

DOCENCIA COMPARTIDA Y MOTIVACIÓN: HACIA UN MODELO DE COLABORACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA

Wendy L. Arteaga-Cedeño

Universidad de Valladolid

wendy.arteaga@uva.es

Iker Izar-de-la-Fuente

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

iker.izardelafuente@ehu.eus

Jaime A. Foces-Gil

Universidad de Valladolid

jaimeantonio.foces@uva.es

Miguel A. Carbonero-Martín

Universidad de Valladolid
miguelangel.carbonero@uva.es

Received: 19 marzo 2024

Revised: 23 marzo 2024

Evaluator 1 report: 26 abril 2024

Evaluator 2 report: 29 abril 2024

Accepted: 22 mayo 2024

Published: junio 2024

RESUMEN

La docencia compartida (DC) es un modelo pedagógico en donde colaboran de manera conjunta dos o más profesores, con el fin de fortalecer la calidad educativa, las relaciones interpersonales y el desarrollo profesional de los docentes. Los objetivos planteados en este estudio fueron: analizar la relación entre la DC y la motivación del aprendizaje de los estudiantes, identificar diferencias significativas en la percepción de la DC según variables demográficas y examinar la percepción de la motivación del alumnado en relación con la experiencia de DC. Los participantes del estudio fueron 758 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), 377 mujeres (49.7%), 351 hombres (46.3%), y 30 estudiantes (4%) que no especificaron su género. La mayoría de los estudiantes tenía entre 12 y 15 años. Se utilizó un cuestionario para medir la perspectiva de la Docencia Compartida, y la Escala de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje. Se realizó un análisis descriptivo y correlacional. Entre los resultados más importantes se destaca que, un porcentaje significativo de estudiantes ha tenido experiencia en DC. Las mujeres y los estudiantes más jóvenes, así como los de primero y cuarto de la ESO, reportan mayor satisfacción con la docencia compartida. Las diferencias en inclusión se relacionan solo con el curso. Los estudiantes que han participado en la DC muestran niveles más altos de motivación intrínseca y extrínseca. Con lo expuesto se concluye que la DC es un modelo pedagógico eficaz para mejorar la motivación intrínseca y extrínseca, el clima escolar y el rendimiento académico de los estudiantes.

Palabras clave: docencia compartida; motivación intrínseca; motivación extrínseca; modelo pedagógico; calidad educativa

ABSTRACT

Co-teaching and motivation: towards a model of emotional collaboration in the classroom.

Co-teaching (CT) is a pedagogical model in which two or more teachers collaborate jointly in order to strengthen educational quality, interpersonal relationships and the professional development of teachers. The objectives of this study were: to analyze the relationship between CT and student learning motivation, to identify significant differences in the perception of CT according to demographic variables, and to examine the perception of student motivation in relation to the CT experience. The study participants were 758 Compulsory Secondary Education (ESO) students, 377 females (49.7%), 351 males (46.3%), and 30 students (4%) who did not specify their gender. Most of the students were between 12 and 15 years of age. A questionnaire was used to measure the Shared Teaching perspective, and the Motivational Evaluation of the Learning Process Scale. A descriptive and correlational analysis was performed. Among the most important results, a significant percentage of students have had CT experience. Women and younger students, as well as those in the first and fourth years of ESO, report greater satisfaction with shared teaching. Differences in inclusion are related only to the course. Students who have participated in CT show higher levels of intrinsic and extrinsic motivation. With the above, we conclude that CT is an effective pedagogical model for improving intrinsic and extrinsic motivation, school climate and students' academic performance.

Keywords: co-teaching; intrinsic motivation; extrinsic motivation; pedagogical model; educational quality

INTRODUCCIÓN

La docencia compartida (DC) en los últimos años ha tomado mayor relevancia para su implementación en las aulas de clases de los diferentes niveles educativos (Vangrieken et al., 2015). Es un modelo pedagógico en donde dos o más profesores se unen con el propósito de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la planificación, enseñanza, evaluación y reflexión conjunta (Calderón et al., 2016; Strogilos & Stefanidis, 2015). Este modelo busca mejorar la calidad de la educación ofrecida y sirve como una herramienta de desarrollo profesional para los docentes, permitiéndoles aprender unos de otros en un entorno de trabajo colaborativo (Lindacher, 2020). Es un modelo que sirve como respuesta adecuada para afrontar los desafíos que existen en el sistema educativo actual con grupos de alumnos cada vez más heterogéneos (Muehlbacher et al., 2022).

Variedad de autores han destacado los grandes e importantes beneficios que propicia la implementación de la DC en los diferentes ámbitos de socialización de los estudiantes. Strogilos y Stefanidis (2015) manifiestan que la DC permite una atención más personalizada a las necesidades individuales de los estudiantes. Rojas et al. (2022) hacen énfasis que la DC permiten que el profesorado adapte los métodos de enseñanza que favorecen de manera pertinente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte Calderón et al. (2016) destacan que la DC facilita un ambiente más colaborativo y comunicativo, esencial para el desarrollo de habilidades sociales y de colaboración en los estudiantes. Para Muehlbacher et al. (2022) la DC fomenta un mayor compromiso y motivación entre los estudiantes, ya que proporciona un entorno de aprendizaje más dinámico y enriquecedor.

La docencia compartida, al contar con dos o más profesores en un mismo entorno educativo, crea un ambiente dinámico fomentando la motivación intrínseca y extrínseca en los estudiantes (Tovar et al., 2023). La motivación intrínseca, que se origina del interés y disfrute personal en las actividades de aprendizaje, se ve nutrida por la variedad y riqueza de enfoques pedagógicos que la DC facilita (Järvelä et al., 2019). Los estudiantes a menudo encuentran estas experiencias más estimulantes y personalmente relevantes, lo cual promueve un aprendizaje más profundo y autodirigido. Por otro lado, la motivación extrínseca, impulsada por factores externos como la evaluación positiva y el reconocimiento de los docentes, también se ve reforzada en un entorno de DC (Ryan & Deci, 2020).

Con la participación de varios profesores en el aula, existen mayores oportunidades de que se realicen retroalimentaciones constructivas y apoyo, lo que puede motivar a los estudiantes a esforzarse hacia objetivos específicos y mejorar su rendimiento académico (Vangrieken et al., 2015). Esta sinergia de motivaciones intrínsecas

y extrínsecas en la DC no solo eleva el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, sino que también enriquece su experiencia educativa, haciéndola más integral y efectiva (Hung et al., 2011; Järvelä et al., 2019; Ryan & Deci, 2020). La DC también favorece el desarrollo y gestión de las habilidades emocionales, importantes para el bienestar emocional de los diferentes agentes educativos

La DC se centra en un enfoque pedagógico transformador que fortalece la calidad de la educación a través de la colaboración, la cooperación y diversidad de métodos de enseñanza, así como también, actúa como un catalizador para la motivación tanto intrínseca como extrínseca de los estudiantes (Hung et al., 2011). La DC al integrar múltiples perspectivas y competencias docentes, fomenta un entorno educativo enriquecido que estimula a los estudiantes a involucrarse activamente y a comprometerse profundamente con su aprendizaje. Este compromiso es vital para abordar los retos de la educación moderna y preparar a los estudiantes no solo para lograr éxito académico, sino también para desarrollar habilidades vitales en un mundo en constante cambio. Así, la DC se establece no solo como una necesidad práctica sino como una ventaja estratégica en la evolución continua de los paradigmas educativos (Hargreaves & O Connor, 2018).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Analizar la relación entre la Docencia Compartida y la Motivación del Aprendizaje de los estudiantes de los niveles de la ESO. Identificar la existencia de diferencias significativas entre la perspectiva de la Docencia Compartida en relación a las variables demográficas. Analizar la percepción de la motivación del alumnado en relación a la experiencia de docencia compartida.

MUESTRA Y/O PARTICIPANTES

En este estudio participaron 758 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En donde 377 (49.7%) eran mujeres y 351 (46.3%) hombres, un pequeño grupo de 30 estudiantes (4%) prefirió no especificar su género. Respecto a la edad, la mayoría de los estudiantes se situaba entre los 12 y 15 años. En cuanto al curso académico, el Segundo de ESO fue el más concurrido, con un 36% del total de los participantes (ver Tabla 1).

Tabla 1. Datos de las variables sociodemográficas de los estudiantes participantes.

Variable	Frecuencia (758)	Porcentaje (100%)
Género		
Mujer	377	49.7%
Hombre	351	46.3%
Prefiero no responder	30	04.0%
Edad (M=13.65)		
11	3	0.4%
12	144	19.0%
13	236	31.1%
14	173	22.8%
15	146	19.3%
16	46	6.1%
17	10	1.3%
Curso		
Primero de ESO	171	22.6%
Segundo de ESO	273	36.0%
Tercero de ESO	148	19.5%
Cuarto de ESO	166	21.9%

METODOLOGÍA Y/O INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Docencia Compartida (Triana Teherán & Asparó, 2022)

Este cuestionario está integrado por 16 ítems que miden tres factores, el aprendizaje, mide la percepción de si se aprende más efectivamente y se entiende mejor los contenidos con la DC. La inclusión, mide la percepción sobre la igualdad de condiciones, la atención individualizada para todos en el aula. Y, la satisfacción, mide el grado de satisfacción de la DC y el bienestar general en el aula. La medición se realiza mediante una escala Likert de cinco puntos, en donde 1 corresponde a "Nada de acuerdo" y 5 a "Totalmente de acuerdo". La fiabilidad ha sido establecida mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, con un valor de .87, indicando una alta consistencia interna de este cuestionario.

Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (Quevedo-Blasco et al., 2016).

La Evaluación comprende 33 ítems que miden la motivación intrínseca, nivel de motivación por realizar una actividad por interés, placer y satisfacción personal. Y, la motivación extrínseca, el nivel de motivación por realizar actividades para obtener recompensas externas o evitar castigos. Se utiliza una escala Likert de cinco puntos, en donde 1 corresponde a "Casi nada" y 5 a "Siempre". La fiabilidad ha sido establecida mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, con un valor de .93, indicando una alta consistencia interna (Fuentes-Riffo et al., 2023).

RESULTADOS ALCANZADOS

En la Tabla 2 se evidencia claramente que una mayoría significativa de los estudiantes, concretamente el 55%, ha experimentado la presencia de dos profesores en el aula. Este dato subraya la creciente adopción de la DC en los entornos educativos actuales.

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de los estudiantes que participaron en el estudio, en relación a la participación en docencia compartida.

Experiencia en docencia compartida	Frecuencia	Porcentaje
Si	417	55%
No	343	45%

La Tabla 3 detalla los resultados de los estudiantes que han experimentado la docencia compartida, correspondientes al 55% (417) del total de participantes, como se indicó previamente en la Tabla 1. Al examinar los resultados según el número de ítems que componen cada factor, se observa una notable uniformidad en los valores medios de los tres factores evaluados.

Tabla 3. Descriptivos de los factores que integran el cuestionario de docencia compartida.

Docencia Compartida	Factores	N	Mín.	Máx.	M	DT
	Aprendizaje	417	6	30	19.64	4.695
	Inclusión	417	3	15	10.76	2.596
	Satisfacción	417	3	15	10.99	2.116

La Tabla 4 detalla el análisis relacional entre los factores de la DC y la percepción del alumnado, considerando diversas variables demográficas. Se han identificado diferencias significativas en el factor de satisfacción según el género, donde las mujeres reportan mayores niveles de satisfacción. En cuanto a la edad, se observa que los estudiantes más jóvenes (11 años) experimentan mayores niveles de satisfacción con la DC en comparación con los estudiantes mayores (17 años), mientras que aquellos entre 12 y 16 años presentan niveles similares de satisfacción. Respecto al curso o nivel de formación, se encontró que los estudiantes de primero y cuarto

de la ESO reportan una mayor satisfacción con este modelo educativo. En lo que concierne al factor de inclusión, las diferencias significativas solo se observan en relación con el curso o nivel de formación. El factor de aprendizaje no reporta diferencias significativas asociadas a ninguna de las variables demográficas.

Tabla 4. Descriptivos en relación a los factores de la docencia compartida y las variables demográficas.

		Docencia Compartida														
		Aprendizaje					Inclusión					Satisfacción				
Género	N	Min.	Máx.	M	DT	p	Min.	Máx.	M	DT	p	Min.	Máx.	M	DT	p
M	221	8	30	19.75	4.61	.850	5	15	11.05	2.45	.146	5	15	11.12	2.01	.437
H	174	6	30	19.70	4.61		3	15	10.48	2.61		3	15	10.86	2.15	
S/R	22	19	26	18.57	5.77		3	15	10.24	3.61		4	15	10.62	2.95	
Edad	N	Min.	Máx.	M	DT	p	Min.	Máx.	M	DT	p	Min.	Máx.	M	DT	p
11	3	21	28	24.67	3.51	.245	12	15	13.33	1.52	.194	13	15	14.00	1.00	<.001
12	92	8	30	19.52	4.30		5	15	10.85	2.53		5	15	11.30	1.99	
13	120	7	30	19.60	5.37		3	15	10.81	2.79		3	15	10.74	2.36	
14	97	6	30	19.00	4.56		3	15	10.32	2.53		5	15	10.49	1.86	
15	87	12	30	20.38	3.82		4	15	10.99	2.45		5	15	11.51	2.00	
16	15	10	30	20.47	5.68		6	15	10.93	2.78		7	15	11.00	2.30	
17	3	16	25	20.00	4.58		10	15	12.00	2.64		8	11	9.33	1.53	
Curso	N	Min.	Máx.	M	DT	p	Min.	Máx.	M	DT	p	Min.	Máx.	M	DT	p
1ESO	108	8	30	19.61	4.74	.077	5	15	10.88	2.65	.034	3	15	11.24	2.24	<.001
2ESO	132	7	30	19.69	5.00		3	15	10.79	2.67		4	15	10.84	2.18	
3ESO	84	6	30	18.74	4.53		3	15	10.12	2.62		5	15	10.40	1.91	
4ESO	93	10	30	20.58	4.09		5	15	11.21	2.35		5	15	11.44	1.98	

La Tabla 5 ilustra el análisis comparativo entre la motivación intrínseca y extrínseca y la participación en DC. Los resultados destacan diferencias significativas en la motivación intrínseca, extrínseca, y en la puntuación global. En todos estos aspectos, los estudiantes que han experimentado la DC muestran niveles superiores de motivación. Se observa que los estudiantes están motivados por recompensas externas (motivación extrínseca) y también presentan un mayor interés y satisfacción personal en las actividades de aprendizaje (motivación intrínseca), resaltando así los beneficios motivacionales de este enfoque pedagógico.

Tabla 5. La percepción de la motivación del alumnado en relación a la experiencia de docencia compartida.

Motivación	Docencia Compartida	N	Media	Desv. Estándar	Media de Error Estándar	Prueba de Levene		Prueba T Muestras Indep.		
						F	Sig.	t	gl	p
Extrínseca	Sí	417	3.0636	.80274	.03941	1.584	.209	2.955	756	.002
	No	341	2.8848	.85972	.04642					
Intrínseca	Sí	417	3.4936	.70042	.03438	1.610	.205	3.771	756	<.001
	No	341	3.2922	.76806	.04147					
Motivación (Total)	Sí	417	3.3633	.66353	.03257	2.871	.091	3.817	756	<.001
	No	341	3.1687	.73821	.03986					

DISCUSIÓN

La OCDE (2020) en los últimos años ha impulsado la incorporación de corrientes pedagógicas centradas en la colaboración profesional entre el profesorado para garantizar transformaciones significativas en el entorno educativo. Desde esta perspectiva se pretende que la DC siga ganando protagonismo y se logre incorporar en el sistema educativo de manera permanente. Nuestro estudio muestra que en el nivel de la ESO ya se ha implementado este modelo pedagógico. De 758 estudiantes que participaron en este estudio, el 55% (417) han tenido la experiencia de la presencia de dos profesores en el aula, colaborando en la misma actividad escolar.

Es fundamental destacar que los estudiantes con experiencia en DC han manifestado mejores niveles de motivación tanto intrínseca, como extrínseca. Resultados que se corroboran con el estudio de Vangrieken et al.

DOCENCIA COMPARTIDA Y MOTIVACIÓN: HACIA UN MODELO DE COLABORACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA

(2015), quien manifiesta que la DC no solo mejora la interacción y el apoyo pedagógico dentro del aula, sino que también aumenta la motivación de los estudiantes al proporcionar una diversidad de estímulos y perspectivas educativas. Esto se refleja en la mejora del compromiso y la satisfacción estudiantil, lo que es crucial para el aprendizaje efectivo y el desarrollo integral (Sánchez, 2018).

En el análisis de datos de los 417 estudiantes (55%) que han experimentado DC, se observa una notable uniformidad en los valores medios de los factores evaluados, lo que sugiere una consistencia en la influencia de este modelo pedagógico sobre diferentes dimensiones de la experiencia educativa. Esta uniformidad es indicativa de cómo la DC logra afectar de manera equilibrada y positiva a los estudiantes, independientemente de las variaciones individuales o de contexto. Para Calderón et al. (2016) este modelo pedagógico facilita un entorno de aprendizaje más enriquecido y colaborativo, esencial para el desarrollo de habilidades sociales y de cooperación entre los estudiantes.

Los hallazgos de este estudio, permiten resaltar la eficacia de la DC en proporcionar un entorno de aprendizaje coherente y equilibrado, que favorece tanto la motivación intrínseca como la extrínseca. Podríamos intuir que estos resultados se den por la adaptación y colaboración que conjuntamente realiza el profesorado. Rojas et al. (2022) manifiestan que el profesorado cuando comparte el proceso de enseñanza aprendizaje con otro profesor en el aula, su experiencia educativa se fortalece, haciéndola más relevante y estimulante para los estudiantes. Esta adaptabilidad es clave para fomentar una motivación intrínseca, donde los estudiantes se sienten naturalmente interesados y comprometidos con su aprendizaje debido a la relevancia y la personalización del contenido. Por otro lado, la presencia de múltiples educadores también potencia la motivación extrínseca, ya que los estudiantes a menudo perciben un mayor soporte y reconocimiento, como sugieren Muehlbacher et al. (2022), un entorno enriquecido y colaborativo fomenta mayor compromiso y satisfacción estudiantil.

En este estudio también se evidencia que existe relación entre los factores de la DC y las percepciones del alumnado, con especial atención a cómo varían estas percepciones según variables demográficas específicas como género, edad y nivel educativo. Es notable que las mujeres reporten mayores niveles de satisfacción con la docencia compartida, un hallazgo que Calderón et al. (2016) podrían interpretar como indicativo de una mayor receptividad o respuesta emocional positiva de las mujeres (Arteaga-Cedeño et al., 2022b) a los entornos de aprendizaje colaborativos, posiblemente debido a una mayor valoración de las interacciones y el apoyo mutuo que este modelo pedagógico facilita (Strogilos & Stefanidis, 2015).

En cuanto a la variable de la edad, los resultados demuestran que los participantes más jóvenes muestran una mayor satisfacción con la DC en comparación con los estudiantes mayores. Este patrón, como lo señalan Muehlbacher et al. (2022), podría reflejar la flexibilidad y apertura de los estudiantes más jóvenes hacia nuevas formas de aprendizaje, o una alineación más efectiva de la DC con las necesidades y expectativas de los estudiantes más jóvenes. En contraste, los estudiantes de edad intermedia (12 a 16 años) exhiben niveles de satisfacción más consistentes, lo que podría indicar una adaptación o condicionamiento al modelo educativo conforme avanzan en los niveles de formación.

Otros de los resultados que se muestran en el estudio es que, los estudiantes de primero y cuarto de la ESO reportan una mayor satisfacción, lo que podría ser un reflejo de cómo la DC satisface las necesidades educativas y sociales en etapas clave del desarrollo académico y personal, como las transiciones de entrada y salida de la educación secundaria. Rojas et al. (2022) apuntan que las diferencias en la percepción de inclusión, que varían significativamente solo con respecto al curso o nivel de formación, subrayan la importancia de adaptar la implementación de la DC a las características específicas de cada nivel educativo para maximizar su efectividad.

Los resultados analizados indican que los estudiantes involucrados en la DC exhiben niveles más altos de ambas formas de motivación. Estos resultados son significativos, debido a que sugieren que la DC no solo fortalece la motivación por recompensas externas, en donde quizás los estudiantes se sientan más apoyados y con mejor reconocimiento en entornos de enseñanza colaborativas. Sino que también fortalece la motivación intrínseca de los estudiantes, debido a que existe un incremento del interés y la satisfacción con las actividades que

se desarrollan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Que se evidencien mejores niveles de la motivación intrínseca y extrínseca puede ser explicado, como sugieren Muehlbacher et al. (2022), por la interacción dinámica que ofrece la DC, favoreciendo múltiples perspectivas y estilos de enseñanza estimulante y personalmente relevante durante el proceso de aprendizaje (Järvelä et al., 2019). La presencia de múltiples profesores no solo permite una mayor individualización de la enseñanza, sino que también genera un ambiente más rico en estrategias, actividades y recursos, lo cual es crucial para el desarrollo de una motivación sostenida (Strogilos & Stefanidis, 2015). Así como se mencionó anteriormente, el modelo de DC garantiza en cierto nivel, la adaptabilidad de los métodos de enseñanza que son beneficiosos para mantener el interés y la participación de los estudiantes, lo cual es fundamental para fomentar una motivación intrínseca y duradera (Rojas et al., 2022).

Podemos destacar ante los resultados obtenidos en este estudio, que resulta importante establecer el diseño, la implementación y la evaluación de programas de intervención, considerados la mejor estrategia de orientación psicopedagógica (Arteaga-Cedeño, 2023; Arteaga-Cedeño et al., 2022b; Carbonero-Martín et al., 2022), que buscan mejorar la calidad educativa y el bienestar de los diferentes agentes del sistema educativo (Arteaga-Cedeño et al., 2022a). Programas que estén planificados y fundamentados con el modelo pedagógico de DC que permitan enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la planificación, enseñanza, evaluación y reflexión conjunta del profesorado (Calderón et al., 2016; Strogilos & Stefanidis, 2015).

CONCLUSIONES

Con los resultados expuestos, hacemos énfasis de que los estudiantes que participan en entornos de DC manifiestan niveles más altos de motivación tanto intrínseca como extrínseca en comparación con sus pares que no han tenido la oportunidad de experimentar este modelo pedagógico. Lo que nos permite intuir que la DC no solo favorece el desarrollo de la motivación externa a través de mayores oportunidades de reconocimiento y recompensa, sino que también favorece el desarrollo de la motivación interna mediante el enriquecimiento del proceso de aprendizaje dinámico e interactivo.

Los datos analizados nos permiten hacer énfasis en la relación positiva que existe entre la DC y la satisfacción general del estudiante con su experiencia educativa. Estos datos resultan evidentes por el aumento en la satisfacción de la percepción de la DC reportados por grupos demográficos específicos, como en el caso de las mujeres y los estudiantes más jóvenes. Datos que permiten asegurar la importancia de adaptar los enfoques pedagógicos a las necesidades y percepciones de los estudiantes.

El modelo pedagógico de DC promueve un ambiente educativo colaborativo, comunicativo e interactivo, esencial para el desarrollo de habilidades sociales y motivacionales. Este clima escolar favorece la interacción y la cooperación, habilidades cruciales en el mundo académico y profesional.

Estos hallazgos subrayan la eficacia de la docencia compartida como un enfoque pedagógico que no solo cumple con los objetivos académicos tradicionales, sino que también potencia de manera significativa la motivación de los estudiantes, tanto interna como externamente. En este sentido, la DC se presenta no solo como una estrategia educativa valiosa, sino como una necesidad imperante para fomentar un aprendizaje más profundo y comprometido.

Financiación: Esta investigación ha sido financiada por la Junta de Castilla y León según Proyecto de Investigación ORDEN EDU/322/2022, de 1 de abril, por la que se convoca la selección de proyectos de investigación educativa a desarrollar por equipos de profesores y equipos de inspectores, que presten servicios en centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos o en servicios educativos de la Comunidad de Castilla y León durante los cursos 2022/2023 y 2023/2024, y se delega la competencia para su resolución. La docencia compartida y su aplicación en la ESO para la mejora de la inclusión educativa: Programa E-Co-Teach-CyL.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M. Á., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2024). La inteligencia emocional fortalece el perfil competencial del profesorado estratégico. *Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 55–59. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.250>
- Arteaga-Cedeño, W. L. (2023). Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención de educación emocional dirigido al profesorado de enseñanza no universitaria [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://doi.org/10.35376/10324/59771>
- Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M. Á., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022a). La Inteligencia Emocional y la satisfacción con la vida en Profesores de Bachillerato. In M. Simón, Á. Martos, J. Gázquez, M. Molero, & A. Barragán (Eds.), *Investigación de variables psicológicas y educativas en el ámbito escolar* (pp. 95–106). Dykinson. <https://www.dykinson.com/>
- Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M. Á., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022b). The Sociodemographic-Professional Profile and Emotional Intelligence in Infant and Primary Education Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 1–17. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169882>
- Arteaga-Cedeño, W. L., Molinero-González, P., Redondo-Pacheco, J., & Puertas-Flores, C. (2023).
- Calderón, A., Ojeda, D. M. de, Valverde, J. J., & Méndez-Giménez, A. (2016). "Ahora nos ayudamos más": Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, XII(44), 121–136. <https://www.redalyc.org/journal/710/71044746004/html/>
- Carbonero-Martín, M. Á., Arteaga-Cedeño, W. L., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022). Group Segmentation as a Strategy for Implementing the Intervention Programme in Emotional Education for Infant and Primary Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 1–20. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315702>
- Fuentes-Riffo, K., Salcedo-Lagos, P., Sanhueza-Campos, C., Pinacho-Davidson, P., Friz-Carrillo, M., Kotz-Grabole, G., & Espejo-Burkart, F. (2023). The Influence of Gamification on High School Students' Motivation in Geometry Lessons. *Sustainability*, 15(21), 1–16. <https://doi.org/10.3390/su152115615>
- Hargreaves, A., & O Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All* (1st edition). Corwin.
- Hung, S.-Y., Durcikova, A., Lai, H.-M., & Lin, W.-M. (2011). The influence of intrinsic and extrinsic motivation on individuals' knowledge sharing behavior. *International Journal of Human-Computer Studies*, 69(6), 415–427. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2011.02.004>
- Järvelä, S., Järvenoja, H., & MalMBERG, J. (2019). Capturing the dynamic and cyclical nature of regulation: Methodological Progress in understanding socially shared regulation in learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 14(4), 425–441. <https://doi.org/10.1007/s11412-019-09313-2>
- Lindacher, T. (2020). Perceptions of regular and special education teachers of their own and their co-teacher's instructional responsibilities in inclusive education: A case study. *Improving Schools*, 23(2), 140–158. <https://doi.org/10.1177/1365480220906697>
- Muehlbacher, F., Hagenauer, G., & Keller, M. M. (2022). Teachers' Emotion Regulation in the Team-Taught Classroom: Insights Into Teachers' Perspectives on How to Regulate and Communicate Emotions With Regard to the Team Teaching Partner. *Frontiers in Education*, 7, 1–17. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.787224>
- OCDE. (2020). Professional collaboration as a key support for teachers working in challenging environments. OECD. <https://doi.org/10.1787/c699389b-en>
- Quevedo-Blasco, R., Quevedo-Blasco, V. J., & Téllez-Trani, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(2), 83–105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6130993>

- Rojas, M., Nussbaum, M., Guerrero, O., Chiuminatto, P., Greiff, S., Del Rio, R., & Alvares, D. (2022). Integrating a collaboration script and group awareness to support group regulation and emotions towards collaborative problem solving. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 17(1), 135–168. <https://doi.org/10.1007/s11412-022-09362-0>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sánchez, J. (2018). Satisfacción estudiantil en educación superior: Validez de su medición. Universidad de Sergio Arboleda.
- Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218–229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.008>
- Tovar, D. C., Gómez, J. P., & Piedrahíta, F. A. (2023). Flipped Classroom como Estrategia Pedagógica para la Motivación a la Lectura en los Estudiantes del Quinto Grado del Colegio Americano de Barranquilla. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 8964–8980. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8464
- Triana Teherán, E., & Asparó, C. (2022). Beneficios de la docencia compartida desde la perspectiva del alumnado de Educación Primaria. 17–31. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi56.5037>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

