

LA COLABORACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

TEAM TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Ana María Ramos García

Universidad de Granada, España

Proceso editorial

Recibido: 24/12/2016

Aceptado: 24/12/2016

Publicado: 27/12/2016

Contacto

Ana María Ramos García

Departamento de didáctica de la lengua y la literatura

Universidad de Granada

anamariaramos@ugr.es

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Ramos García, A. M. (2016). La colaboración docente en la educación superior. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 267-279.

LA COLABORACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

TEAM TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Resumen

Este artículo presenta diversas formas y definiciones de colaboración docente en general, partiendo de diversas experiencias del ámbito universitario internacional. Se destacan, principalmente, las dificultades que este modelo presenta, así como también las ventajas que ofrece en este ámbito de la educación superior. Al mismo tiempo, se da cuenta de diversos estudios que abogan por su efectividad en el ámbito universitario en general. Finalmente se incluye una sección sobre los retos que presenta la colaboración docente en el aula bilingüe (o plurilingüe) universitaria, en la que consideramos que la coordinación docente entre el equipo de profesores participantes en la experiencia y la persona responsable de dicha coordinación, el coordinador del grado o grupo en cuestión, es de vital importancia para el éxito de la experiencia. Se plantean los problemas principales para llevarla a cabo y medidas para favorecer la motivación y participación del profesorado. Esta propuesta se ha elaborado teniendo en cuenta las características concretas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en la que lleva funcionando un grupo bilingüe en el Grado de Educación Primaria desde el curso 2011/2012.

Palabras clave: Colaboración docente; enseñanza en equipo; coordinación; enseñanza bilingüe; educación superior.

Abstract

This paper introduces different team teaching types and definitions in general, by analyzing international team teaching experiences. The pros and cons this model presents are pointed out, mainly in the field of higher education while experiences proving its effectiveness in that area are included. Finally, there is a section on challenges for team teaching in a bilingual or plurilingual context. It is in this setting in which teacher coordination among staff taking part into such an experience and the degree coordinator seems to be crucial in order to guarantee success. The main problems when establishing team teaching in bilingual instruction are highlighted and several measures are offered in order to boost teacher motivation and participation. This proposal has been developed taking into account the specific characteristics of the bilingual group from the Primary Education Degree set at the Faculty of Education, University of Granada in 2011.

Keywords: Collaborative teaching; team teaching; coordination; bilingual education; higher education.

INTRODUCCIÓN

Este artículo da cuenta de un estudio preliminar sobre la enseñanza colaborativa en general y la enseñanza colaborativa en la universidad en particular cuya finalidad es localizar las investigaciones más importantes sobre este tema para poder abordar un trabajo posterior de mayor profundidad que permita elaborar un protocolo de actuación o guía para el establecimiento de la colaboración docente en la universidad, en su idiosincrasia, para aquellos contextos en los que se oferta algún tipo de enseñanza bilingüe o plurilingüe. En concreto, se ha tenido como referencia el contexto del grupo bilingüe del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

DEFINICIÓN DE COLABORACIÓN DOCENTE

Se entiende por colaboración docente o docencia en equipo toda aquella que tiene lugar cuando dos (o más) personas trabajan coordinadamente con un fin educativo común (Hibler 2010). Los términos en inglés *team teaching*, *co-teaching* o *collaborative teaching* se han tomado como sinónimos y se han traducido indistintamente por colaboración docente, enseñanza en equipo, enseñanza en grupo o enseñanza compartida para no repetir un único término continuamente. Este tipo de enseñanza se ha asociado tradicionalmente a diferentes contextos, principalmente al del docente sin experiencia que se nutre de la experiencia de otro más antiguo. Según Wang (2010) la enseñanza colaborativa se ha utilizado de forma sistemática y con diferentes propósitos en la enseñanza secundaria en Estados Unidos desde mediados del siglo pasado, concretamente de 1960 en adelante, aunque la investigación se ha centrado, principalmente, en niños de altas capacidades (Wang 2010) o con necesidades educativas especiales (Aliakbari y Mansouri Nejad 2013). El salto de la enseñanza colaborativa al ámbito de la educación superior en los Estados Unidos se ha generalizado en los últimos años (Anderson y Landy 2006, citado en Wang 2010). Así lo demuestran, entre otros, los estudios de Chanmugam y Gerlach (2013) en la Universidad de Texas (San Antonio y Austin), Hartigan (2014) en la Facultad de Educación de la Universidad Saint Joseph (West Hartford, EEUU) o en otros países como el de Pretorius, Steyn y Johnson (2012) en la Universidad de Pretoria, o el de Partridge y Hallam (2013), de la Queensland University of Technology (Brisbane).

Existen numerosas definiciones de colaboración docente, casi tantas como autores, por tanto, se ofrece a continuación la más citada en los distintos artículos consultados es la de Davis (1995): “include two or more faculty in some level of collaboration in the planning and delivery of a course” (citado en Wang 2010, p. 87). Wang ofrece otra que complementa la anterior introduciendo la evaluación en la ecuación ade-

más de la planificación y la enseñanza: “a group of two or more teachers working together to plan[,] conduct and evaluate the learning activities for the same group of learners” (Wang 2010, p. 87). Por último la definición de Angelides (2006, p. 1) que incluye los recursos docentes como responsabilidad común: “two teachers are jointly responsible for a class and plan teaching together, plan instruction together, share teaching duties and design collectively all teaching aids” (citado en Aliakbari y Mansouri Nejad 2013, p. 7). Las categorizaciones o tipologías de la docencia en grupo son también numerosas, se recogen a continuación la clasificación y definiciones de Maroney, 1995 (citado en Hibler 2010, p. 24), (traducción propia):

Docencia en equipo estándar o *standard team teaching* (ambos docentes comparten las clases), colaboración docente o *collaborative team teaching* (similar a la anterior pero los alumnos trabajan únicamente en grupo), docencia en equipo de apoyo o *complimentary / supportive team teaching* (un docente está a cargo de la enseñanza de contenido y otro se ocupa de las actividades de refuerzo y desarrollo de habilidades), docencia en equipo paralela o *parallel team teaching* (se divide aleatoriamente al alumnado y cada docente se responsabiliza de un grupo) docencia en equipo diferenciada o *differentiated team teaching* (similar a la anterior —docencia en equipo paralela— pero la división del alumnado se hace de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje o nivel).

Otros autores determinan los diferentes modelos según el rol del docente (Aliakbari y Mansouri Nejad 2013; Liu 2008; Wadkins, Wozniak y Miller 2004; Ferguson y Wilson 2011): “one teaches, one observes” o “one teaching-one assisting” modelo en el que un docente se hace cargo de la clase y otro observa, “parallel teaching” donde los alumnos se dividen y cada uno de los docentes se hace cargo de un grupo, “station teaching” que separa a los alumnos en grupos y cada docente se responsabiliza de determinados contenidos y “alternative teaching” que sería similar a *differentiated team teaching*. Wadkins, Wozniak y Miller (2004), Ferguson y Wilson (2011) y Wehunt y Weatherford (2014) añaden además el modelo *tag-team* en el que los docentes se alternan presentando contenido e interactuando con el compañero.

Todos los autores consultados hacen hincapié en la necesidad de reflexionar no solo sobre la implantación de la enseñanza en equipo, sino también sobre las necesidades de los alumnos para elegir el modelo de enseñanza conjunta que se adecue mejor al contexto. Aunque diferentes autores (Hibler 2010; Wang 2010) insisten en la necesidad de combinar diferentes tipos de colaboración docente para que esta sea efectiva. Sin embargo, Aliakbari y Mansouri Nejad (2013, p. 8) afirman que: “every co-teaching model may not be suitable in all educational settings because students and teachers do not possess similar features”.

Principalmente se subraya la necesidad de colaboración en la planificación y diseño de los contenidos a trabajar por el equipo. Por tanto, se parte de un trabajo común que viene determinado por la creencia de que el equipo al trabajar coordinadamente es mejor que los distintos docentes en solitario: “co-teachers should create a shared belief system whereby both teachers feel that by collaborating they are better, both on a personal and summative level” (Hibler 2010, 24).

Tanto Hibler (2010) como Wang (2010) o Vila, Thousand y Nevin (2013) citan la teoría de Johnson y Donaldson (1999) *the distributed functions theory of leadership* o la teoría del liderazgo y funciones compartidas que resulta crucial para que el equipo llegue a buen puerto. Se trataría de compartir tanto las decisiones como las acciones que se desarrollan habitualmente en el aula de forma que haya una cesión mutua de funciones para que todos los miembros del grupo sean igualmente responsables sobre lo que ocurre en el aula sin abandonar la *individual accountability* o responsabilidad individual para que el equipo funcione de forma equitativa y con una distribución de trabajo similar.

DIFICULTADES EN LA COLABORACIÓN DOCENTE

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. Los posibles roces que pueden surgir en el grupo de colaboración vienen dados por la distribución desigual de las tareas, la dificultad para aceptar la opinión de los otros sobre el propio trabajo: “sometimes it seems difficult for co-teachers to accept their mistakes and respect a colleague’s criticism, which is intended to improve collaborative activities” (Aliakbari y Mansouri Nejad 2013, p. 9) y la falta de responsabilidad de alguno(s) de los miembros. Por otro lado, las limitaciones de tiempo, de recursos humanos o el coste de estos son el principal obstáculo para la implantación de este método de enseñanza.

Wang (2010) y Aliakbari y Mansouri Nejad (2013) destacan la importancia de la cultura como elemento determinante para el éxito o fracaso de esta metodología en los diferentes países. Asimismo, señalan que “the idea of co-teaching has not fully entered into the current education systems as a fixed method of teaching languages or other sciences” (Aliakbari y Mansouri Nejad 2013, p. 9). Por tanto, se puede afirmar que la aplicación de la enseñanza en equipo en el ámbito de la enseñanza de lenguas es bastante reciente (Wang 2010; Aliakbari y Mansouri Nejad 2013).

VENTAJAS DE LA COLABORACIÓN DOCENTE

Según Hibler (2010) la ventaja más reseñable de la docencia en equipo es la reducción de la ratio docente-alumnado, aunque dependerá del modelo de enseñanza colaborativa que se elija. Si se implementa de forma adecuada es especialmente motivadora en contextos en los que se emplea la metodología AICLE o AICOLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras), ambos al inglés *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Entre otros beneficios esta autora destaca las oportunidades de aprendizaje para los integrantes del grupo, que están expuestos a otros modos de trabajar diferentes del propio. Se comparten los éxitos y las dificultades y los docentes se sienten menos aislados y, por tanto, más apoyados y seguros.

Si están presentes simultáneamente en el aula dos docentes se puede facilitar en mayor medida el aprendizaje colaborativo que aumenta las posibilidades del aprendizaje del alumnado si se lo compara con el aprendizaje individual, ya que se ponen en práctica técnicas de andamiaje (Hibler 2010). Este modelo de trabajo en grupo propuesto por el profesorado también sirve de ejemplo al alumnado, es por ello que parece positivo que los futuros docentes experimenten la enseñanza en colaboración para que cuando sean profesionales no les resulte una opción tan lejana que les produzca rechazo.

La colaboración más habitual que existe en este país es la generada a través de la inclusión de los asistentes de conversación en el sistema educativo, tanto en primaria como en secundaria (Hibler 2010; Ramos 2007). La enseñanza en equipo en el campo de la lengua extranjera en España tiene lugar de dos formas diferentes: en modelos de enseñanza basados en el contenido —como AICLE— y la colaboración entre nativos y no nativos, esto es los asistentes de conversación, en la clase de LE (Méndez 2012). En el primer caso, la colaboración es entre profesorado de áreas no lingüísticas (ANL) y especialistas de lenguas, que, según Hibler (2010, p. 23) “has proven successful in CLIL classrooms at secondary and tertiary levels”.

ESTUDIOS SOBRE LA EFECTIVIDAD DE LA COLABORACIÓN DOCENTE

Casi todos los artículos consultados comentan la falta de resultados positivos a favor de la colaboración docente cuando se han comparado resultados entre alumnos que siguen una enseñanza tradicional y los que siguen un programa de enseñanza en colaboración (Sluti, Lebsack y Lebsack 2004; Wadkins, Wozniak y Miller 2004). Parece oportuno, por tanto, dedicar más atención a este aspecto, llevando a cabo

una búsqueda exhaustiva de estudios empíricos que arrojen datos fiables al respecto.

Wang (2010) relata la experiencia de enseñanza colaborativa llevada a cabo en una universidad china en un curso de metodología de la enseñanza del inglés para profesores en ejercicio en el que se participan un profesor nativo y un profesor chino —lógicamente en el contexto de la lengua extranjera el nativo no es el originario del país, sino el extranjero. Los resultados obtenidos no son alentadores, pues no se encuentran diferencias significativas a favor de la enseñanza colaborativa.

Aliakbari y Mansouri Nejad (2013) realizaron una investigación en Irán para determinar si la enseñanza compartida afecta al proceso de aprendizaje, concretamente a la competencia gramatical en lengua extranjera (LE). Los resultados determinan que no existe diferencia significativa entre emplear la enseñanza compartida o la tradicional en la enseñanza de la gramática de la LE. Asimismo, Aliakbari y Bazayr (2012) (citado en Aliakbari y Mansouri Nejad 2013, p. 11) llevaron a cabo un estudio similar al anterior en relación con la competencia lingüística general, obteniendo los mismos resultados, no existe diferencia significativa entre la docencia compartida y la tradicional.

Wehunt y Weatherford (2014) describen una experiencia de docencia colaborativa con alumnos de un Master en Educación en Estados Unidos. Los resultados parecen ser positivos para ambas docentes, aunque no se ofrece información sobre resultados reales de los alumnos.

Chanmugam y Gerlach (2013) presentan un modelo detallado de cómo implantar una asignatura a nivel universitario basada en la colaboración docente, los resultados que dicen haber obtenido son positivos, tanto para las docentes como para el alumnado, pero no se ofrecen datos cuantitativos al respecto.

LA COLABORACIÓN DOCENTE EN EL AULA BILINGÜE UNIVERSITARIA

Para Wehunt y Weatherford (2014) la enseñanza colaborativa en la universidad puede resultar muy enriquecedora tanto para los docentes como para el alumnado implicado. Determinan tres factores esenciales para el éxito de la experiencia: el respeto de los docentes entre sí y para con los alumnos, la autoridad y responsabilidad compartidas, y por último, estrategias de afirmación (pensar en voz alta y debatir con el grupo).

Eisen y Tisdell (2002) consideran que:

more than ever, those of us who teach in higher education are expected to help learners develop their critical thinking skills. Our job is ultimately to enable students to integrate new information from a variety of disciplines so they can become ongoing constructors of new knowledge, both on an individual level and with others in a social context.

Según estas autoras, con gran experiencia en enseñanza colaborativa, esta es la forma más adecuada de facilitar el pensamiento crítico del alumnado. Afirman que debe atenderse a tres factores esenciales: el establecimiento de relaciones, la provisión de un currículum y metodología integrados, y centrarse en la construcción de conocimiento por parte del alumnado.

Partridge y Hallam (2013) señalan que en los últimos años se está extendiendo el uso de esta metodología de enseñanza en la universidad como forma de lograr la excelencia en los resultados de los alumnos, no obstante sigue siendo desconocida para muchos, pero en su opinión, para la mayoría de los profesores universitarios que la practican resulta una experiencia “challenging, enjoyable and worthwhile” (Partridge y Hallam 2013, p. 105).

La docencia compartida a nivel universitario sirve —en opinión de Ferguson y Wilson (2011)— para crear una comunidad de aprendizaje fuerte. Además, el trabajo en un equipo multidisciplinar ayuda a formar (a través del ejemplo, como se ha comentado previamente) al alumnado con mayores garantías para desarrollar un trabajo en equipo fructífero en el mundo laboral. Así lo determinan los alumnos citados por estas autoras en el artículo, o los participantes en el estudio de Pretorius, Steyn y Johnson (2012) que afirman tener mayores oportunidades de aprendizaje a través de la colaboración docente, convirtiendo su formación en una tarea más interesante, divertida e interactiva. Sin embargo, los docentes participantes en este curso (sobre la enseñanza de nuevas tecnologías en Pretoria) tenían opiniones encontradas sobre su satisfacción con el resultado de la colaboración, aunque todos afirman que esta modalidad de enseñanza favorece una mayor calidad de los aprendizajes (2012, p. 8).

La enseñanza en la universidad en España se ha caracterizado tradicionalmente por el individualismo y la falta de coordinación entre el profesorado. La colaboración docente no es, por tanto, una de sus características. En aquellos casos en los que existe, se basa, casi exclusivamente, en la sintonía que existe entre los docentes que han decidido colaborar entre sí.

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada desde que se produjo la implantación de los nuevos grados en el curso 2010/2011 se ha intentado fomentar la coordinación entre el profesorado de un mismo curso y grupo tanto desde la coordinación del grado como desde el equipo de apoyo a la coordinación, pero es prácticamente imposible lograr que varios docentes se reúnan, principalmente por incompatibilidad de horarios, por ocupaciones de carácter investigador o por falta de interés por implicarse en una tarea nueva más sin recibir ninguna compensación.

La implantación del espacio europeo de educación superior (EEES) ha traído aires de cambio a la universidad, si bien, no todos los docentes están implicados en el mismo grado en cambiar la metodología docente tradicional —centrada en el profesor—, por una metodología más activa que cede el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno. Los propios alumnos, en ocasiones, tampoco toman de buen grado esa responsabilidad añadida, puesto que les resulta más cómodo asistir a clase sin tener que participar en demasía, tomar apuntes y hacer un examen final en el que se decide el éxito o fracaso en la materia. Si bien, cuando se implican en el proceso reconocen que, aunque es necesario trabajar más y, principalmente, de otra manera, ese trabajo a lo largo del semestre produce unos mejores resultados de aprendizaje y la calificación obtenida en la asignatura no depende de un único hecho aislado, sino del trabajo constante.

La implantación de la enseñanza bilingüe en Andalucía en Primaria y Secundaria (en 1996 con las primeras secciones bilingües, pero especialmente en 2005 con el Plan de Fomento del Plurilingüismo y su programa asociado de Centros Bilingües) ha creado nuevas necesidades en el ámbito universitario, por un lado en la formación de los futuros docentes, que debe ser acorde a este nuevo entorno socioeducativo y responder a las necesidades de su ejercicio profesional, y por otro lado, en la oferta de grados bilingües para dar continuidad al modelo de enseñanza bilingüe desarrollado en las etapas precedentes (educación obligatoria y postobligatoria) en la formación universitaria; aunque, es cierto que esta proliferación de titulaciones impartidas parcial o totalmente en otros idiomas responden, también, a la creciente necesidad de internacionalización de las universidades.

La implantación de la metodología AICLE en Educación Primaria y Educación Secundaria ha fomentado la coordinación y colaboración del profesorado implicado en la enseñanza bilingüe. Ramos (2007, p. 135) señala la importancia de la formación tanto lingüística como metodológica de los maestros como elemento clave para la exitosa implantación de programas bilingües insistiendo en la necesidad de “que estén dispuestos a cooperar con sus colegas en la planificación y desarrollo conjunto

de los currículos, son algunos de los desafíos que deben afrontar las autoridades educativas interesadas en estos programas". E insiste:

contar con profesionales cualificados que aúnen la preparación lingüística adecuada junto al conocimiento de técnicas y estrategias específicas para la enseñanza de idiomas y contenidos son requisitos indispensables para que los alumnos reciban una instrucción estimulante que les ayude a progresar en la lectoescritura en dos idiomas. (Ramos 2007, p. 139).

Es crucial, por tanto, la formación del profesorado. Sería recomendable, pues, pensar en una modificación de los títulos para incluir alguna asignatura sobre AICLE en la formación de los futuros docentes. Si se lograra crear un equipo docente que colaborase en la planificación de contenidos y la evaluación de los alumnos universitarios sería un buen comienzo; este equipo se vertebraría de forma similar a como lo hacen los equipos docentes en secundaria, descritos por Méndez (2012, p. 5) y explicado someramente en páginas anteriores. De esta forma, se le facilitaría el trabajo al alumnado —a través de una evaluación conjunta consensuada— sin tantos trabajos diferentes para cada asignatura sin coordinación entre ellas, y a su vez, no sería necesaria la presencia de dos docentes en el aula al mismo tiempo, algo que, en el momento de crisis que está sufriendo el país es prácticamente imposible llevarlo a cabo, pues la universidad no estaría en situación de aumentar los gastos, ni los docentes estarían dispuestos a asumir otra tarea más gratuitamente.

Quizá haya quien opine que la coordinación entre profesores en un contexto de enseñanza bilingüe, teniendo en mente el modelo de la enseñanza secundaria en el enfoque AICLE es imposible en la universidad porque no existen profesores de lengua que trabajen coordinados junto con los profesores de otras áreas. En las titulaciones universitarias, en general, puede existir alguna asignatura de carácter lingüístico (para fines específicos o académicos) pero lo habitual es que las asignaturas de contenidos diversos sean las que se trabajen total o parcialmente en otros idiomas. Aun así, considero que se puede defender un modelo de coordinación similar, en el que el coordinador del grado, como responsable de la docencia en el mismo, coordine el grupo de trabajo de profesores participantes. Si la coordinación no se lleva a cabo la experiencia está, prácticamente abocada al fracaso más absoluto.

CONCLUSIONES

La colaboración docente resulta difícil de implantar, cuanto más en niveles universitarios, donde el profesorado, en ocasiones, considera la libertad de cátedra como una carta blanca que permite hacer lo que se considere en cada momento, sin tener

que dar cuentas a nadie, cuanto menos, a un compañero. No obstante, hay docentes interesados en implicarse en un proyecto conjunto de colaboración docente, pero es necesario gestionar bien, antes de tomar ninguna decisión, los momentos libres comunes en los que puedan reunirse en persona, a distancia, y qué mecanismos de comunicación tienen a su disposición para compartir la información relevante de la forma más eficaz posible, minimizando los esfuerzos, para garantizar el éxito. Además, sería necesario (o recomendable) crear un grupo basado en la buena relación entre los miembros y que tengan habilidades como profesores distintas y que pertenezcan a diferentes especialidades para así contar con múltiples estilos de enseñanza y habilidades complementarias.

Por otro lado, resulta esencial que la universidad como institución se implique en estos procesos favoreciendo de alguna manera la colaboración entre docentes, ya sea a través de la creación de horarios compatibles entre los participantes, o a través de compensaciones de créditos por el esfuerzo y dedicación realizados. No se trata de mercantilizar la colaboración docente, simplemente se trata de apreciar el esfuerzo de las personas, para que así se sientan valorados y tengan ganas de continuar innovando y mejorando porque se respeta su trabajo.

Para concluir, se puede afirmar que el número de publicaciones localizadas sobre la enseñanza compartida en la universidad es menor que las localizadas sobre este tipo de enseñanza en otros niveles educativos, aunque la gran mayoría no son de carácter estrictamente científico, ya que no aportan datos empíricos de los estudios realizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliakbari, M. y Mansouri Nejad, A. (2013). On the Effectiveness of Team Teaching in Promoting Learners' Grammatical Proficiency. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 5-22.
- Chanmugam, A. y Gerlach, B. (2013). A Co-Teaching Model for Developing Future Educators' Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 10-117.
- Eisen, M. J. y Tisdell, E. J. (2002). Team Teaching: The Learning Side of the Teaching-Learning Equation. Essays on Teaching Excellence. *Towards the Best in the Academy*, 14(7). Recuperado de: podnetwork.org/content/uploads/V14-N7-Eisen_Tisdell.pdf

- Ferguson, J. y Wilson, J. C. (2011). The co-teaching professorship: power and expertise in the co-taught higher education classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5, 52-68.
- Hartigan, B. F. (2014). Early Childhood Teacher Preparation: Using the Co-Teaching Model. *Creative Education*, 5, 641-645.
- Hibler, A. (2010). *Effective Collaboration between Native and Nonnative Speakers in the Spanish CLIL Context: The case of the Language Assistants in primary education*. Trabajo fin de Master. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Iacino, J. (2011). *Sustainable Collaborations: A Grounded Theory Of Faculty Development For Interdisciplinary Team-Teaching*. Ph.D. Dissertation. Florida: The Florida State University.
- Liu, L. (2008). Co-teaching between native and non-native English teachers: An exploration of co-teaching models and strategies in the Chinese primary school context. *Reflections on English Language Teaching*, 7(2), 103-118.
- Méndez, N. (2012). *Una propuesta de colaboración docente para Secundaria bilingüe en Andalucía*. Trabajo Fin de Master. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Partridge, H. y Hallam, G. (2013). New pathways to learning: the team teaching approach. A library and information science case study. *Informing Science: International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 2, 103-118.
- Pretorius, H. W., Steyn, A. A. y Johnson, R. D. (2012). Pair teaching of ICT in higher education: a multi-perspective reflection. *Research in higher education journal*, 17, 1-12.
- Ramos, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista iberoamericana de educación*, 44, 133-146.
- Sluti, D. G., Lebsack, R. R. y Lebsack, S. A. (2004). Team Teaching: Faculty and Student Perceptions of Benefits and Detriments. En E. G. Peck, (Ed.), *UNK/CTE Compendium of Teaching Resources and Ideas*. (pp. 97-109). Kearney: University of Nebraska at Kearney.
- Vila, R. A., Thousand, J. S., y Nevin, A. I. (2013). *A guide to Co-teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning*. Thousand Oaks (CA): Corwin.
- Wadkins, T., Wozniak, W., y Miller, R. L. (2004). Team Teaching Models. En E. G. Peck, (Ed.), *UNK/CTE Compendium of Teaching Resources and Ideas*. (pp. 77-95). Kearney: University of Nebraska at Kearney.

- Wang, D. (2010). Team Teaching and the Application in the Course *English Teaching Methodology* by CET and NSET in China. *English Language Teaching*, 3(1), 87-91.
- Wehunt, M. D. y Weatherford, J. S. (2014). Co-teaching for student engagement. *The Researcher*, 26(1), 45-48.