Mayta-Tristán, 2016).

El desarrollo de competencias de investigación permitirá usar los resultados de la investigación para profundizar en los procesos de aprendizaje de los alumnos; de esta forma la orientación es relevante para que el estudiante construya el documento de titulación. El objetivo es fomentar que los futuros profesores sean profesionales reflexivos y críticos (Jyrhämä, 2006, citado en Niemi, 2015, p. 6). El asesor juega un rol importante en el proceso del aprendizaje colaborativo; transmite conocimiento y proporciona capacidad de crear e investigar de forma colaborativa a sus estudiantes (Ruiz et al. (2015, citado por Vega et al., 2022).

Las habilidades investigativas como la observación, clasificación e inferencia, habilidades para el análisis, síntesis, y elaboración de trabajos de investigación, establecidas como habilidades primarias, son indefectibles para la enunciación de hipótesis, manipulación de variables y la interpretación de datos (Figueroa et al., 2020). Las habilidades investigativas tienen como objetivo difundir la información existente y coadyuvan a que el estudiante de educación superior desarrolle las competencias para el aprendizaje permanente necesario para la actualización del conocimiento y desarrollo de habilidades. Bajo esta premisa, se delimita el proceso de la formación en la investigación con la guía de un maestro que dirige y orienta a sus discentes como agentes investigadores (Viteri & Vázquez, 2016).

El team-teaching como opción pedagógica

El team-teaching se plantea como una opción pedagógica para la asesoría de titulación con estudiantes de licenciatura. La enseñanza en equipo implica que un grupo de profesores trabaje de forma decidida, regular y cooperativa para ayudar a un grupo de estudiantes a aprender. Como equipo, los profesores trabajan juntos para establecer los objetivos de un curso, diseñar un programa de estudios, preparar planes de clases individuales, enseñar juntos a los estudiantes y evaluar los resultados (Buckley, 2000). La enseñanza en equipo ofrece oportunidades para que los profesores aprendan de otros expertos y, a su vez, se conviertan en mejores académicos (Hoa, 2022). Aunque la asesoría de tesis tiene la particularidad de ser individualizada, el team-teaching se convierte en una opción que ofrece la posibilidad de un trabajo colaborativo entre expertos y estudiantes.

La enseñanza en equipo aumenta la motivación del instructor y mejora el afecto del profesor, por lo que el ambiente de la clase asume el mismo ethos (Carpenter et al., 2007). De acuerdo con Minett-Smith y Davis (2019) el team-teaching dinamiza la enseñanza y el desarrollo profesional, es estimulante y permite al equipo compartir la carga de trabajo. Además, anima a los alumnos y profesores a ver los contenidos de un curso desde múltiples perspectivas. El profesor deja de ser la fuente de las respuestas correctas y el alumno se enfrenta a dos o más profesores que tienen puntos de vista diferentes y a veces metodologías completamente

distintas (Plank, 2023). Enseñar en equipo es un reto para los docentes que, desde una visión sistémica, brinda la oportunidad de una enseñanza compartida y cooperativa, así como un proceso de aprendizaje en que los estudiantes comparten sus conocimientos con más de un experto y resuelven sus dudas en equipo.

Existen diferentes modelos de team-teaching que sirven de referencia para el proceso de enseñanza-aprendizaje: modelo tradicional, modelo de apoyo, modelo de instrucción paralelo y modelo de enseñanza diferenciada (Hoa, 2022); modelo de observación, modelo de coaching, modelo de auxiliar de profesor, modelo de igualdad y el modelo de trabajo en equipo (Baeten & Simons, 2014; Tsybulsky, 2019). Cada uno de ellos conlleva un proceso de planificación, independientemente del modelo que se decida utilizar dependiendo de las necesidades contextuales.

La planificación es un elemento sustancial en el team-teaching, anticipar las sesiones de asesoría y prever los tópicos a tratar permite que tanto los docentes como discentes optimicen los tiempos, logren los propósitos a corto, mediano y largo plazo, y valoren el progreso en el alcance de las habilidades investigativas. La planificación como herramienta tiene como propósito construir espacios de diálogo que sean enriquecedores y permitan identificar y aprovechar los recursos y talentos de cada profesional (Rodríguez, 2014). Sin la planificación conjunta no existe una verdadera co-enseñanza, sólo acciones aisladas que impiden visualizar el valor de esta práctica colaborativa (Villa et al., 2008; Murawski & Dieker, 2013; Arriagada et al., 2021). El tiempo que el equipo de docentes invierte en el proceso de planificación se traducirá en beneficios de aprendizaje para los estudiantes y satisfacción para los profesores. La utilización del team-teaching como estrategia pedagógica favorece una mayor participación, motivación y compromiso (Farrell & Logan, 2018) y ayuda al desarrollo de habilidades en los alumnos, impactando así en su motivación intrínseca (Narmashiri et al., 2021).

Metodología

La investigación se efectuó con un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, el cual se centra en las experiencias individuales subjetivas de los participantes y trata de describir y comprender los significados de las experiencias vividas por los sujetos respecto de un fenómeno (Salgado, 2007; Valenzuela & Flores, 2014). La hipótesis de investigación que se planteó fue: la implementación del team-teaching como estrategia didáctica utilizada por los asesores de tesis de investigación promueve la generación de ambientes de aprendizaje que resultan enriquecedores y estimulantes para los alumnos y docentes. Esto contribuye a mejorar la calidad del asesoramiento y acompañamiento durante el proceso de elaboración de tesis.

La investigación se desarrolló en una escuela formadora de docentes ubicada en la ciudad de Saltillo, Coahuila, México. El grupo de participantes se constituyó por 4 docentes (asesores de titulación) y 6 alumnos de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria que inician su proceso de titulación (ver Tablas 14.1 y 14.2), se utilizó un muestreo a conveniencia, tomando la decisión de seleccionar a los participantes en la implementación de la estrategia de team-teaching.

Tabla 14.1

Información demográfica de los profesores participantes

Profesor	Género	Años como docente	Años como asesor de tesis	Escolaridad
A	Femenino	17	7	Maestría
B	Femenino	29	1	Doctorado
C	Femenino	20	1	Maestría
D	Masculino	24	7	Maestría

Nota. Elaboración propia con los datos proporcionados por los docentes participantes.

Tabla 14.2

Información sobre alumnos participantes

Alumnos	Edad	Género	Semestre	Grado Práctica
L	21	F	6°	3°
D	21	F	6°	3°
A	20	F	6°	6°
J	20	M	6°	4°
F	20	F	6°	5°
M	20	F	6°	3°

Nota. Elaboración propia con datos proporcionados por los alumnos participantes.

Para la recolección de datos se utilizaron las técnicas de observación y entrevista. La observación es eficaz para la obtención de información relacionada con las acciones y comportamientos de los sujetos en estudio (Latorre, 2015). Esta se efectuó durante los meses de marzo a junio de 2023, se emplearon registros abiertos de tipo narrativo descriptivo de los acontecimientos y prácticas en el momento que sucedían. La entrevista ofrece un punto de vista del entrevistado, permite interpretar significados y complementa la observación (Latorre, 2005). Se utilizó una guía de entrevista semiestructurada para recolectar información (experiencia, interacción entre docentes y alumnos y alumnos-alumnos, organización de las sesiones, beneficios) de los docentes y alumnos participantes.

Se empleó el enfoque hermenéutico para la interpretación y comprensión de los datos (Medina-Moya, 2014). El proceso inició con una inmersión profunda en la información. Posteriormente, se utilizaron técnicas reflexivas con el fin de identificar los significados inherentes a los datos. De manera secuencial, los investigadores cotejaron la información a partir de sus propias experiencias, conocimientos y con base en el contexto específico en el que se desarrolló la investigación.

La investigación se validó mediante la triangulación de datos con la finalidad de verificar mediante múltiples fuentes la información de lo que se ha observado y las opiniones expresadas por los participantes. Vallejo y Finol (2009) refieren a este proceso como un procedimiento de análisis para las investigaciones educativas. Además, las categorías descritas a través de los resultados fueron revisadas por los docentes involucrados, con la finalidad de recibir retroalimentación del análisis efectuado. Los datos obtenidos a través de las entrevistas se consideran suficientes para la comprensión del fenómeno de estudio.

Resultados

Resultados de las entrevistas efectuadas con los estudiantes

De las respuestas emitidas por los alumnos participantes y el análisis de contenido, se identifican las siguientes categorías.

Tabla 14.3

Categorías identificadas

Categoría	Autores	Componentes
<i>Enseñanza Colaborativa</i>	Asún et al. (2019) Escobar (2020)	Resolución de dudas, nuevos conocimientos, trabajo entre pares
Impacto de la metodología en el proceso educativo y relaciones interpersonales	Arriagada et al. (2021)	Efectividad, retroalimentación, resolución de dudas, desarrollo de habilidades, atención, motivación, disponibilidad, relaciones interpersonales, impacto emocional.
Ambiente de aprendizaje	Tuero et al. (2024)	Enfoque pedagógico, autonomía
Impacto del asesoreamiento y colaboración docente	Rodríguez (2014) Arriagada et al. (2021)	Percepción del estudiante, relación asesor-asesorado
Competencias para la investigación	Strotmann y Custodio (2021)	Conocimientos, habilidades, pensamiento analítico y crítico, trabajo en equipo

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de literatura y los códigos obtenidos de las respuestas de los estudiantes.

Enseñanza Colaborativa

La enseñanza colaborativa es un proceso cuyo resultado es mucho más que la suma de las partes (Asun et al., 2019), es la forma en que dos maestros co-dirigen la enseñanza, comparten la planeación, evaluación y asignación de calificaciones, aún y cuando implique dedicar más tiempo para ello (Escobar, 2020) esto se observa en lo que comenta una estudiante: “... es más sencillo resolver dudas entre pares”. La estrategia empleada fue efectiva, los participantes expresan la idea de que es más fácil resolver dudas durante la interacción entre compañeros.

Impacto de la metodología en el proceso educativo y relaciones interpersonales

Los resultados obtenidos rescatan la percepción que tienen sobre la estrategia: “La metodología es única al combinar teoría y práctica, lo que contribuye a la adquisición de conocimientos y habilidades para la enseñanza”. La percepción es positiva y además le atribuyen efectividad para resolver dudas y con ello facilita el proceso de aprendizaje; se entiende que para los alumnos, la estrategia les beneficia para la adquisición de conocimientos y habilidades. La estrategia tiene impacto positivo en las relaciones interpersonales: “...mejora las relaciones interpersonales y mejora las experiencias del trabajo conjunto”. Es decir, existe conexión entre los participantes y fomenta el trabajo colaborativo.

Ambiente de aprendizaje

Se crea un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y orientado a la colaboración: “...la metodología es efectiva pues se aprende de forma rápida al complementar los conocimientos entre los participantes y los maestros”. Se percibe que, con la metodología empleada, los asesorados adquieren mejor los conocimientos a través de esa complementariedad entre docentes y alumnos.

Impacto del asesoramiento y colaboración docente

La estrategia trabajada tuvo una apreciación positiva ante los diversos estilos de enseñanza de cada maestro: “Me gustó porque cada uno tenía su forma de explicar...”; - esto hacía que cada uno te “atrapara” de diferente manera. Los enfoques pedagógicos de los profesores asesores fueron tomados de forma positiva por los asesorados. Una característica distintiva del trabajo en colaboración reside en la implicación y el grado de involucramiento de los colaboradores, con el empleo de enfoques pedagógicos fundados en la interconexión, el diálogo, la responsabilidad individual y la asignación de responsabilidades (Arriagada et al., 2021).

Competencias para la investigación

La estrategia del Team-Teaching fortalece las competencias para la investigación: “Se obtienen diferentes conceptos o expectativas, y se enriquece la manera de enseñar”. La presencia de los profesores en el aula crea un entorno de enriquecimiento mutuo, que da lugar a soluciones creativas al intercambiar las metodologías docentes (Strotmann & Custodio, 2021). Los alumnos adquieren nuevos conocimientos cuando se emplea este método de enseñanza: “se desarrollan habilidades más afines a utilizar como futura docente, observando técnicas de enseñanza, se analizan las conductas, palabras y las formas de actuar por parte del tutor, se desarrolla un pensamiento más analítico y crítico”. Dugan y Letterman (2008, citados en Folch et al., 2019) expresan que la docencia compartida puede tomar diferentes formas cuando dos docentes enseñan de manera simultánea.

Resultados de la entrevista realizada a los profesores y de las sesiones de observación

Planeación de las sesiones de aprendizaje

La planeación de las sesiones de asesoría se organizó haciendo uso de las TIC, selección conjunta de los contenidos y amplia preparación profesional de los docentes participantes. En el nivel más alto de colaboración los cursos bajo el enfoque de team-teaching son planificados, impartidos y evaluados por el grupo de profesores (Hoa, 2022), la enseñanza en equipo requiere la toma de decisiones (Buckley, 2000). Las respuestas de los docentes durante las entrevistas evidencian la planificación previa por parte del equipo de asesores: *“Se requiere de una clara empatía, entendimiento y acuerdo para organizar las sesiones de trabajo docente. En este caso, nadie es protagonista ni tiene el conocimiento total, el equipo docente es uno solo”* (Profesor D).

En el proceso de planificación conjunta una de las limitantes puede ser el tiempo que tienen los docentes para coincidir en un mismo espacio; sin embargo, el uso de herramientas digitales diversas facilita la construcción colaborativa asincrónica: *“El tiempo para organización era limitado, el uso de documentos compartidos de Google drive fue de gran beneficio para el equipo pues se tenía acceso en todo momento a los documentos de trabajo, presentaciones, materiales”* (Profesor A).

Otro aspecto relevante en el proceso de planificación es la constitución de un equipo de docentes con características afines. Los datos proporcionados por los participantes muestran que, aunque los cuatro docentes fungían como asesores de titulación, cada uno de ellos cuenta con una formación inicial como docente en diferentes especialidades. Ramos (2016)

menciona que los profesores que decidan compartir su tarea docente deben llevarse bien entre sí para evitar problemas; sus estilos de enseñanza, habilidades y áreas de conocimiento deben ser complementarias.

Ambiente de aprendizaje

La enseñanza en equipo fomenta un ambiente de aprendizaje en el que alumnos y docentes trabajan de forma colaborativa y cooperativa. La enseñanza en equipo mejora el aprendizaje de los estudiantes y brinda una experiencia gratificante para el profesorado (Lasagabaster, 2018). A partir de las respuestas de los docentes destaca el proceso de interacción entre ellos: *“Los docentes adoptaron una postura de colaboradores comprometidos con la co-enseñanza. Su participación fue clave para enriquecer la generación de ambientes de aprendizaje, e incluso el cambio de paradigmas profesionales docentes”* (Profesor B). Lo anterior coincide con la información que se obtuvo durante la observación: los docentes resolvían dudas de los estudiantes, compartían información entre ellos y con los alumnos de forma conjunta.

La creación de un ambiente favorable para el aprendizaje favorece la interacción y colaboración esto puede estar influenciado por la distribución espacial dentro del aula. Martínez (2023) confiere importancia a la transformación de los espacios educativos para generar una mayor comunicación e interacción. Al respecto, uno de los docentes entrevistados manifestó: *“El espacio era adecuado, cómodo para alumnos y maestros, permitía la interacción grupal menos formal y más relajada”* (Profesor C). Durante la observación se constató que el trabajo áulico se organizó de modo diferente al convencional, lo que permitió a docentes y alumnos trabajar en equipo.

En cuanto a la asistencia, puntualidad y duración de la asesoría, durante las observaciones se registró la ausencia de un estudiante en dos sesiones y la asistencia tardía tanto de docentes como de alumnos. Conviene retomar la recomendación de Ramos (2016), quien destaca la importancia de que la universidad se involucre en estos procesos, facilitando la colaboración entre docentes.

Experiencia del trabajo con team-teaching

Minett-Smith y Davis (2019) refieren que la enseñanza en equipo es estimulante y desafiante, proporciona una oportunidad para que el personal se alimente de la energía de los demás y evite el agotamiento. Una de las entrevistadas aborda la experiencia desde la dimensión afectivo-emocional: *“La cooperación desde la experiencia en el trayecto de Práctica Profesional, sin duda fue diferente, desafiante y visionaria. Me sentí motivada, acompañada, segura y aceptada”* (Profesor B). Los docentes participantes exponen diversos beneficios de trabajar como un equipo colaborativo.

De los registros de observación se destaca que los docentes recuperaban los conocimientos previos de los estudiantes mediante cuestionamientos para reconocer sus saberes y partir de ello con el resto de las actividades de la sesión. Se explicaban los temas, se ejemplificaba y posteriormente se aplicaban actividades a los alumnos de forma individual o en equipo para comprobar el conocimiento o habilidad desarrollada. Los docentes expresaron: *“En ocasiones se batallaba un poco por el tiempo para retroalimentación y organización de la sesión. Algunas veces no sabíamos que iba a presentar un compañero en particular hasta ese día. Sería conveniente dejar preparada y cerrada la sesión un día antes para poder revisar el flujo de esta”* (Profesor C).

Discusión y conclusiones

La presente investigación sobre el Team Teaching muestra las ventajas que se observan con el trabajo de esta metodología: se fortalecen las relaciones interpersonales de los docentes y de los estudiantes, se incrementa la seguridad de los docentes al trabajar un tema de investigación que no dominan totalmente, se favorece la motivación de los alumnos y docentes al compartir una tarea y permite el desarrollo de habilidades para la investigación. A partir del análisis e interpretación de los resultados podemos enfatizar en los siguientes hallazgos:

Hallazgo 1.

Los docentes y alumnos coinciden en que la implementación del team-teaching como estrategia didáctica utilizada en la asesoría de tesis favorece la creación de ambientes de aprendizaje enriquecedores y estimulantes para los alumnos. “Una forma de atraer a los estudiantes consiste en facilitar ambientes de aprendizaje que promuevan la interacción y la colaboración” (Tuero et al., 2024). Contar con un ambiente de aprendizaje agradable tanto para los estudiantes como para los docentes es elemento clave para el logro de aprendizajes significativos.

Hallazgo 2.

Las respuestas de los docentes y estudiantes evidencian que la implementación del team-teaching como estrategia didáctica utilizada en la asesoría de tesis mejora el asesoramiento y acompañamiento para la elaboración de tesis. La metodología Team Teaching promueve la diversidad de enfoques: uno enseña, uno observa, uno enseña, otro circula, enseñanza diferenciada, enseñanza paralela, estaciones de enseñanza, equipo docente (Suárez-Díaz, 2016). En la asesoría de tesis, el team-teaching como estrategia de enseñanza fortalece las habilidades profesionales de los docentes, difícilmente un solo asesor podría dominar todas las

metodologías para la investigación, el pertenecer a un equipo facilita la resolución de dudas entre los asesores en cuanto a contenidos o métodos de investigación y por lo tanto mejora el asesoramiento.

Hallazgo 3.

La implementación del team-teaching utilizado en la asesoría de tesis favorece el desarrollo de habilidades para la investigación. Aunque no se ha encontrado literatura que enfatice en el team-teaching para la asesoría de tesis, la experiencia de los alumnos y docentes en este proceso permite asegurar que fortalece las habilidades de investigación de los estudiantes porque se desarrolla un proceso de planeación conjunta por parte de los docentes, enfocándose en la intervención de las áreas de oportunidad que tienen los estudiantes en cuanto a la investigación.

Hallazgo 4.

La implementación del team-teaching como estrategia didáctica utilizada en la asesoría de tesis favorece el desarrollo profesional de los docentes. El modelado y la colaboración, componentes integrales de la co-enseñanza son reconocidos para el desarrollo profesional de los docentes (McTigue, 2023), la enseñanza en equipo proporciona amplias oportunidades para que los profesores aprendan de otros expertos y a su vez se conviertan en mejores académicos (Hoa, 2022).

Hallazgo 5.

La implementación del team-teaching como estrategia didáctica utilizada en la asesoría de tesis también tiene ciertas desventajas que se comprueban con las respuestas de los docentes y de acuerdo con lo observado en las sesiones de trabajo. Se adquieren beneficios pero existen desafíos que se enfrentarán en la ejecución de esta práctica pedagógica, como la falta de formación en las metodologías de coenseñanza (Faraclas, 2018, citado por Figueroa et al. 2020) para llevar a cabo las adaptaciones que sean adecuadas, tendientes a la solución de las necesidades de enseñanza. Los hallazgos permiten concluir que utilizar el team-teaching es desafiante pero a la vez enriquecedor tanto para los alumnos como para los docentes.

Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones

El empleo de un solo enfoque de investigación puede representar una limitante en los resultados toda vez que no se puede medir el impacto del desarrollo de las competencias para la investigación en los estudiantes normalistas; una sugerencia sería profundizar en esta línea utilizando el enfoque cuantitativo o el enfoque mixto. Otra limitante es la imposibilidad de generalizar los resultados por el número reducido de estudiantes asesorados (seis) que

participaron en el proceso de investigación; en este sentido, para futuras investigaciones se recomienda ampliar la muestra de participantes.

Referencias

- Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros y maestras de educación básica. Diario Oficial de la Federación [D.O.F]. 03 de agosto de 2018 (México).
- Arriagada, H. C., Jara, T. L., & Calzadilla, P. O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 175-195. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Asún, S., Rapún, M., & Romero, M. (2019). Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6908769>
- Baeten, M., & 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>
- Bejarano, C., & Esteban, E. (2021). Hacia un perfil de la figura del asesor de investigación en el posgrado. *Apuntes Universitarios Revista de Investigación*, 12(1), 1-15. <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/724/847>
- Buckley, F. J. (2000). *Team teaching. What, why, and how?* Sage Publications, Inc.
- Carpenter, D. M., Crawford, L., & Walden, R. (2007). Testing the efficacy of team teaching. *Learning Environments Research*, 10(1), 53-65. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9019-y>
- Correa, J. (2017). Acercándonos a la investigación desde la formación en el pregrado. *Funlam Journal of Students Research*, (2), 13-16. <https://doi.org/10.21501/25007858.2574>
- Escobar, C. (2020). Coteaching in CLIL in Catalonia. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(2), 37-55. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.54>
- Farrell, A.M., & 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>
- Figueroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 57(1), 1-15. https://scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-04092020000100101&script=sci_abstract&tlng=e

- Folch, C., Capdevila, R., & 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), 38-56. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.743>
- Hoa, L. H. (2022). Team - Teaching as a Tool for Professional Development. *Indiana Journal of Arts & Literature*, 3(11), 19-25. [https://indianapublications.com/articles/IJAL_3\(11\)_19-25_63c0f4bd9e3276.20905950.pdf](https://indianapublications.com/articles/IJAL_3(11)_19-25_63c0f4bd9e3276.20905950.pdf)
- Juárez, D. & Torres, C. A. (2022). La competencia investigativa básica. Una estrategia didáctica para la era digital. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (58), 1-22. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-003)
- Lasagabaster, D. (2018). Fostering team teaching: Mapping out a research agenda for English-medium instruction at university level. *Language Teaching*, 51(3), 400-416. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000113>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Martínez, D. (2023). Los grupos interactivos como estrategia interacción en alumnos. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 1(1), 53-56. <https://doi.org/10.59721/rinve.v1i1.9>
- Mayta-Tristán, P. (2016). Tesis en formato de artículo científico: oportunidad para incrementar la producción científica universitaria. *Acta Médica Peruana*, 33(2), 95-98. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1728-59172016000200001&lng=es&tlng=es.
- McTigue, E.M., Gourvenec, A.F., Solheim, O.J., & Jensen, M.T. (2023). Co-Teaching Implementation: How Do School Leaders Support Teachers? *Education Sciences*, 13, 1197. <https://doi.org/10.3390/educsci13121197>
- Medina-Moya, J.L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 39-54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.EPCA>
- Minett-Smith, C. & Davis, C.L. (2019). 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>
- Murawski, W & Dieker, L. (2013). *Leading the Co -Teaching Dance: Leadership Strategies to Enhance Team Outcomes*. Council for Exceptional Children.
- 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. [10.52547/JFL.9.37.151](https://doi.org/10.52547/JFL.9.37.151)
- Niemi, H. (2015). Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 387-404. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360144>

- Oyola-García, A. E. (2015). El asesor de tesis (carta). *Acta Médica Peruana*, 32(2). 131-132. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96642606012>
- Plank, K. M. (2023). *Team teaching. Across the disciplines, across the academy*. Routledge.
- Ramos, A. M. (2016). La colaboración docente en la educación superior. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (23), 267-279. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5806668>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8(2), 219-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=20644>
- Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_abstract
- Strotmann, B., & Custodio, M. (2021, 20-22 octubre). La Codocencia reflexiva en la educación superior [Sesión de congreso]. *Innovaciones docentes en tiempos de pandemia Actas del VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación*, CINAIC, 2021, Madrid, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8145131>
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- Tuero, E., Cervero, A., Blanco, E., & Bernardo, A. B. (2024). Valoración Pedagógica del Alumnado sobre la Implementación de la Metodología Team Teaching en las Aulas Universitarias. *Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 31-37. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.247>
- Tsybulsky, D. (2019). The team teaching experiences of pre-service science teachers implementing PBL in elementary school. *Journal of Education for Teaching*, 45(3), 244-261. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599505>
- Valenzuela, J. R. & Flores, M. (2014). *Fundamentos de investigación educativa. Volumen 2*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Vallejo, R. & Finol, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, (7), 117-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110>
- Vega, H., Moquillaza, S., Benito, O., & De la Cruz, P. (2022). Apoyo en los trabajos de investigación para el incremento de titulados por la modalidad de sustentación de tesis. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 11(1), 171-189. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2022.111.171-189>
- Villa, R., Thousand, J., y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching – Practical tips for facilitating student learning. A multimedia kit for professional development*. Corwin Press.

- Viteri, T. A., & Vázquez, S. (2016). Formación de habilidades de investigación formativa en los estudiantes de la carrera de ingeniería comercial de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 36-44. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100006