

**“Ahora nos ayudamos más”: Docencia compartida y clima social de aula.
Experiencia con el modelo de Educación Deportiva**
**“Now we help ourselves more”: Team-teaching and social classroom climate.
Experience with Sport Education**

Antonio Calderón¹, Diego Martínez de Ojeda², Juan José Valverde², y Antonio Méndez-Giménez³

1.Universidad Católica de Murcia. Facultad de Deporte. España

2.CEIP Profesor Enrique Tierno de Murcia. España

3.Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. España

Resumen

El potencial de la docencia compartida (o co-enseñanza) como estrategia que facilite la creación de entornos de aprendizaje efectivos, es aún desconocido. En este estudio se investiga por ello su efecto sobre una variable contextual, que puede condicionar la consecución de los objetivos de aprendizaje (Clima Social Aula), implementando el modelo de Educación Deportiva. Se utilizó para ello un diseño cuasi-experimental con medidas pre y post intervención que contó con 112 estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria. Cuatro clases experimentaron la docencia compartida (dos docentes para dos clases). Otras dos permanecieron con el agrupamiento tradicional (un docente por clase). Tras el análisis de información recogida de la escala Clima Social Aula, de las entrevistas y diarios se encontró que la docencia compartida y la intervención pedagógica basada en el modelo de Educación Deportiva utilizada, mejoraron el Clima Social Aula de los grupos que la experimentaron. El uso de la co-enseñanza favoreció la implicación y el trabajo en equipo del alumnado. Son múltiples las líneas de investigación que surgen de este trabajo, por ejemplo el análisis del uso prolongado de la docencia compartida y su efecto sobre el aprendizaje en otras etapas educativas, así como su potencial en los procesos de formación inicial y/o permanente del profesorado efectivas.

Palabras clave: docencia compartida; clima social aula; modelos de enseñanza; educación física.

Abstract

The potential of team-teaching (or co-teaching) as strategy to promote the creation of effective learning environments, is still unknown. This study investigates its effect on one of the contextual variables that may influence the achievement of learning objectives as the social classroom climate, along a Sport Education season. A quasi-experimental design with pre and post intervention measures which had 112 students in 3rd, 4th, 5th and 6th grade was done. Four classes experienced the team-teaching (two teachers for two classes). Other two remained with the traditional setting (one teacher per class). After the analysis of the Social Classroom Climate scale, of the interviews, and the teachers'logs, it was found that team-teaching and the pedagogical intervention based on Sport Education improved the social classroom climate. The use of co-teaching favored the involvement and collaborative work of the students. There are multiple lines of research arising from this work, for example the analysis of persisted use of team-teaching and its effect on learning in other educational stages, but also its potential on the effectiveness of teacher education and professional development.

Key words: team-teaching; social classroom climate; pedagogical models; physical education.

Correspondencia/correspondence: Antonio Calderón
UCAM Universidad Católica de Murcia. Facultad de Deporte. España
Email: acluquin@ucam.edu

Introducción

La investigación sobre la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en educación sigue siendo un tópico de interés para las revistas especializadas desde Dunkin y Biddle (1974), Gump (1964), y Joyce y Weill (1972). Los trabajos de Ennis (2014), Hattie (2013), y Reynolds y col. (2014), son claros ejemplos de ello. Más de tres décadas de investigación en esta línea, concluyen que las intervenciones pedagógicas deben estar adaptadas a las necesidades individuales de cada aprendiz, y deben buscar la creación de climas de aula que permitan disfrutar de una experiencia de aprendizaje motivante y efectiva (Hattie, Biggs, y Purdie, 1996; Silverman, 2005). Una de las líneas de investigación minoritaria que aborda esta cuestión aunque de forma testimonial, es el análisis del efecto que la docencia compartida o co-enseñanza, pueda tener como estrategia docente que favorezca una enseñanza igualitaria para todos los alumnos, independientemente de sus necesidades educativas específicas (Cook y Friend, 1995). La docencia compartida hace referencia, como indican Scruggs, Mastropieri, y McDuffie (2007) o Strogilos y Stefanidis (2015), a una estrategia docente que ha sido y está siendo aplicada y desarrollada para favorecer una educación inclusiva, donde un docente enseña (generalmente el docente de educación general) y el otro asiste (generalmente el docente de educación especial o de apoyo).

Sin embargo, su potencial como estimulante de un clima de aula que favorezca un proceso de aprendizaje de calidad, es del todo desconocido en un contexto de educación 'no especial' y en el ámbito de la educación física. Tal como reportan Martín y Onrubia (2011), la docencia compartida debe favorecer la creación de prácticas de colaboración en y entre los centros, al mismo tiempo que debe ser un recurso para los docentes que se plantean mejorar su práctica pedagógica, para poder adaptarla a las diversas necesidades educativas de los alumnos y permitirles un aprendizaje más motivante y de mayor calidad (Scruggs y col., 2007). En la misma línea, Siry (2011) y Willis, Kretschmann, Lewis, y Montes (2014) destacan sus posibilidades sobre su eficacia en la formación inicial de profesores, gracias al diálogo reflexivo que puede generar. Algunos de los trabajos que han abordado la docencia compartida, indican que para que su aplicación sea efectiva debe haber un alineamiento en los procesos de planificación, intervención y evaluación docente. Grenler (2011) y Weiss y Brigham (2000) concluyen que es fundamental que los docentes tengan predisposición, así como interés de participación, respeto mutuo y tiempo suficiente de planificación. Simpson, Thurston, y James (2014) matizan la importancia de la personalidad docente para el trabajo colaborativo. Para Dieker y Murawski (2003) lo esencial es la participación voluntaria de los docentes, su formación, su experiencia, la comunicación bidireccional y proactiva entre ambos, la planificación compartida, el uso de variedad metodológica, y la flexibilidad en el proceso. La revisión y actualización de Weiss (2004) en la misma línea, enfatizó la importancia de la "personalidad del docente", refiriéndose con el término a las creencias previas y al tipo de modelos pedagógicos de enseñanza que los docentes utilizan, como un factor de éxito claro para la aplicación efectiva de la docencia compartida. El mismo autor señala asimismo mayores posibilidades de éxito en los docentes innovadores y afines a metodologías de enseñanza centradas en el alumno.

Una de las variables contextuales que tal como indican Moreno, Sicilia, Martínez, y Alonso (2008), y Patrick, Kaplan y Ryan (2011) puede condicionar la consecución de los objetivos de aprendizaje, es el clima de aprendizaje. Algunos de los programas de intervención transversal y longitudinal que se han diseñado con el objetivo de mejorar el clima social de aula y la convivencia, se han basado en un potenciamiento del autogobierno y la cesión de

responsabilidades a los alumnos, que serán parte activa de su aprendizaje, mediante el trabajo en equipo (Pérez, 2007). En ellos también se busca promover la competencia social y la resolución constructiva de los problemas (Sánchez, Rivas, y Trianes, 2006), así como la empatía emocional y el autoconcepto social (Mico-Cebrián y Cava, 2014). En educación física, el modelo pedagógico de enseñanza, coherente con estas características indicadas, que más atención está recibiendo por parte de los investigadores en educación física (Kirk, 2013), es el modelo de Educación Deportiva (Siedentop, 1994). Se trata de un modelo que mediante el trabajo autónomo y prolongado en equipo y la asunción de responsabilidades por parte de los alumnos, pretende crear experiencias co-educativas que fomenten el aprendizaje y la implicación de los alumnos en el mismo, mediante de la generación de un clima de aula que lo estimule. Experiencias en las que todos los alumnos, independientemente de su condición, tengan las mismas oportunidades de participación, lleguen a ser competentes, cultos en el deporte, y se entusiasmen con la práctica y el aprendizaje autónomo (Siedentop, Hastie, y van der Mars, 2005).

Hasta hoy, tres han sido las revisiones sistemáticas realizadas sobre el modelo (Araújo, Mesquita y Hastie, 2014; Hastie, Martínez de Ojeda, y Calderón, 2011; Wallhead y O'Sullivan, 2004) y múltiples los estudios que lo analizan desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, el estudio de Fittipaldi-Wert, Brock, Hastie, Arnold, y Guarino (2007), reportó sus posibilidades para la integración de alumnos con discapacidad visual. También se han realizado intervenciones para mejorar la participación de los alumnos con un nivel de habilidad bajo (Hastie, 1998a). Sin embargo, no se han reportado experiencias de utilización del modelo o de otros de similares características, en un contexto de docencia compartida o co-enseñanza. Por tanto, aunque hay estudios que justifican que la Educación Deportiva favorece el desarrollo personal y social, pues incrementa el nivel de cooperación e interacción entre estudiantes (Ka y Cruz, 2006; Hastie y Sinelnikov, 2006; Sinelnikov y Hastie, 2010), aún no se ha considerado la variable docencia compartida o co-enseñanza como variable independiente. Se justifica por tanto la necesidad de investigar el potencial del modelo, con la puesta en práctica de una intervención compartida por dos docentes, desarrollada en el contexto de la clase de educación física, con objeto de comprobar su efecto sobre determinadas variables que pueden favorecer el aprendizaje y la implicación del alumnado, como el Clima Social Aula (Pérez y col., 2009).

Método

Participantes

En la fase inicial del presente estudio se contó con 112 estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º Primaria de un Colegio Público del sur de España. La muestra final, después de cinco bajas a lo largo de la investigación, se conformó de forma no probabilística e intencional y estuvo formada por 107 estudiantes (60 varones y 47 mujeres) con edades comprendidas entre 8-13 años (9.85 ± 1.196 años). Su distribución por curso era la siguiente: 3º ($n = 27$), 4º ($n = 24$), 5º ($n = 36$) y 6º ($n = 20$). Los alumnos de 3º provenían de dos grupos intactos de clase (3º A y 3º B) y recibían clases conjuntas de educación física impartidas simultáneamente por dos profesores (uno experto y otro novel en el modelo de enseñanza utilizado). A este nivel de tratamiento se le denominó *agrupamiento combinado y docencia compartida*. Los alumnos de 4º procedían de una clase intacta y recibían clase de un solo profesor, que además no era experto en este modelo. Este nivel de tratamiento fue denominado *agrupamiento tradicional*. Los alumnos de 5º provenían de dos grupos intactos de clase (5º A y 5º B) y también recibieron las clases simultáneamente de ambos profesores (*agrupamiento combinado y docencia compartida*).

Por último el grupo de 6º, era un grupo también intacto y recibía clase del profesor experto (*agrupamiento tradicional*). El centro escolar contaba con una matrícula alta de alumnado inmigrante (todos ellos marroquíes excepto una alumna sudamericana) y de población gitana.

Diseño y procedimiento

Se utilizó un diseño cuasi-experimental con medidas pre y post. Se realizaron comparaciones en función de las siguientes variables: curso/agrupamiento y sexo. Por último, se triangulaban los datos cuantitativos y los cualitativos derivados de las entrevistas y diarios del profesor (Lincoln y Guba, 1985). Se solicitó formalmente permiso tanto al equipo directivo y el consejo escolar del centro educativo, como a los padres de los alumnos. Todos ellos dieron su consentimiento. Durante el segundo trimestre todos los cursos abordaron una unidad didáctica de diez sesiones de 60 minutos de duración cada una diseñadas teniendo en cuenta el modelo de Educación Deportiva (trabajo en equipos persistentes, asunción de roles por parte de los alumnos, y registro de información). Ambas unidades, siguiendo las recomendaciones de Calderón, y Martínez de Ojeda (2014), incluyeron: una clase introductoria, dos dirigidas, cuatro de práctica autónoma en equipo, dos de competición formal y una de festividad y reconocimiento final. En los cursos de 3º a 4º se abordó un juego del pichi (juego de bateo-fildeo parecido al béisbol), y en 5º y 6º se desarrolló una unidad didáctica de balonmano. Los contenidos abordados en cada unidad, pueden verse en la Tabla 1.

Tabla 1. Contenidos abordados y roles del docente y de alumnado en cada una de las unidades didácticas implementadas.

Fases de la unidad	Contenido Pichi	Balonmano	Papel del profesor	Papel del alumno
Introductoria	Afiliación a los distintos equipos. Explicación de roles. Asignación de roles.	Afiliación a los distintos equipos. Explicación de roles. Asignación de roles.	Líder de clase. Dirige la selección de equipos. Explica el proceso y los distintos roles.	Escuchar y comprender las explicaciones. Elección y afiliación a los equipos. Elección del rol a desempeñar durante el resto de la unidad.
Dirigida	Trabajo de habilidades básicas. Esencialmente lanzamientos, golpes y recepciones. Aprendizaje y práctica de los roles de equipo (entrenador, periodista, encargado de material, preparador físico).	Trabajo con lanzamientos, el bote y recepciones. Desarrollo de habilidades básicas. Aprendizaje y práctica de los roles de equipo (entrenador, periodista, encargado de material, preparador físico; en sexto, desarrollo de los mismos).	Líder de la clase. Dirige la sesión y de él depende cada una de las actividades que se realizan en la misma.	Seguir las pautas que marca el docente. Interiorizar los roles y desempeñarlos correctamente. Avanzar en el dominio de las habilidades básicas trabajadas.
Práctica autónoma	Formas jugadas superioridad e igualdad numérica. Práctica y aprendizaje del Duty-Team*. Avance en el dominio de las reglas de juego. Aprendizaje de las reglas de juego de forma progresiva a través de formas	Formas jugadas superioridad e igualdad numérica (en sexto también inferioridad numérica) Práctica de la táctica en defensa y ataque. Práctica y aprendizaje del Duty-Team*. Partidos completos y con reglas de	El papel de líder se va diluyendo. Da orientaciones al Duty-Team* y a los árbitros. Pasa a estar en un segundo plano. Aconseja, corrige errores e interviene en cuando sea necesario.	Va adquiriendo una responsabilidad mayor a través de la práctica autónoma, el Duty-Team* y el arbitraje. Las instrucciones se dan a través del alumno entrenador.

	jugadas.	competición y anotación.		
Competición	Competición formal. Formato liguilla por equipos.	Competición formal. Formato liguilla por equipos.	El docente se encuentra en un segundo plano. Interviene en caso necesario.	Son los que dirigen la sesión. Se encargan de los enfrentamientos de los distintos equipos, anotaciones, arbitraje y juego.
Evento final	Entrega de diplomas a los diferentes equipos.	Entrega de diplomas a los diferentes equipos.	Maestro de ceremonia.	Protagonista del día y reconocimiento a su participación.

*Duty Team: es el equipo que tiene la responsabilidad de arbitrar y anotar la información que se requiera en cada una de las fases. Es una responsabilidad que va rotando entre todos los equipos.

Además, con la intención de permitir la replicación de este estudio, y siguiendo las recomendaciones de Hastie y col. (2011) para este tipo de estudios, en la Tabla 2 se indican las características de las unidades didácticas impartidas.

Tabla 2. Características de las unidades didácticas implementadas mediante el modelo de Educación Deportiva.

Contenido	Roles	Competición (5x5)	Sistema de puntuación
Pichi	Publicista* E. Material* Prep. Físico* Entrenador* Árbitro** Anotador**	<i>Regla 1.</i> Todos los componentes del equipo deberán lanzar una vez con la mano y otra con el pie. <i>Regla 2.</i> No podrán coincidir dos jugadores en la misma base. <i>Regla 3.</i> Si un jugador del equipo defensor coge la pelota sin que ésta bote, el lanzador queda eliminado. <i>Regla 4.</i> El jugador que hace de "pichi" no puede salir de la zona marcada.	Sumatorio de los puntos de carreras y de <i>fair play</i> .
Balonmano	Publicista* E. Material* Prep. Físico* Entrenador* Árbitro** Anotador**	<i>Regla 1.</i> Para poder lanzar a portería todos los jugadores atacantes deben tocar antes el balón. <i>Regla 2.</i> Para marcar gol todos los componentes del equipo atacante deben estar en el campo contrario (excepto el portero). <i>Regla 3.</i> Cada vez que se concluya un ataque, el equipo defensor cambia de portero. <i>Regla 4.</i> Para poder defender en cualquier zona del campo deben de estar todos los jugadores previamente a la vez en la zona de defensa (entre la línea de área y de golpe franco).	Sumatorio de los goles y los puntos de <i>fair play</i> .

Leyenda: Prep.=preparador; E.= encargado. *Roles generales: **Roles de *Duty Team*.

Instrumentos

Clima Social Aula: Se utilizó la escala diseñada y validada por Pérez y col. (2009) para medir el Clima Social Aula en Primaria. Este instrumento se compone de un total de 12 ítems que cargaron en dos factores en la muestra (Factor 1, Relación, interés y comunicación; α de Cronbach = .81; y Factor 2, Cohesión y satisfacción del grupo, α de Cronbach = .82). En el presente trabajo, un grupo de expertos (un total de 18 maestros con un mínimo de cinco años de experiencia en los niveles de enseñanza objeto de estudio y con alumnado inmigrante) comprobó la validez ecológica de la escala y determinaron eliminar dos de los ítems por suponer posibles dificultades de comprensión entre el alumnado de las características descritas. El cuestionario final administrado de forma previa (pre-test) y posterior (post-test) a la intervención se compuso de 10 ítems (e.g., 'Los alumnos colaboramos muy bien entre

nosotros'). Las respuestas fueron codificadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de uno a cuatro, donde uno (*Nunca/Muy en desacuerdo*) y cuatro (*Siempre/Muy de acuerdo*).

Entrevistas a los alumnos: Al finalizar la intervención, todos los alumnos fueron entrevistados en grupos de cinco-seis (los grupos seleccionados fueron los mismos que trabajaron conjuntamente durante la unidad) tal como recomiendan Ennis y Chen (2012). Los guiones fueron revisados por dos expertos en la temática, titulados superiores (doctores), para corroborar la validez de contenido. Posteriormente, las entrevistas fueron revisadas a su vez por dos maestros especialistas en educación física, con una experiencia mínima de cinco años en dicho ciclo, para comprobar el grado de dificultad y de comprensión de cada una de las cuestiones planteadas.

Diarios de los profesores: Siguiendo las premisas de Jurado (2011) se utilizó un diario de estilo abierto (Barbier, 1997), en el que los docentes cada día de forma libre, debían incluir todos los aspectos, observaciones, comportamientos que consideraron de especial relevancia (expectativas, incidencias, imprevistos, etc.). Además de las observaciones que desde su punto de vista enriquecieron o limitaron el desarrollo de la unidad didáctica implementada, especialmente las vinculadas con el clima social en clase.

Entrevistas a los profesores/director: Al finalizar la intervención, se realizaron entrevistas individuales (Ennis y Chen, 2012) a los docentes y al director del centro. Los guiones incluyeron cuestiones abiertas sobre la percepción del clima social aula y la docencia compartida. De la misma forma que se hizo con las entrevistas del alumnado, el guión fue revisado por los mismos expertos (doctores y maestros).

Resultados

Análisis cuantitativo de los datos

Los datos fueron introducidos y analizados mediante el programa informático IBM-SPSS, versión 19. La fiabilidad del cuestionario Clima Social Aula fue de α de Cronbach = .79 para el pre-test y α de Cronbach = .80 para el post-test, lo que indica una fiabilidad interna aceptable. Se solicitó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para valorar la normalidad de las variables, obteniéndose niveles de *Sig.* < .05. Por tanto, en los análisis subsiguientes se emplearon pruebas no paramétricas.

Análisis comparativo en función de la variable curso/agrupamiento y tipo de docencia: En primer lugar, se procedió a comparar las puntuaciones tanto del pre-test como del post-test obtenidas en la escala de Clima Social Aula tomando tanto la muestra total en su conjunto como cada uno de los grupos de tratamiento por separado. La Tabla 3 presenta las medias y desviaciones típicas de cada uno de los cursos/agrupamientos.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del Clima Social Aula en la muestra total y por curso/agrupamiento ($n=107$).

	Muestra total		3º Primaria		4º Primaria		5º Primaria		6º Primaria	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Clima social pre	3.59	.40	3.61	.36	3.51	.43	3.62	.44	3.56	.38
Clima social post	3.68*	.36	3.78*	.23	3.61	.39	3.75*	.33	3.49	.43

* $p < .05$

Para comparar las puntuaciones de los grupos a través del tiempo se empleó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon de medidas relacionadas introduciendo las medidas del pre-test y post-test del Clima Social Aula. Se realizaron comparaciones con todos los participantes juntos y curso por curso. La Tabla 4 recoge los resultados. Se encontraron diferencias significativas entre pre-test y post-test, tanto en la muestra total como en 3º y 5º

de Primaria, ambos cursos, cuyas sesiones habían sido impartidas por los dos profesores (*agrupamiento combinado y docencia compartida*). En los cursos 4º y 6º (*agrupamiento tradicional*) no se encontraron diferencias significativas.

Tabla 4. Prueba de los rangos de Wilcoxon comparando el Clima Social Aula y el curso/agrupamiento.

	Muestra total	3º Primaria	4º Primaria	5º Primaria	6º Primaria
Z	-2.527	-2.165	-1.358	-2.062	-1.092
Sig. asintót. (bilateral)	.012	.030	.174	.039	.275

Análisis comparativo en función del sexo: En segundo lugar, se procedió a comparar las puntuaciones obtenidas en cada prueba en función del sexo. La Tabla 5 presenta las medias y desviaciones típicas de la muestra total y de cada uno de los grupos de tratamiento.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del Clima Social Aula en la muestra total, por curso/agrupamiento y sexo (n=107).

	Muestra total		3º Primaria		4º Primaria		5º Primaria		6º Primaria											
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas										
	<i>D</i>		<i>D</i>		<i>D</i>		<i>D</i>		<i>D</i>											
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Pre	3.59	.41	3.58	.41	3.61	.37	3.60	.38	3.62	.48	3.40	.37	3.59	.42	3.66	.46	3.51	.41	3.61	.37
Post	3.71	.38	3.65	.33	3.84	.19	3.58*	.26	3.68*	.42	3.54	.35	3.71	.35	3.78	.31	3.42	.55	3.55	.33

* $p < .05$

Para la comparación de las puntuaciones entre sexo se empleó la prueba *U* de Mann-Whitney de dos muestras independientes, considerando tanto en la muestra total como en cada uno de los niveles de tratamiento y el sexo del alumnado. Los resultados se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6. Prueba de los rangos de Wilcoxon comparando el Clima Social Aula y el sexo del alumnado post-test-pre-test.

	Muestra total		3º Primaria		4º Primaria		5º Primaria		6º Primaria	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Z	-2.376	-1.049	-2.349	-.137	-.675	-1.179	-1.236	-1.725	-.420	-1.181
Sig. asintót. (bilateral)	.018	.294	.019	.891	.500	.238	.216	.084	.674	.237

Análisis comparativo en función de la variable curso/agrupamiento y procedencia del alumno. En primer lugar, se procedió a comparar las puntuaciones tanto del pre-test como del post-test obtenidas en la escala de Clima Social Aula tomando tanto la muestra total en su conjunto como cada uno de los grupos de tratamiento por separado. La Tabla 7 presenta las medias y desviaciones típicas de cada uno de los cursos/agrupamientos, en función de la procedencia del alumno.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos del Clima Social Aula en la muestra total, por curso/agrupamiento y procedencia del alumnado (n=107).

	Muestra total		3º Primaria		4º Primaria		5º Primaria		6º Primaria											
	Esp	Inm	Esp	Inm	Esp	Inm	Esp	Inm	Esp	Inm										
	<i>D</i>		<i>D</i>		<i>D</i>		<i>D</i>		<i>D</i>											
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>T</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Pre	3.50	.43	3.65	.36	3.61	.35	3.60	.38	3.39	.44	3.62	.40	3.51	.52	3.70	.36	3.42	.43	3.63	.35
Post	3.60	.38	3.73	.32	3.69	.24	3.87	.17	3.69	.24	3.54	.48	3.61	.43	3.84	.18	3.27	.54	3.61	.32

Leyenda: Esp=Alumnado de procedencia española; Inm=Alumnado inmigrante

* $p < .05$

Para comparar las puntuaciones de los grupos a través del tiempo se empleó también la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon de medidas relacionadas introduciendo las medidas del pre-test y post-test del Clima Social Aula. Se realizaron comparaciones con

todos los participantes juntos y curso por curso teniendo en cuenta la procedencia del alumnado. La Tabla 8 recoge los resultados.

Tabla 8. Prueba de los rangos de Wilcoxon comparando el Clima Social Aula y la procedencia del alumno post-test-pre-test.

	Muestra total		3º Primaria		4º Primaria		5º Primaria		6º Primaria	
	Esp	Inm	Esp	Inm	Esp	Inm	Esp	Inm	Esp	Inm
Z	-1.551	-1.903	-.869	-2.146	-1.899	-.040	-.870	-1.917	-.734	-1.029
Sig. asintót. (bilateral)	.121	.057	.385	.032	.058	.968	.384	.055	.463	.303

Análisis cualitativo de los datos

Entrevistas y diarios: Siguiendo las recomendaciones de Bardin (2002) se plantearon tres polos cronológicos para el análisis de contenido. En primer lugar, se realizó "el pre-análisis", que implicó (a) una lectura superficial de la transcripción; (b) la formulación de objetivos e hipótesis; y (c) la preparación del material (de la transcripción) de las entrevistas y de los diarios por parte de dos investigadores (dos primeros autores) que implicó la elaboración de una ficha por cada pregunta realizada y su correspondiente respuesta. En segundo lugar, se realizó "la explotación del material" que implicó un análisis usando comparaciones constantes (Lincoln y Guba, 1985) con objeto de identificar y extraer categorías y patrones de respuesta comunes. Se realizó tal como recomienda Bardin (2002) para estos casos un análisis por temas y un agrupamiento de las distintas respuestas a los distintos temas de interés. En este caso concreto los temas de interés fueron la docencia compartida, el Clima Social Aula, y el modelo de enseñanza. En tercer lugar, se realizó "el tratamiento de los resultados y la interpretación" que implicó la comparación de las categorías encontradas por parte de ambos investigadores con el objetivo de encontrar discrepancias o malas interpretaciones (Miles y Huberman, 1994). Para finalizar, se contrastó de forma conjunta si las categorías iniciales pre-establecidas coincidieron o no con las encontradas tras el análisis de ambos y se realizó una lectura final de todo el análisis de contenido realizado para aportar una mayor fiabilidad. El objetivo principal del análisis de contenido fue conocer la percepción del alumnado y de profesorado en relación al efecto sobre el Clima Social Aula de la intervención didáctica (compartida o no) realizada. Teniendo en cuenta la literatura analizada, la hipótesis de trabajo aboga por una percepción de mejora del Clima Social Aula tanto por parte del alumnado como del profesorado que será mayor en los grupos de clase que experimentaron la docencia compartida. Las categorías que emergieron del análisis fueron las siguientes:

Docencia compartida y Clima Social Aula

Los resultados de las entrevistas evidenciaron que durante esta experiencia los alumnos de todos los cursos (pero especialmente los que experimentaron la docencia compartida) percibieron una mejora en el Clima Social Aula (sobre todo las dimensiones de relación y comunicación). De manera más concreta, el alumnado señaló como aspecto clave, la participación de forma conjunta con otra clase del mismo curso y la presencia de dos profesores. El hecho de compartir la clase de educación física con el grupo "B", les hizo afrontar todas las clases con una predisposición favorable que exteriorizaron. Desde la perspectiva de los docentes el hecho de trabajar con dos grupos de clase simultáneamente y compartir las responsabilidades con otro profesor fomenta las relaciones entre el alumnado, especialmente entre las diferentes clases. Además indicaron que facilita la programación, al hacerlo de forma conjunta, lo que repercute en una enseñanza más completa y, por ende, una mejor organización e intervención docente. En consonancia con lo percibido por el profesorado y el alumnado, el director del centro (como testigo presencial de todo el proceso)

señaló que la enseñanza compartida fomentó las interacciones positivas, no sólo entre el alumnado, sino también entre el profesorado. Así indicó que el trabajo conjunto, permitió un aprendizaje 'simbiótico' de ambos que repercutió positivamente en la experiencia del alumnado.

Trabajo en equipo, roles y Clima Social Aula

El alumnado destacó en las entrevistas el trabajo en equipo conjunto como factor relevante que repercutió en el Clima Social Aula de forma positiva. Según la perspectiva discente, trabajar en el mismo equipo cada día y tener una responsabilidad que cumplir a lo largo de la intervención, supuso un mayor orden en las clases que la utilización de un único agrupamiento masivo y sin roles que cumplir, que era la metodología que acostumbraban a utilizar. El trabajo autónomo que realizan los equipos, también fue percibido por el alumnado como aspecto clave que mejoró el comportamiento general. Conforme fue avanzando la unidad didáctica, hubo una mayor fluidez en la toma de decisiones en equipo, en la resolución de las tareas/problemas, y una reducción en el número de discusiones. En esta línea, hicieron constante referencia a que la ayuda entre compañeros fue continua, tanto en la fase práctica autónoma (fase intermedia de la unidad) como en la competición (fase final). Por otro lado, el hecho de tener responsabilidades que cumplir (encargado de material, entrenador del equipo, estadístico, árbitro, etc.) fue determinante a la hora de percibir las sesiones de forma más seria y responsable. Para tener éxito como equipo y cumplir con las tareas a lo largo de la unidad, indican que es imprescindible una buena comunicación, y es esto, entre otros factores, lo que les produjo un aumento de la satisfacción por el trabajo realizado y facilitó las relaciones entre los integrantes de los equipos. Estas interacciones como se ha indicado anteriormente, mejoraron las cuatro dimensiones de la variable Clima Social Aula (interés, satisfacción, relación, y comunicación) conforme avanzó la unidad. La percepción de los docentes y del director del centro fue en la misma línea. Estos señalaron que el alumnado estuvo completamente involucrado en las clases durante toda la unidad y que la predisposición al trabajo se debió, tal como afirmaron los alumnos, al trabajo en equipo, a las responsabilidades asumidas y al trabajo autónomo. Señalaron también que el hecho de que las tareas estuvieran planificadas (y fueran conocidas por el alumnado de forma previa a las clases por medio del tablón de anuncios), permitió que el alumnado tuviera la predisposición a realizar las actividades en equipo, lo que encontraron fundamental para la mejora de la experiencia de aprendizaje y la satisfacción por la práctica.

Educación Deportiva y Clima Social Aula

El uso de la co-enseñanza, conjugado con el modelo de enseñanza utilizado, propició un aumento de la implicación del alumnado, que es precisamente uno de los resultados de aprendizaje principales del modelo de enseñanza utilizado. Dicho entusiasmo, según la percepción del alumno, fue creciendo conforme avanzó la intervención y permitió un clima de implicación favorable y predisposición al aprendizaje y la diversión que originó una mejora en su percepción del Clima Social Aula, lo que se debió fundamentalmente, a la percepción de un ambiente más serio y más participativo. Otra característica del modelo de enseñanza que resultó positiva fue el registro de información, principalmente en las auto y co-evaluaciones. El hecho de tener que co-evaluar conductas que caracterizan el "juego limpio" durante la unidad, también fue determinante en la mejora del Clima Social Aula durante la fase de competición. Este patrón de comportamiento se exteriorizó mediante conductas deportivas, como el saludo antes y después del partido, así como las muestras de ánimo a los compañeros y de respeto a los adversarios. Los docentes y el propio director del centro en la misma línea, ratificaron el cambio metodológico y la docencia compartida, como estimulantes de una mayor relación y comunicación entre el alumnado. Uno de los pilares del

modelo utilizado (trabajo en equipos persistentes) permitió incluso sinergias positivas en los agrupamientos, que fueron heterogéneos en cuanto a nivel de habilidad, tal como recomiendan Araújo, Mesquita y Hastie (2014) lo que no supuso ningún tipo de barrera para la consecución de los objetivos de aprendizaje. Por el contrario, el respeto y la convivencia fueron ejemplares durante la mayoría de las clases.

Discusión

El objetivo principal de este estudio fue investigar el efecto de la docencia compartida o co-enseñanza utilizando el modelo de Educación Deportiva en Primaria, sobre el Clima Social Aula pre y post intervención. Tras analizar los datos encontrados, se puede concluir que en la muestra estudiada la co-enseñanza y la metodología de intervención empleada mejoraron el Clima Social Aula, al igual que encontró Pérez (2007) con una intervención similar (aunque no-compartida) en alumnos de Secundaria. En el presente estudio, algunos alumnos de los diferentes equipos de trabajo que participaron del agrupamiento combinado y docencia compartida indicaron: 'Nos gusta más trabajar las dos clases juntas porque podemos jugar con nuestros amigos de la otra clase' (alumna, tercer curso), o 'te relacionas con otros compañeros que, a lo mejor, tú no conoces, haces más amigos, los conoces más y mejor' (alumno, quinto curso). En ambos cursos, tal como ya reportaron Salend y col. (1997) aunque en una experiencia de educación inclusiva en la etapa de Infantil, los alumnos manifiestan una mejora en el comportamiento tras esta experiencia de co-enseñanza: 'antes, las dos clases no nos estábamos comportando muy bien, y ahora como hemos hecho grupos, de 5ºA y 5ºB, sí sabemos comportarnos' (alumno, quinto curso). En el estudio de Sanhueza y Cardona (2009), también encontraron una buena 'sensibilidad' en alumnos de Primaria, pero asociada a una actitud pasiva hacia la interacción. Lo que pudo deberse a las características del modelo de enseñanza utilizado por los docentes, y a una probable ausencia de trabajo en equipos heterogéneos, lo cual fue una información no reportada en dicho trabajo. Estas ideas fueron corroboradas por los docentes que compartieron (y se beneficiaron de) la docencia. Así uno de ellos indicó:

Pasa prácticamente lo mismo con 3º que con 5º (agrupamiento combinado y docencia compartida). Lo más destacado es la motivación y el orden. Los alumnos están muy concentrados en lo que tienen que hacer. Se respira un gran ambiente colaborativo y de compañerismo, a pesar de que hay muchos alumnos de dos clases diferentes (docente experto).

El estudio de Ghaith (2003), aunque con una muestra de alumnos universitarios, demostró en la misma línea que una metodología de enseñanza cooperativa y centrada en el alumno (como la utilizada), mejoró la cohesión y el respeto de los grupos de trabajo y de los docentes, al igual que ha ocurrido con la muestra del presente trabajo. Austin (2001) y Buckley (2005) ya reportaron un 'beneficio profesional diario' en las experiencias de docencia compartida (aunque en contexto y con objeto de inclusión de alumnos con discapacidad), sobre todo en la capacidad de adaptación de las tareas a las necesidades de cada alumno. Tal como indica el docente novel:

Al trabajar las dos clases juntas, se favorece la interacción entre los niños. Además, el haber trabajado mano a mano con mi compañero, la instrucción es más efectiva, ya que nos hemos podido complementar y esto, qué duda cabe, favorece el comportamiento al que hacen referencia los alumnos, y nuestro propio aprendizaje profesional (docente novel).

En relación con los resultados por sexo hay mejoras en clima social pre-post tanto en chicos como en chicas, que sólo son significativas en chicos a nivel general ($p=.018$) y también en 3º curso ($p=.019$) que es uno de los grupos agrupamiento combinado y docencia compartida. Las características inherentes al modelo de enseñanza (trabajo en equipo y roles), tal como han reportado otros trabajos (Calderón, Martínez de Ojeda, y Méndez-Giménez, 2013; Vidoni y Ward, 2009), favorecen la interacción social y la adquisición de esta competencia a lo largo de las unidades didácticas, sobre todo de los chicos tal como ocurre en este trabajo, pero también en los alumnos que forman parte de lo que Azzarito y Solmon (2005) denominan de 'grupos de riesgo' y entre los que están las chicas (Hastie, 1998b). Este aspecto se encontró en todos los cursos que participaron en la experiencia, pero en mayor medida en aquellos que experimentaron la docencia compartida, sobre todo por las características de comunicación fluida y resolución de problemas en equipo, para poder tener éxito (como equipo) al finalizar la unidad. Así, una alumna indicó: 'antes nos portábamos peor porque no estábamos en equipo. Ahora nos portamos bien porque si alguien se porta mal perjudica al equipo' (alumna, cuarto curso). En la misma línea, otros alumnos indicaron: 'en el primer trimestre iba cada uno por su lado y ahora todos estamos en equipo' (alumno, sexto curso); o 'en el primer trimestre iba cada uno por su lado, ahora todos estamos en equipo. Cuando estás solo y no sabes algo, no puedes preguntárselo a nadie, pero en grupo, cuando no sabes algo puedes preguntar a alguien de tu equipo' (alumno, sexto curso). Ambos docentes corroboraron estas ideas. Uno de ellos manifestó:

Es la primera vez que veo a los alumnos trabajando así. Los niños no gritan, se ayudan entre ellos. No era de esperar ya que los grupos eran heterogéneos. A mí me ha sorprendido muy gratamente. Esta forma de trabajo les ha influenciado de forma muy positiva. A la hora de trabajar por grupos, la integración, el respeto y la tolerancia está siendo muchísimo mayor (docente novel).

La clase se ha desarrollado muy bien, con los compañeros ayudándose y hablándose sin gritar. El orden durante toda la clase hay sido excepcional. Los alumnos muestran una gran coordinación cuando se plantean actividades semi-estructuradas, se ponen de acuerdo en seguida y sin discutir sobre la colocación del material y para subdividirse el grupo para determinadas actividades (docente experto).

Por último, en relación con el efecto de la docencia compartida sobre el Clima Social Aula, los resultados no manifiestan diferencias importantes entre los alumnos (en función del país de origen). Lo que es positivo, pues refleja una integración y un clima social positivo en las clases, independientemente del país de procedencia. En este estudio, las diferencias entre alumnos de procedencia española y alumnos inmigrantes no son significativas, lo que es relevante pues indica que existe una tendencia de integración ya reportada en otros estudios con el modelo de Educación Deportiva (Fittipaldi y col., 2007) aunque sin clases compartidas. En la mayor parte de los estudios que llevan a cabo la co-enseñanza, a pesar de que se realizan para la integración en clases regulares de alumnos con algún tipo de discapacidad, los resultados reflejan la misma integración positiva (Weiss, 2004), comportamiento que indican, se produce por el efecto ayuda entre los alumnos al trabajar como integrantes de grupos de trabajo heterogéneos. Algunos de los comentarios de los alumnos ratifican este comportamiento integrador que favorece el clima social y el aprendizaje también reportado por Pianta, Belsky, Vandergrift, Houts, y Morrison (2008) y por Hastie, Rudisill, y Boyd (2015) aunque con una muestra de alumnos de menor edad: 'Al principio discutíamos más pero luego ya no, porque hemos trabajado en equipo. Ahora las clases se portan mejor porque ahora nos ayudamos más y tenemos mucho trabajo' (alumna, tercero). Los comentarios de ambos docentes también van en la misma línea:

Es un grupo muy hablador y se pierde mucho tiempo de clase, aunque desde que se empezó el modelo esto ya no ocurre, el tiempo se aprovecha al máximo e incluso insisten en preguntar por su evolución como equipo. Además, el respeto que están teniendo entre sí y hacia el material supera con creces el que se tenían durante todo el primer trimestre (docente experto).

Es la primera vez que veo a los alumnos trabajando así. Los niños no gritan, se ayudan entre ellos. No era de esperar ya que los grupos eran heterogéneos. A mí me ha sorprendido muy gratamente. Les ha influenciado de forma muy positiva. A la hora de trabajar por grupos, la integración, el respeto y la tolerancia está siendo muchísimo mayor (docente novel).

Conclusión

La docencia compartida o co-enseñanza y la intervención pedagógica basada en el modelo de Educación Deportiva, mejoró el Clima Social Aula en la muestra de Primaria objeto de estudio. El uso de la co-enseñanza y el modelo de enseñanza, favorece la integración y el trabajo en equipo del alumnado. Esto es un hallazgo que merece la pena seguir investigando, dado el porcentaje elevado de alumnado inmigrante de las aulas estudiadas, y la carencia de estudios que apliquen la co-enseñanza en la educación de régimen general (no especial). Al hacerlo, a pesar de las dificultades a nivel metodológico que conlleva la realización de este tipo de estudios en contexto real, lo ideal sería utilizar una muestra más amplia y seleccionada de forma aleatoria, en pro de la generalización posterior. Por tanto, algunas de las perspectivas de investigación de interés que pueden ser abordadas y surgen en relación con la docencia compartida son: (1) el análisis de su potencial como estrategia docente que condicione un aprendizaje de calidad y la integración de alumnado de diferentes niveles socio-culturales, cognitivos y/o motores; (2) su efecto de aplicación con otros modelos de enseñanza y en otras etapas educativas; (3) continuar analizando las posibilidades como estrategia que contribuya a una formación inicial y/o permanente del profesorado más efectiva.

Referencias

- Araújo, R.; Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2014). Review of the Status of Learning in Research on Sport Education: Future Research and Practice. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13, 846-858.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22, 245-255
- Azzarito, L., & Solmon, M. (2005). A reconceptualization of physical education: The intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*, 10(1), 25-47. <http://dx.doi.org/10.1080/135733205200028794>
- Barbier, R. (1997). *L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. París: Anthropos.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Buckley, C. (2005). Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms. In T. E. Scruggs y M. A. Mastropieti (Eds.). *Cognition and learning in diverse settings: Vol 18. Advances in learning and behavioral disabilities* (pp. 153-198). Oxford, UK: Elsevier.
- Calderón, A., y Martínez de Ojeda, D. (2014). Unidad didáctica de balón-tiro en una temporada de Educación Deportiva. En A. Méndez-Giménez (Ed.). *Modelos de enseñanza en educación física: Unidades didácticas de juegos deportivos de diana móvil, golpeo y fildeo y pared* (pp. 115-150). Madrid: Editorial Grupo 5.
- Calderón, A.; Martínez de Ojeda, D., y Méndez-Giménez, A. (2013). Formación permanente y percepción del profesorado sobre el desarrollo de las competencias básicas con el modelo de Educación Deportiva. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 33-38.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 25(3), 1-16
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: Unique trends, current trend, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86(4), 1-13.
- Dunkin, M., & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ennis, C. D. (2014). The role of students and content in teacher effectiveness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(1), 6-13. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2014.872979>
- Ennis, C. D., & Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. En Armour, K., Macdonald, D. (Ed.), *Research Methods in Physical Education and Youth Sport*. (p. 217-236). New York: Routledge.
- Fittipaldi-Wert, J.; Brock, S. J.; Hastie, P. A.; Arnold, J. B., & Guarino, A. (2007). Effects of a sport education curriculum model on the experiences of students with visual impairments. *Palaestra*, 24(3), 6-10.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83-93. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188032000086145>
- Grenler, M. A. (2011). Coteaching in physical education : A strategy for inclusive practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28, 95-112

- Gump, P. V. (1964). Environmental guidance of the classroom behavioural system. En B. J. Biddle, y W. J. Ellena (Eds.), *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hastie, P. A. (1998a). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 368-379
<http://dx.doi.org/10.1080/02701367.1998.10607711>
- Hastie, P. A. (1998b). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- Hastie, P. A.; Martínez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
<http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Hastie, P. A.; Rudisill, M., & Boyd, K. (2015). An ecological analysis of a preschool mastery climate physical education programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*.
<http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2015.1017454>
- Hastie, P. A., & Sinelinikov, O. A. (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of sport education. *European Physical Education Review*, 12(2), 131-150.
<http://dx.doi.org/10.1177/1356336X06065166>
- Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J.; Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skill interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
<http://dx.doi.org/10.3102/00346543066002099>
- Joyce, B., & Weil, M. (1972). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Jurado, M. D. (2011). El diario como instrumento de autoformación e investigación. *Revista Qurrriculum*, 24, 173-200.
- Ka, L. C., & Cruz, A. (2006). The effect of sport education on secondary six students' learning interest and collaboration in football lessons. *Journal of Physical Education & Recreation*, 12(2), 13-22.
- Kirk, D. (2013). Educational value and model-based practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
<http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Martín, E., y Onrubia, J. (coords.) (2011). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Madrid: Graó.
- Mico-Cebrián, P., y Cava, M. J. (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 342-363.
<http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.918819>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moreno, J. A.; Sicilia, A.; Martínez, C., y Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(4), 42-64.
<http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2008.01104>

- Patrick, H.; Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023311>
- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Pérez, A.; Ramos, G., y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- Pianta, R. C.; Belsky, J.; Vandergrift, N.; Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom Effects on Children's Achievement Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365-397. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831207308230>
- Reynolds, D.; Sammons, P.; De Fraine, B.; Van Damme, J.; Townsend, T.; Teddlie, C., et al. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 197-230.
- Rosenberg, D.; Fejgin, N., & Talmor, R. (2003): Perceptions of immigrant students on the absorption process in an Israeli physical education and sport college. *European Journal of Physical Education*, 8(1), 52-77
- Salend, S. J.; Johansen, M.; Mumpet, J.; Chase, A. S.; Pike, K. M., & Dotney, J. A. (1997). Cooperative teaching: The voices of two teachers. *Remedial and Special Education*, 18, 3-11. <http://dx.doi.org/10.1177/074193259701800103>
- Sánchez, A. M.; Rivas, M. T., y Trianes, M. V. (2006). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(2), 353-370.
- Sanhueza, S. V., y Cardona, M. C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de Educación Primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262.
- Scruggs, T. E.; Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Excepcional Children*, 73(4), 392-416.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D.; Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2004). *Complete guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silverman, S. (2005). Thinking long term: Physical education's role in movement and mobility. *Quest*, 57, 138-147. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2005.10491847>
- Simpson, J. F.; Thurston, R. J., & James, L. E. (2014). Exploring personality differences of teachers for co-teaching. *Journal of Instructional Psychology*, 41, 100-105.
- Sinel'nikov, O. A., & Hastie, P. (2010). A motivational analysis of a season of sport education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(1), 55-69. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980902729362>
- Siry, C. A. (2011). Emphasizing collaborative practices in learning to teach: coteaching and cogenerative dialogue in a field-based methods course. *Teaching Education*, 22(1), 91-101.

Calderón, A.; Martínez de Ojeda, D.; 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*. 44(12), 121-136. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04403>

- Strogilos, V., y 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.
- Vidoni, C., & Ward, P. (2009). Effects of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 14 (3), 285-310.
<http://dx.doi.org/10.1080/17408980802225818>.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education y Sport Pedagogy*, 10 (2), 181-210.
- Weiss, M. P. (2004). Co-teaching as science in the schoolhouse: More questions than answers. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 218-223.
<http://dx.doi.org/10.1177/00222194040370030601>
- Weiss, M. P., & Brigham, F. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? In T. E. Scruggs y M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities*: Vol. 14. Educational interventions (pp. 217-245). Oxford: UK: Elsevier.
- Willis, L. D.; Kretschmann, G.; Lewis, K., & Montes, C. (2014). An engaging pedagogy for Social Education: Co-teaching in a teacher education program. *The Social Educator*, 32(3), 23-36.