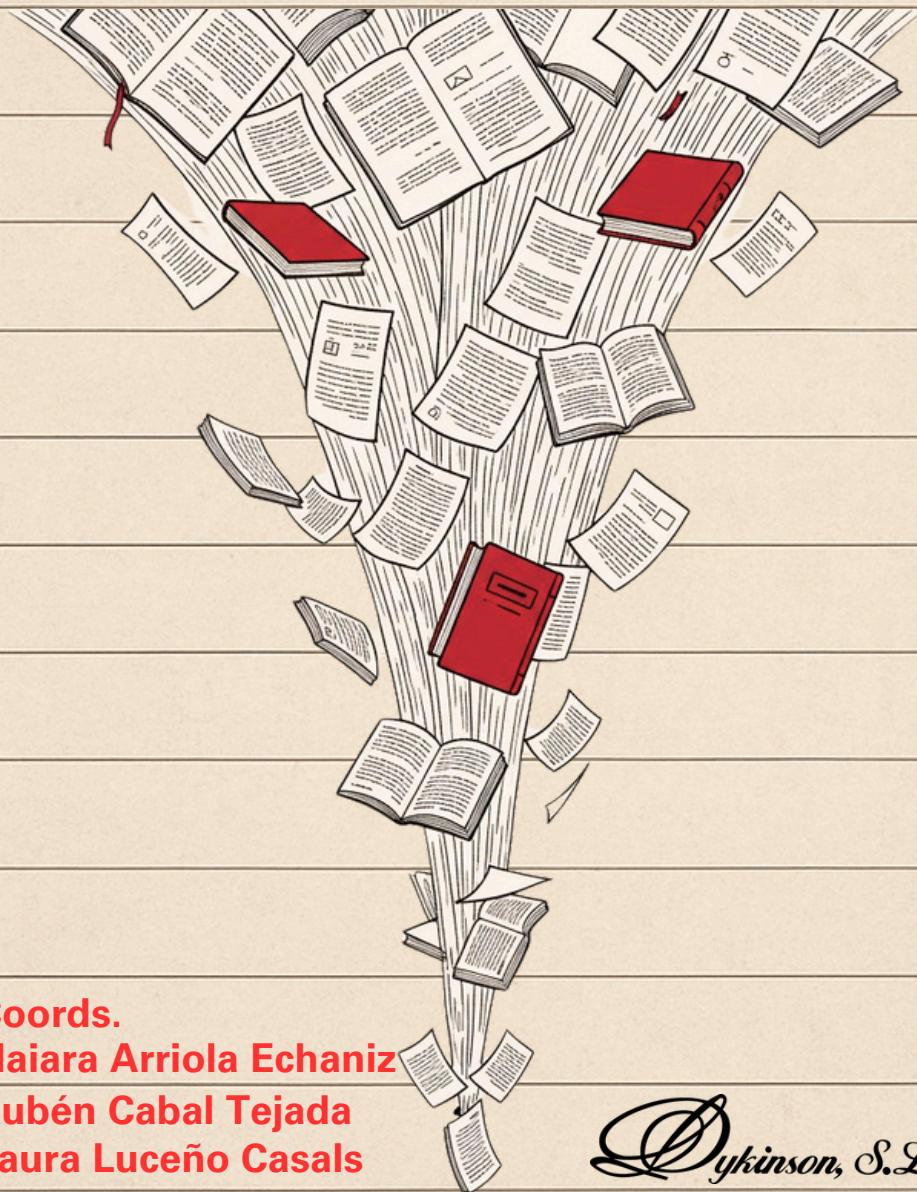




COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Experiencias que enseñan: saberes aplicados sobre proyectos, normas y memorias



Coords.
Naiara Arriola Echaniz
Rubén Cabal Tejada
Laura Luceño Casals

Dykinson, S.L.

EXPERIENCIAS QUE ENSEÑAN:
SABERES APLICADOS SOBRE PROYECTOS, NORMAS Y MEMORIAS



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

EXPERIENCIAS QUE ENSEÑAN
SABERES APLICADOS SOBRE PROYECTOS,
NORMAS Y MEMORIAS

Coords.

NAIARA ARRIOLA ECHANIZ
RUBEN CABAL TEJADA
LAURA LUCEÑO CASALS

Dykinson, S.L.

2025



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

EXPERIENCIAS QUE ENSEÑAN:

SABERES APLICADOS SOBRE PROYECTOS, NORMAS Y MEMORIAS

Diseño de cubierta: Rafael Oscar Ramiro Martínez

Maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2025

N.º 283 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2025

ISBN: 979-13-7006-426-6

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. EL RETO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA HOY DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR	13
NAIARA ARRIOLA ECHANIZ	
RUBÉN CABAL TEJADA	
LAURA LUCEÑO CASALS	

SECCIÓN I. EXPERIENCIAS EN CIENCIAS JURÍDICAS Y POLÍTICAS

BLOQUE I. FUNDAMENTOS DEL DERECHO

CAPÍTULO 1. "LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DE CASOS PRÁCTICOS"	36
ESPERANZA GÓMEZ VALENZUELA	
CAPÍTULO 2. GAMIFICANDO LA ENSEÑANZA JURÍDICA: DEL KAHOOT AL ESCAPE ROOM	49
HÉCTOR AYLLÓN SANTIAGO	
CAPÍTULO 3. "LA GAMIFICACIÓN COMO TÉCNICA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS"	64
ESPERANZA GÓMEZ VALENZUELA	
CAPÍTULO 4. CASOS QUE ENSEÑAN, DECISIONES QUE FORMAN: EL DERECHO COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	76
JOSÉ JOAQUÍN FERNÁNDEZ-ALLES	
MARÍA TERESA FERNÁNDEZ-ALLES	
CAPÍTULO 5. LAS SIMULACIONES JUDICIALES COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN JURÍDICA EN LOS ESTUDIANTES DE DERECHO	95
FRANCISCO VALIENTE MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 6. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS JURÍDICOS SIGUIENDO EL MODELO ABP	111
JORGE SUBIRAN MARCOS	

BLOQUE II.
DERECHO PÚBLICO

CAPÍTULO 7. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y REDES SOCIALES EN EL DERECHO CONSTITUCIONAL Y LA CIENCIA POLÍTICA	127
MIGUEL ÁNGEL GARCÍA TORRES	
CAPÍTULO 8. LA INTERSECCIONALIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA CRÍTICA	138
Rocío MEDINA MARTÍN	
CAPÍTULO 9. LA ENSEÑANZA DE LAS CONSTANTES DE LA POLÍTICA EXTERIOR CONTEMPORÁNEA DE ANDORRA A TRAVÉS DE LOS PRINCIPIOS Y MÁXIMAS DEL MANUAL DIGEST	158
JORDI XUCLÀ	
CAPÍTULO 10. ENSEÑAR SEGURIDAD Y DEFENSA EUROPEAS A ESTUDIANTES ESCÉPTICOS DEL GASTO MILITAR EN UN NUEVO CONTEXTO GEOPOLÍTICO	176
JORDI XUCLÀ	
CAPÍTULO 11. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE ELEMENTOS DO DIREITO INTERNACIONAL NO ENSINO DA POLÍTICA INTERNACIONAL NA LICENCIATURA EM DIREITO.....	195
João TAVARES	
ANTÓNIO TAVARES	
CAPÍTULO 12. INTEGRACIÓN DE LA AGENDA 2030 EN LA DOCENCIA DEL DERECHO PENAL: UN ENFOQUE JURÍDICO COMPROMETIDO CON EL CAMBIO SOCIAL.....	210
FRANCISCO ALMENAR PINEDA	
CAPÍTULO 13. ESTRATEGIAS VISUALES PARA EL APRENDIZAJE CRÍTICO DEL DERECHO PENAL	227
MARÍA DEL MAR LÓPEZ BUENO	
CAPÍTULO 14. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN PSICOLOGÍA JURÍDICA Y FORENSE: APLICACIÓN DEL AULA INVERTIDA EN LA VALORACIÓN DE SECUELAS PSICOLÓGICAS Y VICTIMOLOGÍA	243
CARMEN MARÍA GALVEZ SÁNCHEZ	
JULIO ÁNGEL CAMACHO RUIZ	
CAPÍTULO 15. LA JUSTICIA RESTAURATIVA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA.....	259
MARÍA DEL MAR LÓPEZ BUENO	

BLOQUE III.
DERECHO ECONÓMICO

CAPÍTULO 16. CHATGPT, GAMMA Y LA METODOLOGÍA DEL CASO EN EL MÁSTER PARA ABOGACÍA	281
MARÍA DEL PILAR GALEOTE MUÑOZ	
CAPÍTULO 17. COLABORACIÓN Y CODOCENCIA EN LAS ASIGNATURAS DERECHO DE SOCIEDADES Y DERECHO PENAL DE LA EMPRESA	295
MARÍA QUINTAS PÉREZ	
MATÍ DE LOS ÁNGELES HERNÁNDEZ ALFARO	
CAPÍTULO 18. LA CONSTITUCIÓN EN LÍNEA DE SOCIEDADES DE RESPONSABILIDAD LIMITADA Y EL EMPLEO DE LOS MEDIOS TELEMÁTICOS EN SU ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO	311
CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ	
MIGUEL MARTÍNEZ MUÑOZ	
JORGE PRADES LÓPEZ	
CAPÍTULO 19. ANATOMÍA DE LOS GOBIERNOS LOCALES. LA PRÁCTICA Y FUNCIONAMIENTO MEDIANTE LA TRANSFERENCIA DE LA EXPERIENCIA DEL FUNCIONARIADO DE LA ADMINISTRACIÓN LOCAL	324
IRENE BELMONTE-MARTÍN	
FRANCISCO JAVIER SANJUÁN ANDRÉS	
CAPÍTULO 20. INCENTIVOS FISCALES EN LA INCLUSIÓN EN MÉXICO.	339
MARÍA FERNANDA ROBLES MONTAÑO	
JESÚS ENRIQUE FLORES ARGUELLES	
MARÍA FERNANDA RIVERA ROBLES	
JESÚS AGUSTÍN RIVERA ROBLES	

SECCIÓN II.
EXPERIENCIAS EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS Y ECONOMÍA Y EXPERIENCIAS EN HISTORIA Y HUMANIDADES

BLOQUE I. ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS Y ECONOMÍA	
CAPÍTULO 21. PROYECTOS CON VALOR: POTENCIANDO LAS HABILIDADES BLANDAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE	357
MARÍA TERESA FERNÁNDEZ-ALLES	
CAPÍTULO 22. EXPERIENCIA PROFESIONAL SIMULADA COMO ESTRATEGIA DOCENTE: UN MODELO DE COLABORACIÓN UNIVERSIDAD- EMPRESA EN EDUCACIÓN SUPERIOR	377
CORAL CENIZO	

CAPÍTULO 23. EL USO DE APLICACIONES DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE EN CONTABILIDAD DE GESTIÓN	392
JOSÉ LUIS FRANCO MIGUEL	
INÉS GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 24. LA ASISTENCIA AL AULA COMO CONDICIONANTE DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO	408
KARL HEINZ ARVIND ERMISCH	
JON FRÍAS MENDI	
CAPÍTULO 25. PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE LA EXPERIENCIA DE UN CURSO DE CONTABILIDAD HÍBRIDO O BIMODAL	431
DIANA HERNÁNDEZ CRUZ	
CAPÍTULO 26. EL ROL DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA LICENCIATURA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS: PERSPECTIVAS DESDE LOS EMPRESARIOS.....	450
LOURDES TERESA LUGO HERNÁNDEZ	
GRACE ERANDY BÁEZ HERNÁNDEZ	
MARÍA ORALIA URÍAS RIVAS	
CAPÍTULO 27. EVALUACIÓN COLABORATIVA EN STATISTICAL METHODS IN ECONOMICS AND BUSINESS: UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES INTERNACIONALES	466
JAVIER ISAAC LERA TORRES	
MARINA BARREDA GUTIÉRREZ	
CAPÍTULO 28. HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN EN ASIGNATURAS DE ECONOMÍA APLICADA: EL USO DE RÚBRICAS COMO HERRAMIENTA CLAVE	478
M. INMACULADA HERRADOR LINDES	
LETICIA GALLEGOS VALERO	
ENCARNACIÓN MORAL PAJARES	
CRISTINA MARTÍNEZ GÓMEZ	
CAPÍTULO 29. SER O NO SER PARTE DEL METAVERSO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	496
GLORIA AZNAR FERNÁNDEZ-MONTESINOS	
JAVIER ITURRIOS DEL CAMPO	
JOSÉ LUIS MATEU GORDON	

BLOQUE II.
HISTORIA Y HUMANIDADES

CAPÍTULO 30. TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA LA REPRESENTACIÓN, EL ESTUDIO Y LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO: APLICACIÓN AL CASO PRÁCTICO DE UNA COLECCIÓN ARQUEOLÓGICA	516
COVADONGA LORENZO-CUEVA	
HIPÓLITO SANCHIZ ÁLVAREZ DE TOLEDO	
AURORA HERRERA GÓMEZ	
CAPÍTULO 31. PENSAR CRÍTICAMENTE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL DESDE EL FEMINISMO INTERSECCIONAL: UNA EXPERIENCIA CON TALLERES EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	540
ELENA MONTEJO PALACIOS	
CAPÍTULO 32. EL PODCAST DE FICCIÓN SONORA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO- CRÍTICO EN SECUNDARIA Y BACHILLERATO.....	558
DOLORES BERNAL REYES	
CAPÍTULO 33. EGIPTOLOGÍA: UNA PRÁCTICA DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	578
DAVID ROMERO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 34. VER PARA COMPRENDER: IA Y ESRITURA COMO HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DEL URBANISMO ANDALUSÍ	597
RAQUEL BUALANCE SILVA	
CAPÍTULO 35. ESPACIOS COMPARTIDOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: LA ARQUEOLOGÍA MEDIEVAL COMO LABORATORIO DE INNOVACIÓN CON NOTEBOOKLM	609
RAQUEL BUALANCE SILVA	
CAPÍTULO 36. “ITER ROMAM”: HISTORIA Y MORFOLOGÍA EN LAS VÍAS QUE CONDUCEN A ROMA.....	621
EMILIA SÁNCHEZ SOLER	
CAPÍTULO 37. APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERNACIONAL SOBRE FALACIAS INFORMALES	642
JOSÉ LUIS CABALLERO BONO	

CAPÍTULO 38. EL TRABAJO DE FIN DE GRADO (TFG) EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES: UN BALANCE SOBRE SU ALCANCE Y PROBLEMÁTICAS A PARTIR DE LA OFERTA ACADÉMICA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (UAM)	655
---	-----

RUBÉN CABAL TEJADA

MISAELO ARTURO LÓPEZ ZAPICO

SECCIÓN III.

ARQUITECTURA, ARTE, MODA Y PATRIMONIO CULTURAL”

BLOQUE I. ARQUITECTURA

CAPÍTULO 39. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE: ARQUI-TE-CURA. HUMANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS HOSPITALARIOS	671
PABLO CAMPOS CALVO-SOTELO	

CAPÍTULO 40. LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ENSEÑANZA DE LA PLANIFICACIÓN URBANA Y TERRITORIAL	687
--	-----

MARICARMEN TAPIA-GÓMEZ

CRISTINA BOTANA IGLESIAS

CAPÍTULO 41. DE LA PARTITURA AL PLANO: RELACIONES ENTRE LENGUAJE Y GRAFISMOS COMO MÉTODO DE INNOVACIÓN DOCENTE	707
--	-----

PABLO CAMPOS CALVO-SOTELO

CARLOS AGUIRRE DÍEZ

CAPÍTULO 42. LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA COMO REALIDAD FORMAL Y SIMBÓLICA PARA LA INTERPRETACIÓN E IDEACIÓN DE CAMPUS	727
---	-----

PABLO CAMPOS CALVO-SOTELO

PEDRO BALTAR DOMÍNGUEZ

CAPÍTULO 43. DEL AULA AL GESTO URBANO: RELECTURAS DEL ESPACIO PÚBLICO DESDE LO FEMENINO A TRAVÉS DE PEDAGOGÍAS PERFORMATIVAS DEL CUIDADO, LA ESCUCHA Y EL VÍNCULO	741
---	-----

EVA LUQUE GARCÍA

CAPÍTULO 44. LEGADO CREATIVO FEMENINO Y PEDAGOGÍAS SITUADAS: EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN EN EL TALLER DE ARQUITECTURA DE VALPARAÍSO, CHILE	761
---	-----

MABEL PASILLI SANTIBAÑEZ GANGAS

EVA LUQUE GARCÍA

LUZ FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA Y APARICIO

CAPÍTULO 45. APRENDIZAJE BASADO EN SERVICIOS EN LA TEMATIZACIÓN DE ESPACIOS	784
MANUEL IGLESIAS VÁZQUEZ	
CAPÍTULO 46. ABP COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE PARA LA CARACTERIZACIÓN ESPACIAL.....	804
MANUEL IGLESIAS VÁZQUEZ	
CAPÍTULO 47. TÉCNICAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE EN DECORACIÓN DE ESPACIOS: GEOMETRÍA Y PROPORCIÓN.....	824
MANUEL IGLESIAS VÁZQUEZ	

BLOQUE II.
ARTE

CAPÍTULO 48. ORIGAMI Y WALL ART EN EL AULA: UNA PROPUUESTA DE TALLER DE ARTE EN ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS .	844
SILVIA YOLIZTLI VILLANUEVA MARAÑÓN	

BLOQUE III.
MODA

CAPÍTULO 49. PATRIMONIO INVISIBLE, PEDAGOGÍA TANGIBLE. EL PERFUME COMO OBRA DE ARTE, HERRAMIENTA DE DISEÑO Y PUENTE HACIA LA ALFABETIZACIÓN SENSORIAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR	866
FERMÍN CASTILLO ARCAS	
CAPÍTULO 50. LA HUELLA ANIMAL EN LA MODA Y EL DISEÑO ACTUAL: UNA VÍA PARA REPENSAR EL DISCURSO DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	890
INÉS VIAÑA MORATO	

BLOQUE IV.
PATRIMONIO CULTURAL

CAPÍTULO 51. EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: EL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO	910
NATALIA TELLO BURGOS	
ALEJANDRO GALINDO DURÁN	
CAPÍTULO 52. EL ARTE DE LA NAVEGACIÓN A TRAVÉS DE SUS BARCOS, TEXTOS E INSTRUMENTOS	925
JOSÉ CÁNDIDO MARTÍN FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 53. EL LEGADO ICONOGRÁFICO DE LAS EXPEDICIONES CIENTÍFICAS DEL SIGLO XVIII	946
JOSÉ CÁNDIDO MARTÍN FERNÁNDEZ	

COLABORACIÓN Y CODOCENCIA EN LAS ASIGNATURAS DERECHO DE SOCIEDADES Y DERECHO PENAL DE LA EMPRESA

MARÍA QUINTAS PÉREZ

Universidad Pontificia Comillas

MATI DE LOS ÁNGELES HERNÁNDEZ ALFARO

Universidad Pontificia Comillas

1. INTRODUCCIÓN

La interrelación entre las diferentes áreas de conocimiento, que resulta habitual en el ejercicio profesional, no siempre tiene su reflejo en la enseñanza universitaria. Ello es debido a la compartimentación del diseño de los planes de estudios del Grado en Derecho, que hace que lo más habitual sea que cada profesor enfoque la impartición de su asignatura exclusivamente desde la óptica de su propia disciplina.

Es evidente que, dada la complejidad de los problemas jurídicos a los que un profesional del derecho debe enfrentarse, se hace necesario que los estudiantes reciban una formación interdisciplinar que les permita abordar cualquier controversia desde distintas ópticas jurídicas, no sólo para favorecer su compresión integral de los supuestos prácticos sino, además, para que en el futuro sean capaces de trabajar cualquier cuestión relevante con profesionales especializados en distintas áreas.

En este contexto, las metodologías docentes tradicionales resultan, en muchas ocasiones, insuficientes para responder a los desafíos formativos que enfrenta los estudiantes de ciencias jurídicas. Ante esta realidad, se vuelve imprescindible repensar los modelos pedagógicos universitarios desde claves innovadoras, colaborativas y críticamente fundamentadas. La codocencia se erige, en este marco, como una estrategia para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, promover

la transversalidad de conocimientos y fortalecer el pensamiento jurídico complejo.

La propuesta de innovación docente que ahora presentamos persigue aprovechar los puntos de encuentro entre dos asignaturas comprendidas en áreas de conocimiento claramente diferenciadas, el Derecho Mercantil y el Derecho Penal de la Empresa. Dicha convergencia la encontramos en el interés que comparten por el estudio de la actividad vinculada a las sociedades mercantiles.

La asignatura de Derecho de Sociedades es una asignatura obligatoria, que se imparte en la Universidad Pontificia Comillas a estudiantes de cuarto curso de las titulaciones de Grado en Derecho (E-1) y los dobles grados en Derecho y en Administración y Dirección de Empresas (E-3); Grado en *Business Analytics* (E3- *Analytics*) y en Derecho y Relaciones Internacionales (E-5). La asignatura introduce al alumno en el estudio de las sociedades mercantiles, su marco jurídico, estructura, órganos sociales y principales operaciones societarias. El conocimiento y dominio de esta parte del Derecho mercantil resulta indispensable para el egresado en Derecho, toda vez que las sociedades mercantiles se han convertido en los principales operadores del mercado.

Por su parte, la asignatura de Derecho Penal de la empresa es una optativa que se imparte en los últimos cursos del Grado en Derecho (E-1) y los dobles grados en Derecho y en Administración y Dirección de Empresas (E-3) y en Derecho y Relaciones Internacionales (E-5). Los alumnos ya han cursado Introducción al Derecho Penal, Teoría del Delito y Parte Especial. En esta asignatura se analizan los delitos relacionados con la actividad empresarial, así como los criterios para la determinación de la responsabilidad penal (y civil) de las personas físicas (como directivos, administradores y empleados) y jurídicas en este ámbito.

A partir de la revisión de literatura especializada, el análisis de propuestas curriculares y experiencias docentes innovadoras, se plantea una propuesta de articulación pedagógica entre ambas asignaturas centrada en la colaboración docente como eje fundamental. El enfoque metodológico adoptado privilegia el aprendizaje significativo, la participación de los estudiantes y la integración crítica de los conocimientos jurídicos abordados.

Así pues, la presente propuesta se circunscribe en una visión de la educación superior que reconoce la urgencia de formar juristas capaces de analizar los problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinaria, ética y comprometida con la realidad. En tal sentido, la codocencia se presenta no sólo como una técnica pedagógica, sino como una práctica frente a la fragmentación del conocimiento y la desvinculación entre la teoría y la práctica jurídica.

Este estudio se organiza en siete apartados que abordan, de forma progresiva y articulada, los distintos elementos que conforman la propuesta de codocencia entre las asignaturas de Derecho de Sociedades y Derecho Penal Económico. Tras una introducción contextual que justifica la pertinencia de la experiencia, se exponen los objetivos y los fundamentos conceptuales y pedagógicos que la sustentan. A continuación, se detallan las especificidades del diseño metodológico propuesto. Los apartados siguientes desarrollan los resultados esperados y una discusión crítica sobre su implementación. Finalmente, se presentan las conclusiones generales y se ofrece un conjunto de referencias bibliográficas que sustentan el trabajo.

2. OBJETIVOS

Este estudio tiene como propósito explorar, desde una perspectiva pedagógica y jurídica, la implementación de un modelo de codocencia en la enseñanza de dos asignaturas que, como hemos adelantado, comparten una preocupación transversal por la regulación de la actividad empresarial, la prevención del delito económico y la garantía del interés público, siendo escenarios privilegiados para el análisis conjunto desde perspectivas complementarias.

En la literatura pedagógica, el término codocencia ha sido utilizado predominantemente para describir modalidades de enseñanza compartida entre docentes de educación general y docentes de educación especial, particularmente en contextos de inclusión educativa (Fluijt, Bakker y Struyf, 2016). No obstante, la práctica admite una pluralidad de aproximaciones y denominaciones, como la enseñanza cooperativa (Bauwens, Hourcade y Friend, 1989), la enseñanza colaborativa

(Nevin, Thousand y Villa, 2009) o la enseñanza en equipo (*team teaching*), esta última sin una definición única consolidada (Baeten y Simons, 2014). Todas estas nociones, aunque no idénticas, comparten una preocupación común: repensar el aula como un espacio dinámico de encuentro entre saberes docentes diversos, con potencial para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la heterogeneidad. En el ámbito universitario, y particularmente en la enseñanza del Derecho, esta apertura se traduce en la posibilidad de desmontar estructuras pedagógicas verticales, favoreciendo experiencias formativas que reproduzcan la complejidad del mundo jurídico real, donde las decisiones suelen implicar múltiples disciplinas, miradas y marcos normativos.

La codocencia no es una práctica ampliamente extendida en el ámbito universitario en España, donde predomina el modelo tradicional de un único docente por asignatura (Fernández Enguita, 2012). Sin embargo, diversos estudios señalan que puede aportar beneficios significativos tanto para el profesorado como para el alumnado. Entre ellos, cabe mencionar que la codocencia permite al estudiante acceder a puntos de vista diferentes pero complementarios, permitiéndole adquirir una formación integral. Así se reconoce en Cía Blasco, García Ruiz, Martínez de la Hidalga y Sánchez Martín (2022). Esta metodología promueve que los docentes se complementen al combinar sus experiencias, conocimientos y habilidades (Friend, 2013) y ayuda al estudiante a hacer uso de su pensamiento crítico al verse frente a dos perfiles de profesor y dos materias distintas (Custodio, Strotmann, Buckingham, López, y Peral, 2021).

A su vez, la codocencia también reporta beneficios para los docentes implicados. Uno de los más destacables es que contribuye a su desarrollo profesional, ya que le permite recibir una retroalimentación constructiva por parte de un compañero tanto sobre su desempeño en el aula como sobre cómo los estudiantes están comprendiendo y asimilando los contenidos (Cía Blasco, García Ruiz, Martínez de la Hidalga, y Sánchez Martín, 2022; Rodríguez, 2014). El tiempo dedicado a la planificación conjunta también es productivo y enriquecedor para ambas partes, pues la necesidad de coordinarse con un compañero y profundizar en un temario distinto al de la propia rama de especialidad fomenta la creatividad y la reflexión sobre la práctica (Yoo, Heggart y Burridge, 2019).

Así las cosas, el objetivo de esta experiencia de innovación docente es, en primer lugar, fomentar la comprensión y el análisis integrado de dos ramas del derecho que convergen en algunos de sus temas. Ello porque consideramos que para entender delitos como las insolvencias punibles, la administración desleal, la estafa de inversiones o los delitos societarios es necesario tener una sólida base de Derecho Mercantil. A su vez, también resulta conveniente que los alumnos tengan una clara idea de la estructura empresarial como paso previo a la explicación de a quién se le puede exigir responsabilidad por la comisión de un delito dentro de una empresa. Y a la inversa, al explicar ciertos temas de Derecho Mercantil, resulta de interés analizar las posibles consecuencias penales de los mismos.

Asimismo, la experiencia de codocencia que ahora presentamos persigue, como horizonte último, habilitar en los estudiantes una comprensión profunda sobre la necesidad del enfoque interdisciplinario en el ejercicio de la profesión jurídica. Se trata de visibilizar las limitaciones del saber compartimentado en contraste con el trabajo colaborativo entre profesionales con trayectorias y especializaciones diversas. Desde esta perspectiva, enseñar Derecho en clave de codocencia no sólo eleva la calidad del aprendizaje, sino que, además, sumerge a los alumnos en experiencias formativas significativas, donde el diálogo entre disciplinas se convierte en una herramienta de transformación del quehacer jurídico. Así, la interdisciplinariedad no es una aspiración abstracta, sino una condición necesaria para repensar críticamente el desempeño de la actividad jurídica y formar profesionales capaces de responder con mayor sensibilidad, rigor y compromiso a las complejidades de la problemática jurídica (Scholssberg, 2003).

Por otro lado, debemos tener presente que la codocencia también presenta ciertos desafíos que debemos considerar a fin de conseguir los objetivos propuestos. Entre los principales obstáculos se encuentran la sintonía entre los docentes y la disponibilidad de tiempo para impartir y planificar conjuntamente. Friend (2008) advierte que uno de los factores que puede influir negativamente en la codocencia es la manera en que se conforman los equipos docentes, pues se ha observado que las parejas asignadas por un tercero suelen presentar más dificultades que las que se forman por elección voluntaria mutua. Asimismo, diversos

estudios han identificado como uno de los retos más habituales la dificultad para encontrar tiempos comunes destinados a la planificación compartida (Hedin & Conderman, 2015; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Montgomery & Akerson, 2019).

También se han reconocido otras desventajas, entre las que se encuentran: una posible falta de compatibilidad entre los docentes (Bashan y Holsblat, 2012), la comparación entre pares (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009), dificultad para proporcionar retroalimentación (Parsons y Stephenson, 2005) y una mayor carga de trabajo en comparación con la clase tradicional (Nokes, Bullough, Egan, Birrell & Hansen, 2008).

No obstante, en nuestro caso, hemos adoptado un enfoque proactivo y voluntario en la implementación de esta experiencia, lo que ha facilitado una colaboración fluida entre ambas docentes. Además, hemos delimitado cuidadosamente el alcance de la actividad, restringiéndola a un número reducido de sesiones dentro del curso. Esta planificación acotada nos permite anticipar que los posibles inconvenientes señalados en la literatura tendrán un impacto limitado o podrán ser evitados.

3. METODOLOGÍA

Como ya hemos adelantado, la codocencia, entendida como la colaboración simultánea y planificada de dos o más docentes en un mismo espacio de enseñanza, representa una estrategia educativa orientada a enriquecer la experiencia formativa. Esta metodología se fundamenta en principios de horizontalidad, interdisciplinariedad, y aprendizaje dialógico, integrando diversas perspectivas para abordar de forma crítica y compleja los contenidos curriculares.

Desde una perspectiva teórica, la codocencia se articula con los planteamientos de la pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux y Flecha, 1992), al promover relaciones pedagógicas menos jerárquicas, más colaborativas, y orientadas a la emancipación del pensamiento. Lejos de un modelo transmisivo de conocimiento, esta estrategia posibilita la construcción compartida del saber jurídico, donde estudiantes y docentes participan activamente en el estudio de la realidad.

En el plano práctico, la codocencia permite modelar diversas formas de razonamiento jurídico, estimular el pensamiento crítico y fomentar la articulación entre contenidos disciplinares, particularmente en las ciencias jurídicas, donde la complejidad normativa y la confluencia entre distintos ámbitos del derecho es creciente, esta modalidad de enseñanza se presenta como una vía idónea para formar juristas más reflexivos, flexibles y conscientes del contexto en que actúan.

Asimismo, la codocencia favorece el desarrollo de competencias profesionales esenciales, como la cooperación, la resolución de problemas, la argumentación y la comunicación asertiva. Estas habilidades, alineadas con los perfiles de egreso de numerosas facultades de derecho, cobran mayor fuerza cuando se trabajan en un entorno docente colaborativo que reproduce la diversidad de enfoques del ejercicio jurídico real. En síntesis, la codocencia no sólo representa una práctica metodológica innovadora, sino también una oportunidad para resignificar la función docente universitaria como un acto colectivo, dialógico y crítico.

La implementación de una propuesta de codocencia en la enseñanza universitaria exige no sólo voluntad institucional, sino también un diseño metodológico riguroso, coherente con los objetivos de aprendizaje y con las dinámicas propias del contexto académico y disciplinar. En este apartado se presenta una propuesta detallada para la articulación codocente entre las asignaturas de Derecho de Sociedades y Derecho Penal Económico, estructurada en torno a cinco dimensiones claves: modalidad de codocencia elegida, perfil de los docentes implicados, organización los contenidos y tiempos de impartición, la participación de los estudiantes a través del trabajo colaborativo y las modalidades de evaluación compartida.

3.1. MODALIDAD DE CODOCENCIA ELEGIDA

Dentro de las distintas modalidades de codocencia existentes, se ha optado por la enseñanza en equipo, lo que supone que ambos docentes están a la vez en el aula y se van alternando a lo largo de la sesión en la impartición de la materia (Custodio, Strotmann, Buckingham, López y Peral, 2021). Se trata de modelo de trabajo en equipo que persigue la plena colaboración en la planificación, la enseñanza y la evaluación (Baeten y

Simons, 2014). Al mismo tiempo, se trata de un modelo de igualdad de estatus, en el que ambas profesoras compartimos idéntico estatus y responsabilidades en el aula (Simons, Baeten y Vanhees, 2018).

3.2. PERFIL DE LOS DOCENTES IMPLICADOS

La codocencia demanda un compromiso pedagógico compartido, así como habilidades específicas de comunicación, cooperación y planificación conjunta, por tanto, no puede entenderse simplemente como la coexistencia de dos figuras docentes en un aula.

En este sentido, el perfil de los docentes implicados en esta experiencia debe reunir, una sólida formación de su propia disciplina, que permita sostener argumentaciones complejas, dialogar críticamente entre marcos normativos distintos y anticipar los puntos de fricción o solapamiento entre ambos campos.

Asimismo, se requiere una disposición al trabajo colaborativo que se traduzca en una planificación conjunta, la toma de decisiones compartida y una actitud abierta al diálogo permanente. Además, resulta fundamental tener una orientación pedagógica crítica y reflexiva, comprometida con el aprendizaje activo de los estudiantes y con una enseñanza situada que aborde los contenidos a partir de casos reales, dilemas éticos y controversias jurídicas.

La combinación de estas competencias garantiza que los docentes implicados actúen no sólo como simples transmisores de contenidos, sino también sirvan como modelo de trabajo colaborativo que los alumnos podrán incorporar en un futuro a su práctica profesional.

3.3. ORGANIZACIÓN LOS CONTENIDOS Y TIEMPOS DE IMPARTICIÓN

El diseño de los contenidos en una experiencia codocente requiere una cuidadosa revisión de los programas de ambas asignaturas para identificar núcleos temáticos afines, momentos de articulación posible y secuencias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje progresivo. En este caso se decidió que esta metodología no sería utilizada en todas las clases de una o ambas asignaturas sino de forma puntual en ambas materias. En concreto, consideramos oportuno hacer uso de la

misma en cuatro clases (de 50 minutos cada una) en cada una de las asignaturas.

Los contenidos seleccionados se abordarán en sesiones conjuntas de codocencia, intercaladas con momentos autónomos en cada asignatura para profundizar contenidos específicos. Esta alternancia favorece tanto la amplitud conceptual como la transversalidad temática.

Para realizar una adecuada planificación, lo primero fue identificar aquellos temas que podían beneficiarse de la explicación conjunta. Así, seleccionamos, en la asignatura de Derecho de Sociedades, los epígrafes relativos a las ofertas públicas de suscripción de acciones y posibles estafas de inversores, el régimen de responsabilidad de los administradores, las obligaciones contables y fiscales y las situaciones de insolvenza de la sociedad. Por su parte, en la de Derecho Penal de la Empresa, consideramos que sería útil contar con un profesor de mercantil al explicar la exigencia de responsabilidad por delitos que se cometan en una empresa así como ciertos delitos, en concreto, en las insolvenencias punibles, la estafa de inversores y los delitos societarios.

A continuación, seleccionamos un par de casos prácticos complejos, reales y sobre ellos fuimos construyendo la clase. En primer lugar, el caso Bankia⁵⁷, el cual, desde el punto de vista del derecho de sociedades, nos permite analizar los deberes de transparencia, la diligencia de los administradores y la relevancia jurídica de la veracidad en la comunicación de información financiera al mercado. Por su parte, en el ámbito penal, es un buen ejemplo de un posible delito de estafa de inversiones y falsedad contable y permite debatir sobre la responsabilidad penal de los administradores, de los directivos y de los auditores, así

⁵⁷ Sentencia del Tribunal Supremo, Sala Primera, de lo Civil, Sección Pleno, Sentencia 24/2016 de 3 febrero de 2016, Rec. 1990/2015 (ECLI:ES:TS:2016:92), en la que el TS confirma la nulidad de la compra de acciones de Bankia por error en el consentimiento provocado por las graves inexactitudes en el folleto informativo. Asimismo, pueden verse la Sentencia del Tribunal Supremo, Sala Segunda, de lo Penal, número 839/2022, de 24 de octubre de 2022, Rec. 4953/2020 (ECLI:ES:TS:2022:3836), que absuelve a los imputados de los delitos de falsedad contable y estafa contra inversores, y entiende que se produjo una actuación contable autorizada, no sin disensiones internas, por el Banco de España; folleto informativo de salida a bolsa que no se acredita disponga de una información falsa.

como sobre la intervención de la Comisión Nacional del Mercado de Valores y la Competencia y el Banco de España.

Por su parte, el caso Pescanova⁵⁸ nos permite hablar sobre la utilización de sociedades pantalla y facturas falsas, sobre los delitos de falsedad contable, estafa, estafa de inversiones, insolvencias punibles y blanqueo de capitales. Así mismo, propicia el debate sobre la exigencia de responsabilidad penal a la persona jurídica y las medidas que se pueden tomar para evitar la comisión de delitos dentro de una empresa. Desde el punto de vista del Derecho de sociedades, el caso ilustra cómo algunas prácticas de ingeniería contable y la utilización de sociedades pantalla para distorsionar la realidad financiera pueden constituir una vulneración del deber de lealtad y diligencia exigido al órgano de administración de la sociedad mercantil.

Estos supuestos, que se irán modificando en cada curso, resultan un instrumento efectivo para reflexionar sobre responsabilidad penal de personas jurídicas (art. 31 *bis* Código Penal) y el defecto estructural (*culpa in vigilando*), examinando también la implicación individual de los socios y administradores que se encuentran al frente de las sociedades y, al mismo tiempo, facilita el estudio de las decisiones societarias, tales como: la gestión de los fondos de la compañía, transferencia de activos, constitución de sociedades paralelas y su nexo con delitos económicos (blanqueo, insolvencia punible, alzamiento de bienes, malversación, etc.).

De esta forma ambas profesoras participamos de manera simultánea en las sesiones seleccionadas, alternando las explicaciones desde sus respectivas áreas de conocimiento. Para hacer más amena y práctica la experiencia, se utilizan metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos reales y el debate estructurado,

⁵⁸ Sentencia del Tribunal Supremo, Sala Segunda, de lo Penal, número 89/2023, de 10 de febrero 2023, Rec. 5765/2020 (ECLI:ES:TS:2023:441), en esta sentencia del Tribunal Supremo estima parcialmente el recurso interpuesto contra la sentencia de la Audiencia Nacional que condenó a los responsables de la sociedad por delitos de falsedad, estafa, alzamiento de bienes y falsedad continuada en las cuentas anuales, en concurso medial con un delito continuado de falseamiento de información económica y financiera, y dicta segunda sentencia en la que absuelve por delitos de estafa y falsedad a parte de los acusados.

fomentando así una participación más activa del alumnado y una visión transversal de los problemas jurídicos.

3.4. PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO

Uno de los objetivos centrales de nuestra propuesta de docencia es implicar activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Para ello, el modelo pedagógico se basa en el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la reflexión crítica.

Se plantea la conformación de equipos heterogéneos con distribución de roles en el tratamiento de los casos estudiados (abogado societario, penalista, fiscal, defensor, juez) para simular escenarios reales. A partir del análisis de los supuestos fácticos se propone a los estudiantes realizar el estudio normativo y realizar una discusión interdisciplinar, donde los equipos debatan los problemas jurídicos planteados y expongan las respuestas de forma fundamentada. Finalmente, se pedirá a los estudiantes que realicen una reflexión sobre el aprendizaje adquirido y la experiencia docente.

3.5. EVALUACIÓN

Para valorar si el proyecto de innovación docente funciona de forma efectiva, tanto para el alumnado como para el profesorado implicado, plantearemos un proceso de evaluación que combine diferentes enfoques y herramientas. El propósito será comprobar si la colaboración interdisciplinar entre asignaturas contribuye a una mejor comprensión de los contenidos, facilita un aprendizaje más integrado y aporta valor a la experiencia docente.

Desde la perspectiva del alumnado, evaluaremos si la docencia compartida les ayuda a relacionar conocimientos de ambas asignaturas y a aplicarlos de manera más significativa. Para ello, al finalizar la actividad propondremos una encuesta anónima que combinará preguntas cerradas con escalas de valoración y preguntas abiertas, con el fin de recoger tanto datos cuantitativos como cualitativos. En dicha encuesta abordaremos cuestiones como la claridad en la exposición de los conceptos, la utilidad de los casos prácticos propuestos, la mejora en la comprensión

de los temas tratados y el grado de implicación y motivación durante la sesión. También contemplamos la posibilidad de analizar los resultados académicos del alumnado en actividades vinculadas con los contenidos abordados de forma interdisciplinar y observaremos directamente su nivel de participación e interés durante el desarrollo de la actividad.

Por parte del profesorado, reservaremos un espacio de reflexión conjunta una vez finalizada la experiencia, para intercambiar impresiones sobre lo que ha funcionado, las posibles dificultades surgidas y las mejoras que se podrían incorporar. Esta reunión nos permitirá valorar la coordinación entre ambas docentes, la integración real de contenidos y el impacto percibido en el alumnado. De forma complementaria, cada una podrá llevar un breve registro o diario de seguimiento con observaciones personales, ideas o incidencias relevantes. Asimismo, elaboraremos una rúbrica sencilla de autoevaluación que nos permita valorar aspectos como la eficacia de la colaboración docente, la claridad en la transmisión interdisciplinar y la percepción del alumnado.

Gracias a estos mecanismos, obtendremos una visión más completa del desarrollo del proyecto. Consideraremos como indicadores de éxito la mejora en la comprensión de los contenidos por parte del alumnado, su mayor motivación, el *feedback* positivo recogido en las encuestas, el enriquecimiento mutuo de nuestra práctica docente y el deseo de continuar o ampliar la experiencia en el futuro. Esta evaluación nos permitirá no solo medir el impacto inicial, sino también sentar las bases para consolidar y mejorar la propuesta en próximas ediciones.

4. RESULTADOS ESPERADOS Y PROYECCIONES

La implementación del modelo de codocencia propuesto en las asignaturas de Derecho de Sociedades y Derecho Penal Económico nos permite anticipar una serie de impactos positivos tanto en la formación de jurídica de nuestros alumnos, las habilidades docentes de las profesoras implicadas y a nivel institucional. Desde el punto de vista de los estudiantes, se espera un fortalecimiento del pensamiento crítico, una mayor integración de saberes y un incremento en la capacidad de análisis interdisciplinar. A través de la exposición constante a perspectivas

complementarias, los estudiantes desarrollarán una comprensión más matizada de los fenómenos jurídicos complejos.

Asimismo, se prevé un aumento en la motivación y el compromiso con el aprendizaje, al verse interpelados por metodologías activas y experiencias colaborativas. La codocencia fomenta la participación protagónica del estudiantado, convirtiéndolo en agente activo de su propio proceso formativo.

Desde una perspectiva institucional, la experiencia puede contribuir a fortalecer una cultura académica más abierta, horizontal y cooperativa entre docentes. También podría incidir en la renovación de los planes de estudio, al mostrar la viabilidad y pertinencia de integrar enfoques disciplinares tradicionalmente disociados. Además, la propuesta puede convertirse en un referente fácilmente replicable en otras asignaturas o titulaciones, que pueda contribuir a consolidar un modelo pedagógico innovador dentro de la institución.

Finalmente, se proyecta que esta experiencia siente las bases para futuras investigaciones sobre prácticas docentes interdisciplinares, y mejores prácticas docentes en el ámbito jurídico.

5. DISCUSIÓN

La propuesta de codocencia entre Derecho de Sociedades y Derecho Penal Económico se circunscribe a un contexto educativo cada vez más demandante de soluciones pedagógicas innovadoras y colaborativas. Esta discusión gira en torno a tres ejes centrales: la viabilidad institucional de la codocencia, las tensiones epistemológicas entre los campos disciplinares, y la respuesta de los alumnos frente a los cambios que supone la incorporación de este modelo de enseñanza.

En primer lugar, la viabilidad institucional de la codocencia depende de múltiples factores, entre otros, el reconocimiento del tiempo de planificación conjunta como parte del trabajo docente, la flexibilidad en la asignación de horarios y espacios, y la valoración de los resultados de aprendizaje interdisciplinar en los procesos de evaluación institucional. La resistencia al cambio, común en entornos universitarios, debe enfrentarse con evidencia, formación docente y acompañamiento pedagógico.

En segundo lugar, la integración de dos disciplinas jurídicas que operan con lógicas, marcos normativos y objetivos formativos distintos, obliga a realizar un esfuerzo compartido de adaptación y encaje de los contenidos. La codocencia no implica uniformidad, sino diálogo para la búsqueda de consenso que resuelva las diferencias para alcanzar el objetivo común. Esta tensión puede resultar provechosa en la medida en que permite construir nuevas categorías analíticas y reformular viejas prácticas docentes a partir de una mirada crítica.

Por último, la recepción por parte de los alumnos constituye un termómetro valioso para ajustar la propuesta. La experiencia recogida en experiencias similares sugiere que los estudiantes valoran positivamente los espacios donde pueden contrastar miradas, participar activamente y aplicar el conocimiento a problemas reales. No obstante, también exige una mayor responsabilidad, autonomía y disposición al trabajo en equipo, lo que debe ser acompañado con estrategias de orientación y seguimiento.

Esta discusión permite reafirmar que la codocencia no es una metodología más, sino una apuesta transformadora, que tensiona las estructuras tradicionales de enseñanza y abre horizontes para una educación jurídica crítica, interdisciplinar y actualizada.

6. CONCLUSIONES

El estudio aquí presentado propone la codocencia como una estrategia pedagógica eficaz y pertinente para la enseñanza del Derecho en el en un contexto complejo y cambiante. Lejos de tratarse de una mera técnica didáctica, esta práctica implica una transformación e implicación profunda del rol docente, de la relación con el conocimiento y de la dinámica en el aula universitaria.

La experiencia conjunta entre Derecho de Sociedades y Derecho Penal Económico revela las posibilidades que abre la integración curricular crítica y consensuada, especialmente en contextos donde la fragmentación disciplinar impide una comprensión compleja de los problemas jurídicos reales. La codocencia, en este sentido, permite rearticular los saberes jurídicos, promover el aprendizaje significativo y la formación profesionales con una mirada crítica y reflexiva.

Los desafíos no son menores, la implementación de la codocencia requiere tiempo, voluntad para colaborar, coordinación y reflexión continua. Sin embargo, los beneficios formativos justifican sobradamente su implementación.

En un contexto de transformación educativa, donde se pone en cuestión el modelo tradicional del aula universitaria, la codocencia se presenta como una práctica que resignifica el acto de enseñar y aprender derecho, apostando por una enseñanza del derecho que aproxime al alumno a los retos de la vida profesional.

8. REFERENCIAS

- Baeten, M., Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation, *Teaching and Teacher Education*, 41, pp. 92-110.
- Bashan B., Holsblat R. (2012). Co-teaching through modeling processes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 207-226.
- Bauwens, J., Hourcade, J. J., Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration, *Remedial and Special Education*, 10 (2), pp. 17-22.
- Cía Blasco, J., García Ruiz, C., Martínez de la Hidalga, C. y Sánchez Martín P. (2022). Cuadernos de Pedagogía Ignaciana Universitaria: Codocencia. Universidad Pontificia Comillas.
- Custodio, M., Strotmann, B., Buckingham, L., López, A., y Peral, A. (2021). Guía de buenas prácticas de codocencia. Universidad Pontificia Comillas.
- Fedesco, H. N., Cavin, D., & Henares, R. (2020). Field-based Learning in Higher Education: Exploring the Benefits and Possibilities. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 20(1).
- Fernández Enguita, M. (2012), 2a/2p << a/p – Del aislamiento en la escuela a la codocencia. Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo, en: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Participación educativa, *Revista del Consejo Escolar del Estado*, Vol. 7/N.º 10/2020.
- Fluijt, D., Bakker, C. y Struyf E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams, *European Journal of Special Needs Education*, 31 (2), pp. 187-201.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19.

- Friend, M. (2013). *Co-Teach! Creating and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools* (2nd ed.). Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc.
- Giroux, H. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- Goodnough K., Osmond P., Dibbon D., Glassman M., Stevens K. (2009). Exploring a triad model of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 285-296.
- Hedin, L., & Conderman, G. (2015). Shared promises and challenges of coteaching: General special education and mentor preservice partnerships. *Action in Teacher Education*, 37(4), 397-417. doi:10.1080/01626620.2015.1078756
- Nevin, A.I., Thousand, J.S., Villa, R.A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators – what does the research say?, *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 569-574.
- Nokes J., Bullough R., Egan W., Birrell J., Hansen J. (2008). The paired-placement of student teachers: An alternative to traditional placements in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2168-2177.
- Parsons M., Stephenson M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 95-116.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219–233.
- Scholssberg, D. (2003) An examination of transactional law clinics and interdisciplinary education, *Washington University Journal of Law and Policy*, n. 11.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. doi:10.1177/001440290707300401.
- Simons, M., Baeten, M., & Vanhees, C. (2018). Team Teaching During Field Experiences in Teacher Education: Investigating Student Teachers' Experiences With Parallel and Sequential Teaching. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 24-40. <https://doi.org/10.1177/0022487118789064>
- Yoo, J., Heggart, K. y Burridge, N. (2019). Collaborative Coteaching (CCT): Practitioner Learning through Shared Praxis. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 65– 77. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.5>