
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Seguí Carayol, Clàudia; Duran Gisbert, David, dir. La docència compartida, una estratègia per a l'aprenentatge mutu entre docents. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2024. (Grau en Educació Primària)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/301242>

under the terms of the  license



Facultat de Ciències de l'Educació

Treball de Fi de Grau

La docència compartida, una estratègia per a l'aprenentatge mutu entre docents

Clàudia Seguí Carayol

Grau d'Educació Primària

Tutor: David Duran Gisbert

Departament de Psicologia de l'Educació

Bellaterra, 03 de juny de 2024

Índex de continguts

0. Resum	1
1. Introducció	2
2. Marc teòric	3
2.1 La docència compartida i els seus models.	3
2.2 Etapes del procés de docència compartida	5
2.3 Què diu la investigació sobre la docència compartida?	7
3. Proposta metodològica	11
3.1 Objectius	11
3.2 Mostra de la investigació	11
3.3 Instruments de recollida de dades	12
3.4 Procediment	13
3.5 Anàlisi de dades	13
4. Resultats	14
5. Discussió	22
6. Conclusions, limitacions i projeccions	25
7. Consideracions finals	28
8. Referències bibliogràfiques	29
9. Annexos	33
9.1 Qüestionari individual	33
9.2 Guió entrevista	33
9.3 Transcripció de les entrevistes	33

0. Resum

Resum

El següent treball té com a finalitat investigar si les diferents etapes de la docència compartida influeixen en l'aprenentatge entre codocents. Així doncs, s'ha comptat amb 5 parelles de docents que actualment realitzen docència compartida, a les quals se'ls hi ha passat uns qüestionaris, s'ha establert un sistema de qualificació numèrica per saber quina etapa han superat i han estat entrevistades per conèixer les seves experiències. Els resultats mostren que a mesura que tenen més qualificació numèrica hi ha més aprenentatge.

Paraules clau: col·laboració docent, docència compartida, codocents, aprenentatge entre iguals, aprenentatge mutu.

Resumen

El siguiente trabajo tiene como finalidad investigar si las diferentes etapas de la docencia compartida influyen en el aprendizaje entre codocentes. Así pues, se ha contado con 5 parejas de docentes que actualmente realizan docencia compartida, a las cuales se les ha pasado unos cuestionarios, se ha establecido un sistema de quilificación numérica para saber que etapa han superado y han estado entrevistadas para conocer sus experiencias. Los resultados muestran que a medida que tienen mayor cualificación numérica hay más aprendizaje.

Palabras clave: colaboración docente, docencia compartida, codocentes, aprendizaje entre iguales, aprendizaje mutuo.

Abstract

The purpose of this study is to investigate whether the different stages of co-teaching influence learning among co-teachers. Five pairs of teachers who are currently engaged in co-teaching participate in the study. They are given questionnaires, a numerical qualification system is established to determine which stage they have completed, and they are interviewed to learn about their experiences. The results show that as their numerical qualifications increase, so does their learning.

Keywords: teaching collaboration, co-teaching, co-teachers, peer learning, mutual learning.

1. Introducció

L'educació és un camp en constant evolució, i és per això, que avui dia ja no es pot concebre com un procés unidireccional on els docents transmeten els coneixements de manera passiva als alumnes, sinó que s'ha d'entendre com un procés participatiu i col·laboratiu on s'integra i s'involucra a totes les persones que formen part de la comunitat educativa com a part activa del procés. La docència compartida és un concepte cada vegada més clau en aquest context, és una metodologia innovadora on els docents no només comparteixen les responsabilitats de l'ensenyança, sinó que també s'involucren i participen activament en el procés d'aprenentatge.

Cal remarcar que la docència compartida neix per donar resposta i atendre a la diversitat dels alumnes, on s'ha consolidat com una estratègia per fomentar la qualitat educativa. Però, cal destacar també que submergir-se en entorns d'ensenyament col·laboratiu entre docents no només afavoreix a l'alumnat, sinó que també representa una estratègia per fomentar l'aprenentatge mutu entre docents, creant un clima en el qual les experiències, les vivències i les idees es transformen en una moneda d'intercanvi educatiu. A més, la docència compartida pot ajudar a crear un entorn de treball més col·laboratiu entre professionals.

Aquest treball emergeix de l'interès personal cap a la docència compartida, ja que com a alumne mai l'he viscuda, però durant les pràctiques i els anys de carrera n'he sentit parlar molt, tot i que quasi sempre ha sigut enfocada cap als alumnes i no tant cap als docents. Per aquesta raó es genera la inquietud per l'aprenentatge dels docents en la docència compartida.

Mitjançant aquest treball es destaca la importància de la investigació de la docència compartida en l'àmbit de l'educació, posant èmfasis en com aquesta pràctica pot millorar la qualitat de l'ensenyança i promoure l'ensenyament tant d'alumnes com de docents.

Així doncs, aquest treball s'emmarca dins la perspectiva de recerca empírica com a petita investigació sobre la docència compartida, més concretament en l'aprenentatge mutu que existeix entre les parelles de docents que realitzen docència compartida. Per tant, la inquietud central d'aquest treball se centra en com els docents poden adquirir nous aprenentatges de manera contínua amb la seva pràctica docent a través de la docència compartida i si les diferents etapes de la docència compartida influeixen en aquest aprenentatge.

2. Marc teòric

El marc teòric d'aquest treball s'estructura en tres parts principals. En primer lloc, es defineix el concepte de docència compartida, acompanyada dels diferents models d'aquesta pràctica. En segon lloc, es presenten les tres etapes cap a la docència compartida segons Gately i Gately (2001). En últim lloc, s'ofereix un apartat sobre què diu la investigació fins avui dia sobre la temàtica a partir de diferents revisions.

2.1 La docència compartida i els seus models.

L'aprenentatge entre iguals pot entendre's com la construcció de coneixement i habilitats mitjançant la interacció entre persones que comparteixen un estatus o unes característiques similars, i on cap d'ells actua com a docent professional de l'altre (Topping, 2005, citat a Duran, 2019). Cada vegada són més els docents que conceben la seva feina en escenaris de col·laboració, Echeita, et al., 2014 citat a Duran 2019, plantegen quatre raons a favor del treball col·laboratiu entre docents:

- *Epistemològiques*, perquè la realitat es construeix socialment, a partir del diàleg, la negociació i les decisions consensuades.
- *Socials*, perquè el professorat es mou en un nou escenari amb reptes on es requereix superar la individualitat.
- *Ètiques*, perquè la responsabilitat en l'acte d'educar ha de ser compartida, social i col·lectiva.
- *Professionals*, perquè educar és un acte complex que necessita la reflexió i l'anàlisi.

Segons Duran i Miquel (2024), sovint s'ha assenyalat que els reptes creixents a què s'afronta l'educació només són assumibles a partir de la col·laboració docent, superant el perfil professional individual i passant a un perfil de col·laboració entre docents. Ens podem referir a la col·laboració docent directa com a la docència compartida, definida per Duran i Miquel (2003), com la cooperació que s'estableix en l'aula entre dos docents, una forma d'atendre a la diversitat de l'alumnat i alhora una formació pel professorat.

Huguet (2006) diu que el treball cooperatiu entre docents dins l'aula pot considerar-se un factor de millora de l'ensenyament, sempre que s'acompanyi d'una bona comunicació i que hi hagi una actitud oberta per qüestionar-se aspectes de la pràctica. De la mateixa manera, Fluijt et al. (2016) ens parlen sobre els beneficis que la docència compartida aporta als docents, assenyalant que els i les docents aprenen a acceptar la complexitat del seu treball i a fomentar una actitud

de desafiament per al creixement professional a favor del seu alumnat, dels quals se senten responsables.

Pel que fa als coneixements, la proposta de consens més recent (Kind i Chan, 2019), distribueix el *Pedagogical Content Knowledge* en dos tipus. Per una banda, el *Pedagogical Knowledge* que inclou el coneixement sobre avaluació i currículum, l'organització de recursos i materials, la gestió de la classe i les estratègies d'instrucció. Per altra banda, el *Content Knowledge* que inclou el coneixement del contingut, fets i conceptes. I entre tots dos, les autores situen el coneixement sobre els estudiants.

Pel que fa a les diferents formes de docència compartida podem diferenciar-ne sis, agrupades en funció de la distribució de l'alumnat entre codocents i del lideratge (Huguet, 2009; Baeten i Simons, 2014 citats a Oller, M et al. 2018).

- Dos docents amb lideratge diferent

Un ensenya i l'altre observa. Els docents acorden abans quins aspectes cal analitzar, i mentre un lidera la sessió, l'altre en registra les observacions.

Un ensenya i l'altre dona suport. Un dels docents lidera la sessió i l'altre es mou per l'aula oferint suport a l'alumnat. En aquest model cal que hi hagi una prèvia planificació i anticipació de possibles situacions perquè les respostes dels dos docents siguin coherents entre elles.

- Dos docents amb el mateix lideratge

Ensenyament per estacions o grups rotatius. L'aula es divideix en tants grups com tasques hi hagi. Aquesta forma permet interactuar amb els alumnes en petit grup, observant de forma més efectiva com treballen i poder-ne conèixer millor les necessitats i els interessos. En aquest model es treballen metodologies més diversificades a l'aula, com els racons, els tallers, els espais, els ambients, etc.

Ensenyament alternatiu. Els alumnes decideixen si necessiten ajuda per una tasca concreta, amb l'alumnat que la necessita es genera un grup reduït a classe amb un altre docent. Són dos grups oberts i flexibles. Aquesta organització permet als docents obtenir una visió més precisa dels alumnes per dur a terme el seu acompanyament i seguiment. Aquest model requereix una bona gestió d'aula i molta coordinació entre els docents.

Ensenyament paral·lel. En aquesta organització el gran grup es divideix en dos subgrups heterogenis amb un docent en cada grup, i en tots dos grups treballen el mateix.

- Dos docents que treballen en equip

Ensenyament col·laboratiu. En aquesta model hi ha una col·laboració entre docents tota l'estona, els docents comparteixen el disseny de les activitats d'E-A, la planificació, l'execució i l'avaluació fent la mateixa intervenció. Cal dir, que s'hauria de començar per una forma més fàcil i anar canviant al llarg del temps, ja que és la més complexa de portar a terme. Un dels grans beneficis és que es poden potenciar les competències individuals de cada docent, on aquestes es complementen i s'enriqueixen.

2.2 Etapes del procés de docència compartida

Un cop definida la docència compartida i les seves diferents formes ens centrem en les diferents etapes. La docència compartida, segons Gately i Gately (2001), és un procés de desenvolupament, i com qualsevol altre procés de desenvolupament té diferents etapes a través les quals els codocents procedeixen. S'han identificat tres etapes de desenvolupament de la docència compartida: l'etapa inicial, l'etapa de compromís i l'etapa de col·laboració, i en cada una d'aquestes etapes els docents exhibeixen diferents nivells d'interacció i col·laboració.

Les etapes estan basades en vuit components que contribueixen al desenvolupament d'un entorn d'aprenentatge col·laboratiu: comunicació interpersonal, organització física de l'aula, coneixement del currículum/ programació, objectius i adaptacions curriculars, planificació de la instrucció, estructuració de les activitats a l'aula, gestió d'aula i avaluació.

Components que contribueixen al desenvolupament d'un entorn d'aprenentatge col·laboratiu	ETAPES DEL PROCÉS CAP A LA DOCÈNCIA COMPARTIDA (Gately i Gately, 2001)		
	Etapa inicial	Etapa de compromís	Etapa de col·laboració
Comunicació interpersonal	Comunicació superficial; s'intenta interpretar correctament els missatges	Més oberta i interactiva; comencen a donar i a rebre idees;	Utilitzen estils de comunicació efectius pels estudiants; comunicació no verbal; són model pels estudiants: mostren

	verbals i no verbals; atenció i vigilància; poca satisfacció.	respecte pels diferents estils; es fa ús d'humor.	maneres efectives d'escoltar, comunicar, resoldre problemes i negociar amb l'altre.
Organització física de l'aula	Els canvis per separar i delimitar espais; no es fa ús lliure del material de l'altre docent; el tutor de l'aula pot assignar un lloc concret al company; mur invisible que no es traspassa.	Més mobilitat i espais compartits a l'aula; més interacció entre docents i estudiants.	Fluïdesa natural en els moviments i el posicionament a l'aula, els docents ocupen qualsevol espai segons els objectius, els estudiants també.
Coneixement del currículum/ programació	Falta de confiança pel desconeixement en contingut o metodologia o sobre el coneixement específic del docent de suport.	Cada docent coneix millor el treball i l'àrea d'expertesa del company; es fan suggeriments i contribucions cap al treball de l'altre.	Major confiança, disposició en adaptar el treball segons les aportacions de tots dos; s'elabora una programació única per a la diversitat del grup-classe.
Objectius i adaptacions curriculars	S'acostuma a treballar el gran grup de manera separada dels estudiants amb més dificultats d'aprenentatge; es modifica poc la programació general.	Primeres adaptacions de la programació general de l'aula, tenint en compte la interacció entre els dos docents.	Programació diversificada en relació al grau d'assoliment dels objectius, contingut i activitats tant, d'E-A com d'avaluació.
Planificació de la instrucció	Classes separades, no pactades; un és responsable d'un gran grup, l'altre d'alguns estudiants, sense conèixer tota la programació.	Es comparteixen decisions sobre diferents aspectes de la planificació.	Planificació compartida; revisió i modificació, tant en el moment de treball a l'aula com en espais de coordinació pre i post.
Estructuració de les activitats a l'aula	Cada docent es prepara la seva part; cada un es fa responsable d'uns estudiants en concret; un lidera, l'altre ofereix suport.	Es comparteixen algunes activitats, on participen els dos docents alhora;	Els docents han planificat el treball a l'aula i es distribueixen els rols i les tasques de manera fluida i

		intercanvien els estudiants	flexible; són vistos pels estudiants com dos iguals.
Gestió d'aula	Moltes vegades un docent s'encarrega de la disciplina i l'altre imparteix la classe; distribució rígida de les tasques; liderada per un dels dos docents.	Més comunicació i aportacions mútues sobre normes i rutines de l'aula, malgrat que es continua encara actuant seguint la manera de fer d'un dels dos docents.	Aportacions dels dos amb acords pactats, però flexibles, sobre l'estructuració de l'aula i de les relacions entre estudiants i entre els estudiants amb els docents.
Avaluació	S'utilitzen dos sistemes diferents -el de cada docent-; o preval el del docent de la matèria; l'avaluació s'utilitza per mesurar l'assoliment.	Es comencen a explorar idees alternatives en relació a l'ús de l'avaluació; com aconseguir evidències d'aprenentatge de tot l'alumnat.	Es valoren i s'utilitzen diferents maneres d'avaluar el progrés dels estudiants, i en diferents moments del procés educatiu.

Taula 1: Etapes del model cap a la docència compartida de Gately i Gately (2001).

És important assenyalar que la progressió a través de les etapes pot ser tant un procés ràpid, on els docents comencen a col·laborar en tan sols poques setmanes, o un procés lent, on els docents poden experimentar dificultats per comunicar-se i per treballar de manera conjunta.

2.3 Què diu la investigació sobre la docència compartida?

En aquest apartat es fa un recull de tres revisions sobre la docència compartida on es revisen recerques anteriors. En aquestes, s'aborden àmbits relacionats amb la docència compartida i l'educació inclusiva, proporcionant una visió de les investigacions més rellevants.

En la revisió bibliogràfica realitzada per Solís et al. (2012) s'aborden els models col·laboratius d'instrucció: els fonaments empírics de la inclusió i la co-ensenyança a partir de 146 estudis. En la revisió bibliogràfica de Paulsrud i Niholm (2020) es fa una revisió sobre la cooperació entre professors d'educació general i professors d'educació especial en el treball amb estudiants que necessiten suports especials. En la revisió de Strogilos et al. (2022) es va realitzar una revisió de recerques, en aquest cas amb metodologies qualitatives, sobre la docència compartida per part

dels docents d'educació general i d'educació especial que treballen amb infants amb discapacitat i sense a les aules de primària i secundària.

Dins d'aquestes revisions trobem investigadors que han explorat com els docents aprenen els uns dels altres. En la metasíntesi de Strogilos et al. (2022) la meitat dels investigadors van discutir sobre com els docents aprenen els uns dels altres com una forma de desenvolupament professional. Per exemple, ens exposen el cas d'una escola de primària, on Carty i Farrell, 2018 citat a Strogilos et al. (2022) van informar: "Carla, l'educadora especial, va assenyalar que l'oportunitat d'observar diferents maneres d'explicar conceptes matemàtics i estar exposada a un estil d'ensenyament diferent era útil a termes del seu propi aprenentatge" (p. 110). De manera semblant, a l'estudi de Vasili et al., 2014 citat a Strogilos et al. (2022) van sostenir que quan es comuniquen correctament i augmenta la familiaritat dels professors es desenvolupa el creixement personal i professional. De manera similar, en un estudi etnogràfic realitzat per Thomas-Brown i Sepetys, 2011 citat a Strogilos et al. (2022) en una aula d'estudis socials un educador especial va dir: "Sento que he après molt i m'ha ajudat a veure les meves idees d'ensenyament de maneres diferents. M'agradaria tornar a ensenyar conjuntament amb algú" (p. 118). Finalment, Rytivaara i Kershner, 2012 citat a Strogilos et al. (2022) en el seu estudi de cas narratiu en una escola de primària van descriure com les contribucions de coneixement dels individus poden evolucionar cap a una "construcció de coneixement compartit" (p. 1007), assenyalant que "si als docents se'ls proporciona el temps adequat per a la col·laboració fora de l'aula, pot tenir un efecte enorme en el desenvolupament professional" (p.1007).

En la metasíntesi de Strogilos et al. (2022) també es destaca la relació professional dins la docència compartida, ja que molts docents van indicar com la seva relació social influïa en la seva relació professional. Per exemple, Pratt (2014) i Strogilos i King-Sears (2019) citat a Strogilos et al. (2022) van descobrir que, per a certs docents, la seva bona relació social fora de l'horari escolar conduïa a una col·laboració i a un aprenentatge més sòlid a l'aula d'ensenyament conjunt, cosa que posteriorment millorava les experiències d'instrucció i aprenentatge per a tothom. Les descripcions de les relacions dels codocents van variar entre els estudis, des de desafiadors (per exemple, Gürgür i Uzuner, 2010, citat a Strogilos et al. 2022) i disfuncionals (Isherwood i Barger-Anderson, 2008, citat a Strogilos et al. 2022) fins a ben equilibrades (per exemple, Pratt, 2014, citat a Strogilos et al. 2022). En particular, diversos codocents entrevistats van comentar que la seva relació va millorar amb el temps en adonar-se que podien aprendre els uns dels altres (Bouck, 2007; Strogilos i Tragoulia, 2013, citats a Strogilos et al. 2022). Les característiques positives més comunes en l'enfortiment de la relació entre docents van ser la

bona comunicació, la flexibilitat, la confiança i la paritat (Magiera et al., 2006, citat a Strogilos et al. 2022). Dues característiques van influir negativament en la relació dels codocents: l'aparellament imposat per l'administració sense considerar personalitats i els enfocaments d'ensenyament (Moin et al., 2009, citat a Strogilos et al. 2022) i la devaluació de rols (Gürgür i Uzuner, 2011; Isherwood et al., 2013; Lindacher, 2020, citats a Strogilos et al., 2022).

La revisió bibliogràfica de Paulsrud i Niholm (2020) també fa èmfasis en la relació professional, ja que en nombrosos estudis argumenten que la codocència promou el desenvolupament de relacions professionals profundes (Lava 2012, citat a Paulsrud i Niholm, 2020).

En la revisió bibliogràfica de Solís et al. (2012) es destaquen diversos factors presentats com a problemes de suport per als docents. Es diu que els docents que han participat en models de codocència han expressat la necessitat d'un suport administratiu (Scruggs et al., 2007, citat a Solís et al., 2012). A més a més, es ressalta la demanda consistent d'un temps de planificació estructurat per a tots els involucrats en la instrucció (Manset i Semmel, 1997; Scruggs i Mastropieri, 1996; Scruggs et al., 2007, citats a Solís et al., 2012), ja que aquest temps permet oportunitats estructurades perquè els professors col·laborin en l'ensenyament mitjançant l'ús de facilitadors, administradors i processos formalitzats (Manset i Semmel, 1997, citat a Solís et al., 2012). Tot i que els docents que han participat en models de co-ensenyament han identificat que el temps de planificació per a la col·laboració amb col·legues és essencial (Scruggs et al., 2007, citat a Solís et al., 2012), el 25% dels docents no creuen que s'hagi assignat prou temps de planificació per a la inclusió (Scruggs i Mastropieri, 1996, citat a Solís et al. 2012). Al mateix temps, també s'aborda la qüestió de capacitació, on els docents informen de la necessitat de capacitació per implementar de manera efectiva models d'inclusió i co-ensenyament (Avramidis i Norwich, 2002; Scruggs i Mastropieri, 1996; Scruggs et al., 2007, citats a Solís et al., 2012). D'acord amb Scruggs i Mastropieri (1996) citat a Solís et al. (2012) aproximadament el 30% de tots els docents enquestats creuen que els docents d'educació general no tenen prou experiència i capacitació en models d'inclusió, expressant també la necessitat de capacitació en models de co-ensenyament (Scruggs et al., 2007, citat a Solís et al., 2012). Per acabar, els investigadors han abordat les actituds, les creences i les percepcions dels docents sobre els models col·laboratius, argumentant que és probable que les creences dels docents influeixin en la seva motivació i, per tant, en la qualitat de la seva pràctica en models col·laboratius. Es va proporcionar una justificació similar per determinar les percepcions dels estudiants sobre els models col·laboratius, reconeixent que les percepcions dels seus companys són rellevants si

l'objectiu és augmentar l'acceptació i la inclusió dels estudiants amb discapacitats en entorns d'educació general.

En la revisió bibliogràfica de Paulsrud i Niholm (2020) es destaquen diversos factors com a importants per establir un ensenyament conjunt exitós, com ara la participació voluntària, el suport administratiu mitjançant la provisió de temps de planificació i capacitació adequats, i la compatibilitat dels codocents tant en l'àmbit professional com personal.

En la metasíntesi de Strogilos et al. (2022) es destaca un d'aquests factors, el factor de la planificació, on ens diu que la falta de temps per la planificació conjunta va afectar negativament la col·laboració entre docents i el progrés dels estudiants (Rimpola, 2014; Strogilos et al., 2016; Weiss i Rodgers, 2020, citat a Strogilos et al., 2022). Bešić et al., 2017 citat a Strogilos et al. (2022) van informar que "les escoles no ofereixen un temps assignat als docents que participen en la docència compartida per discutir els objectius" (p. 336). Bessette, 2008 citat a Strogilos et al. (2022) en una entrevista a un docent d'educació especial va assenyalar "m'agrada la idea de la docència compartida, però no crec que pugui tornar a fer-la en els pròxims anys si no tenim temps per planificar" (p. 1390). Dev i Haynes, 2015 citat a Strogilos et al. (2022), van entrevistar a 11 docents d'educació especial que comunament van informar estaven més entusiasmats amb l'ensenyament conjunt quan se'ls proporcionava temps per planificar conjuntament amb els docents adjunts.

En les revisions, a més de parlar-nos sobre els beneficis que aporta la docència compartida als docents, també ens parlen sobre els beneficis pels estudiants. En els estudis revisats per Scruggs, Mastropieri i McDuffie (2007) citats a Paulsrud i Niholm (2020) els docents d'educació general i d'educació especial perceben la codocència beneficiosa per a tots els agents involucrats, i a més a més, creuen que els estudiants reben més atenció i suport.

En la metanàlisi de Strogilos et al. (2022) ens diu que la preparació, la bona relació, el voluntariat i la consideració de la veu dels professors poden contribuir positivament a l'aprenentatge de professors i estudiants. A més a més, una suposició comuna dels investigadors d'aquesta metasíntesi ha sigut que la docència compartida pot millorar tant l'aprenentatge del professorat com dels infants. Carty i Farrell, 2018 citat a Strogilos et al. (2022) informen que la disponibilitat d'assistència immediata per a tots els estudiants contribueix al progrés acadèmic, i Lindacher, 2020 citat a Strogilos et al. (2022) va assenyalar que "no només els alumnes amb necessitats especials es beneficien, sinó també altres estudiants, per exemple a partir d'instruccions pas a pas i explicacions clares" (p. 152). En un estudi de recerca, Argyropoulos i Stamouli, 2006 citat a

Strogilos et al. (2022) van assenyalar que la frustració de Nefeli, una nena cega, es va reduir quan va començar la col·laboració entre els professors (p. 133). De manera similar, Brusca-Vega et al., 2011 citat a Strogilos et al. (2022) van informar que els codocents van quedar impressionats amb el nivell d'aprenentatge de ciències i el comportament apropiat a l'aula mostrat pels estudiants amb discapacitats (p. 29).

Després d'haver dut a terme el marc teòric i conèixer la importància i els fonaments de la docència compartida ens preguntem si els docents poden aprendre entre ells a partir d'aquesta pràctica i si les diferents etapes de la docència compartida influeixen en l'aprenentatge entre docents. Aquesta petita investigació és el que es resoldrà en aquest treball.

3. Proposta metodològica

3.1 Objectius

La recerca que es presenta a continuació està fonamentada sobre el següent objectiu general: Investigar si les diferents etapes de la docència compartida en les que es troben les parelles de docents tenen un impacte en l'aprenentatge mutu entre aquests.

Partint d'aquesta base, els objectius específics són:

- 1.** Identificar, a partir de qüestionaris, en quina etapa cap a la docència compartida se situa cada parella de docents.
- 2.** Conèixer quins són els factors que afavoreixen o dificulten el procés d'aprenentatge entre docents en situacions de docència compartida.
- 3.** Analitzar la percepció dels docents en actiu respecte a la docència compartida, mitjançant entrevistes estructurades, amb el propòsit d'explorar les seves experiències i els seus aprenentatges.

3.2 Mostra de la investigació

A continuació es presenta la tècnica del mostreig, on se selecciona un nombre de persones que participen en la investigació per tal que sigui fonamentada i permeti recollir unes conclusions significatives i assequibles (Ruiz, 2012).

Per tal de portar a terme aquestes finalitats, la mostra de l'estudi està conformada per 5 parelles de docents en actiu que realitzen docència compartida, participant un total de 10 docents.

En aquesta mostra s'inclouen docents d'Educació Secundària Obligatòria i d'Educació Primària. De les cinc parelles de docents, dues són professors d'Educació Secundària Obligatòria i les tres restants són mestres d'Educació Primària, representant d'aquesta manera l'estudi TALIS, on diu que a Catalunya el 27% dels docents de Secundària reconeixen fer docència compartida, mentre que a Primària és un 62%.

Per identificar les diferents etapes de la docència compartida, en la mostra participen docents que en realitzen des de fa més de deu anys i d'altres on aquest ha sigut el seu primer any. També, parelles de docents on fa més d'un any que realitzen docència compartida juntes i d'altres on aquest ha sigut el seu primer any com a parella de docents.

3.3 Instruments de recollida de dades

Els instruments de recollida de dades que s'han fet servir són dos: el qüestionari i l'entrevista.

Pel que fa al qüestionari individual (vegeu annex 1), aquest està format per nou preguntes; la primera per saber quant temps fa que realitzen docència compartida i les últimes vuit per identificar en quina etapa cap a la docència compartida se situen respecte als vuit components que contribueixen al desenvolupament d'un entorn d'aprenentatge col·laboratiu. Per a cada parella de docents obtindrem dos qüestionaris diferents, ja que el qüestionari el respondrà cada docent, coneixent així la visió de cada docent individualment.

Quant a l'entrevista, aquest instrument proporcionarà una visió directa i enriquidora sobre les percepcions, experiències i idees relacionades amb aquesta pràctica de les diferents parelles de docents. L'entrevista es farà de manera conjunta amb els dos docents i constarà de dues parts. En primer lloc, es demanarà a la parella de docents, mitjançant un qüestionari enviat a l'inici de l'entrevista, que se situïn de manera conjunta en aquells components on no han coincidit en els qüestionaris individuals per conèixer així la visió de la parella. En segon lloc, l'entrevista continuarà amb un guió de preguntes preestablert (vegeu annex 2). Per a l'entrevista s'emprarà el format que s'adapti de manera òptima a la disponibilitat i a les preferències de les parelles dels docents participants. Totes les entrevistes seran transcrites i annexades al treball (vegeu annex 3).

3.4 Procediment

La recerca, doncs, ha comptat amb quatre fases:

Durant la primera fase, s'ha fet un redactat detallat, enviat via correu electrònic, on s'ha presentat a diversos docents la temàtica del Treball de Fi de Grau. Aquesta fase tenia com a objectiu principal convidar-los a participar com a mostra a l'estudi. Es va cercar establir un contacte inicial amb aquests professionals, proporcionant-los informació rellevant sobre la recerca. A més a més, de buscar el seu consentiment i acordant un ús preservant l'anonimat i l'ús de dades estrictament amb finalitats de recerca.

En la segona fase, per a cada parella de docents s'ha realitzat dos qüestionaris; un per cada docent de la parella. En aquest qüestionari els docents han hagut posicionar-se en una de les tres etapes en els vuit components que contribueixen al desenvolupament d'un entorn d'aprenentatge col·laboratiu.

En la tercera fase, s'ha dut a terme l'entrevista a cada parella en actiu de docents que practiquen docència compartida, proporcionant una visió directa i enriquidora sobre les seves percepcions, experiències i idees relacionades amb aquesta pràctica. En aquesta fase s'ha realitzat un qüestionari conjunt a cada parella i s'ha dut a terme el guió preestablert amb les preguntes de l'entrevista.

Finalment, obtingudes les dades, s'han analitzat envers els objectius de la investigació per poder procedir a la descripció dels resultats i a la discussió.

3.5 Anàlisi de dades

L'anàlisi de dades s'ha portat a terme pels qüestionaris i per les entrevistes.

Pel que fa als qüestionaris individuals de cada parella de docents, s'han comparat per veure les semblances i les diferències en les respostes, començant així a definir quina etapa de la docència compartida, segons Gately i Gately (2001), ha superat cada parella de docents.

Pel que fa a les entrevistes, amb les respostes dels qüestionaris individuals i del qüestionari conjunt, s'ha acabat de definir en quina etapa de la docència compartida es troba cada parella en els vuit component. Per saber quina etapa ha superat cada parella de docents s'ha dut a terme un sistema de qualificació numèrica. Aquest sistema atorga un punt a aquells components a on s'han situat en l'etapa inicial, dos punts als components a on s'han situat en l'etapa de

compromís i tres punts als components a on s'han situat en l'etapa de col·laboració, obtenint una qualificació numèrica final per cada parella de docents. Aquells docents que sumin més de vuit punts hauran superat l'etapa inicial, aquells que superin els setze punts hauran superat l'etapa de compromís i aquells que sumin vint i quatre punts hauran superat l'etapa de col·laboració.

A partir de les preguntes del guió preestablert s'ha extret tota aquella informació amb relació als aprenentatges que han obtingut de manera mútua gràcies a la docència compartida, a més a més, dels factors que afavoreixen i dificulten aquest aprenentatge.

Un cop obtingudes les dades s'ha respost cada objectiu específic per a cada parella de docents. Finalment, amb aquestes dades, s'ha pogut respondre a l'objectiu principal: *Investigar si les diferents etapes de la docència compartida en les que es troben les parelles de docents tenen un impacte en l'aprenentatge mutu entre aquests.*

4. Resultats

En aquest apartat s'exposen els resultats obtinguts d'acord amb els objectius específics de recerca. Podem veure per cada parella de docents les respostes a cada objectiu específic.

La primera parella de docents de l'escola A està conformada per A1 i A2, mestres d'Educació Primària. En les respostes dels qüestionaris podem veure que fan docència compartida des de fa tres i cinc anys, respectivament, sent el primer any que la posen en pràctica junts i fent un total de tres hores a la setmana.

Pel que fa al primer objectiu; *Identificar, a partir de qüestionaris, en quina etapa cap a la docència compartida se situa cada parella de docents.* A1 i A2 han coincidit en totes les seves respostes. En els components de coneixement del currículum/programació, planificació de la instrucció i avaluació s'han situat en l'etapa de compromís, sumant un total de sis punts. I en els components de comunicació interpersonal, organització física de l'aula, objectius i adaptacions curriculars, estructuració de les activitats a l'aula i gestió d'aula s'han situat en l'etapa de col·laboració, sumant un total de quinze punts.

La primera parella de docents té un total de vint-i-u punts, per tant, ha superat l'etapa de compromís.

Pel que fa al segon objectiu; *Conèixer quins són els factors que afavoreixen o dificulten el procés d'aprenentatge entre docents en situacions de docència compartida.* Un dels factors que valoren positivament és tenir una hora a la setmana de treball personal on coincideixen per planificar les hores de docència compartida, entre altres tasques. Tot i això, també creuen que el departament hauria de donar més hores per programar:

“Si ara mateix amb el A1 tinguéssim més hores per coordinar-nos funcionaria tot molt millor.”

Pel que fa al tercer objectiu; *Analitzar la percepció dels docents en actiu respecte a la docència compartida, mitjançant entrevistes estructurades, amb el propòsit d'explorar les seves experiències i els seus aprenentatges.* En el transcurs de l'entrevista han compartit tot el que aprenen l'un de l'altre:

“Aquest any és el primer que estic a primer i a segon de primària i estic aprenent moltíssimes coses, no només de gestió d'aula, gestió de grups amb infants més petits, sinó d'estratègies de com tractar als infants d'aquesta edat o com aconseguir captar l'atenció. Jo abans estava amb infants més grans i la manera de captar l'atenció dels més grans és una altra. Jo aquest any estic aprenent moltíssim i li vaig dient de tant en tant. [...] De la A2 aquest any m'emporto mil coses, però segur aquesta d'estar amb nens i nenes de primer i segon i ser capaç de gestionar una aula. Tot el tema també dels límits, que em va agradar molt el que fèiem al principi de curs, que de tant en tant ho recordem “fins a on estic disposat a aguantar” o “com li dic a l'altra persona que això no m'agrada”, la corporalitat i la verbalització de “fins aquí”, i que ha servit molt als nens i nenes i que fins i tot a la rotllana encara escoltem “no, estàs fent una cosa que no m'agrada”. Jo això a tercer i quart ho feia, però d'una altra manera, això m'agrada molt i m'ho emporto. Recordar coses que jo en la meva trajectòria en el món del lleure havia fet doncs reprendre-ho i mil coses més, a l'hora de preparar tasques o adaptar al nivell de primer i segon.”

“Jo del A1 he après l'espontaneïtat. Amb una altra companya o company prepares una cosa i a vegades es fa feixuc i segons amb qui se li fa una muntanya preparar una activitat xula, i amb el A1 això és facilíssim. Ahir va ser un pim-pam, perquè a castellà farem una amanida amb el que vam recollir l'altre dia a la sortida i el A1 espontani com sempre amb el seu barret de palla, té als nens i a les nenes enamorats. Això m'encanta d'ell, que

tingui enamorats als infants. El A1 és espontani però organitzat, i en un tres i no res ho fem, i a més el que fem és guai.

La segona parella de docents de l'escola B està conformada per B1 i B2, mestres d'Educació Primària. En les respostes dels qüestionaris podem veure que fan docència compartida des de fa trenta-un anys i des de fa dos trimestres, respectivament, sent el primer any que la posen en pràctica junts i fent un total de tres hores a la setmana.

Pel que fa al primer objectiu; *Identificar, a partir de qüestionaris, en quina etapa cap a la docència compartida se situa cada parella de docents.* Per una banda, B1 en els components de comunicació interpersonal, organització física de l'aula, coneixement del currículum/programació, objectius i adaptacions curriculars, estructuració de les activitats a l'aula, gestió de l'aula i avaluació s'ha situat en l'etapa de compromís, i en el component de planificació de la instrucció s'ha situat en l'etapa de col·laboració. Per altra banda, B2 en els components de comunicació interpersonal, organització física de l'aula, objectius i adaptacions curriculars, estructuració de les activitats a l'aula s'ha situat en l'etapa de compromís, i en els components del coneixement del currículum/programació, planificació de la instrucció, gestió a l'aula i avaluació s'ha situat en l'etapa de col·laboració.

En total, B1 i B2 han coincidit en 5 components i en l'entrevista se'ls ha preguntat per aquells components on no han coincidit, i com a parella en els components de coneixement del currículum, gestió de l'aula i avaluació s'han situat en l'etapa de compromís.

Recollint els resultats dels tres qüestionaris, la segona parella de docents en els components de comunicació interpersonal, organització física de l'aula, coneixement del currículum/programació, objectius i adaptacions curriculars, estructuració de les activitats a l'aula, gestió de l'aula i avaluació s'han situat en l'etapa de compromís, sumant un total de catorze punts. I en el component de la planificació de la instrucció s'han situat en l'etapa col·laboració, sumant tres punts.

La segona parella de docents té un total de disset punts, per tant, ha superat l'etapa de compromís.

Pel que fa al segon objectiu; *Conèixer quins són els factors que afavoreixen o dificulten el procés d'aprenentatge entre docents en situacions de docència compartida.* En l'entrevista destaquen l'hora que tenen a la setmana per poder planificar, afegint que hi ha una bona entesa:

“El fet de tenir una hora a la setmana fa que ens puguem organitzar i planificar més les classes [...] Considero que tenim una bona entesa i això fa que treballem bé junts. Com que tenim els mateixos objectius perquè ho tenim planificat ho fem al mateix estil”.

Pel que fa a les dificultats, els dos mestres coincideixen a dir que no s’han trobat amb cap:

“Dificultat com a tal no hem tingut perquè al final tenim una bona relació i parlem les coses [...] Penso que hem tingut més beneficis que qualsevol altra cosa.”

Pel que fa al tercer objectiu; *Analitzar la percepció dels docents en actiu respecte a la docència compartida, mitjançant entrevistes estructurades, amb el propòsit d’explorar les seves experiències i els seus aprenentatges.* Durant l’entrevista han compartit tot el que aprenen l’un de l’altre:

“Jo estic aprenent molt perquè la B1 té més nivell de català que jo i en aquest sentit estic aprenent molt d’ella. Sobretot sobre la didàctica, jo portava molts anys fent educació física i pel que fa a l’ensenyament de la llengua catalana el tenia una mica oblidat. Amb la B1 he après moltes maneres d’ensenyar el català.”

“Jo del B2 aprenc sobretot a les hores on fem informàtica. Jo no tinc gaire idea d’informàtica i com que ell és el coordinador informàtic aprenc sobretot nous programes que després utilitzo jo a les meves classes.”

La tercera parella de docents de l’escola C està conformada per C1 i C2, mestres d’Educació Primària. En les respostes dels seus qüestionaris podem veure que totes dues fan docència des de fa dos anys, sent el segon any que la posen en pràctica juntes i fent un total d’una hora a la setmana.

Pel que fa al primer objectiu; *Identificar, a partir de qüestionaris, en quina etapa cap a la docència compartida se situa cada parella de docents.* Per una banda, C1 en els components d’objectius i adaptacions curriculars, gestió d’aula i avaluació s’ha situat en l’etapa inicial, i en els components de comunicació interpersonal, organització física de l’aula coneixement del currículum/programació, planificació de la instrucció i estructuració de les activitats d’aula s’ha situat en l’etapa de compromís. Per altra banda, C2 en el component de planificació de la instrucció s’ha situat en l’etapa inicial, en els components de l’organització física de l’aula, coneixement del currículum/programació, objectius i adaptacions curriculars, estructuració de

les activitats a l'aula, gestió de l'aula i avaluació s'ha situat en l'etapa de compromís, i en el component de la comunicació personal s'ha situat en l'etapa de col·laboració.

En total, C1 i C2 han coincidit en 3 components i en l'entrevista se les ha preguntat per aquells components on no han coincidit, i com a parella en els components d'objectius i adaptacions curriculars, planificació de la instrucció i avaluació s'han situat en l'etapa inicial, i en els components de comunicació interpersonal i gestió d'aula s'han situat en l'etapa de compromís.

Recollint els resultats dels tres qüestionaris, la tercera parella de docents en els components d'objectius i adaptacions curriculars, planificació de la instrucció i avaluació s'han situat en l'etapa inicial, sumant un total de tres punts. I en els components de comunicació interpersonal, organització física, coneixement del currículum/programació, estructuració de les activitats a l'aula i gestió d'aula s'han situat en l'etapa de compromís, sumant un total de deu punts.

La tercera parella de docents té un total de tretze punts, per tant, ha superat l'etapa inicial.

Pel que fa al segon objectiu; *Conèixer quins són els factors que afavoreixen o dificulten el procés d'aprenentatge entre docents en situacions de docència compartida.* En l'entrevista destaquen que els components que han beneficiat l'aprenentatge entre elles han estat l'observació i l'escola:

“L'observació i l'escolta [...] també observar una manera de fer diferent de la teva i pensar que et pot funcionar també.”

Com a dificultat destaquen que no tenen cap hora a la setmana per planificar:

“Com a dificultat jo diria que no tenim hores per poder planificar-nos”

Pel que fa al tercer objectiu; *Analitzar la percepció dels docents en actiu respecte a la docència compartida, mitjançant entrevistes estructurades, amb el propòsit d'explorar les seves experiències i els seus aprenentatges.* Al llarg de l'entrevista han expressat tot el que aprenen l'una de l'altra:

“El sol fet d'escolar a la C2 parlar, del discurs que té amb els infants, la manera com els acompanya. No sé, a mi m'agrada molt escoltar-la fer classe i trobo que m'enriqueix molt.”

“Aprendre de l'altre en situacions de detectar alguna dificultat. També, veure si alguna cosa que està fent està funcionant doncs saber que allò funciona amb els infants i que tu

també ho pots aplicar. De la C1 també apreng la calma i la paciència, la manera de portar i d'apropar-se als nens.”

La quarta parella de docents de l'escola D està conformada per D1 i D2, professors d'Educació Secundària Obligatoria. En les respostes dels qüestionaris podem veure que tots dos fan docència compartida des de fa un i dos anys, respectivament, sent el primer any que la posen en pràctica junts i fent un total d'una hora a la setmana.

Pel que fa al primer objectiu; *Identificar, a partir de qüestionaris, en quina etapa cap a la docència compartida se situa cada parella de docents.* Per una banda, D1 en els components de coneixement del currículum/programació, objectius i adaptacions curriculars, planificació de la instrucció, estructuració de les activitats a l'aula, gestió de l'aula i avaluació s'ha situat en l'etapa de compromís i en els components de comunicació interpersonal i organització física de l'aula s'ha situat en l'etapa de col·laboració. Per altra banda, D2 en els components de comunicació interpersonal, coneixement del currículum/programació, objectius i adaptacions curriculars, gestió de l'aula i avaluació s'ha situat en l'etapa de compromís i en els components d'organització física de l'aula, planificació de la instrucció i estructuració de les activitats a l'aula s'ha situat en l'etapa de col·laboració.

En total, D1 i D2 han coincidit en 5 components i en l'entrevista se'ls ha preguntat per aquells components on no han coincidit, i com a parella en els components de comunicació interpersonal, planificació de la instrucció i estructuració de les activitats a l'aula s'ha situat en l'etapa de compromís.

Recollint els resultats dels tres qüestionaris, la quarta parella de docents en els components de comunicació interpersonal, coneixement del currículum/programació, objectius i adaptacions curriculars, planificació de la instrucció, estructuració de les activitats a l'aula, gestió de l'aula i avaluació s'han situat en l'etapa de compromís, sumant un total de catorze punts. I en el component d'organització física de l'aula s'han situat en l'etapa de col·laboració, sumant tres punts.

La quarta parella de docents té un total de disset punts, per tant, ha superat l'etapa de compromís.

Pel que fa al segon objectiu; *Conèixer quins són els factors que afavoreixen o dificulten el procés d'aprenentatge entre docents en situacions de docència compartida.* En l'entrevista destaquen

la confiança i l'humor com els principals factors que afavoreixen l'aprenentatge entre ells, i com a dificultat destaquen la falta de temps per planificar:

“Ens falta una hora de planificació que no tenim a l'horari.”

Pel que fa al tercer objectiu; *Analitzar la percepció dels docents en actiu respecte a la docència compartida, mitjançant entrevistes estructurades, amb el propòsit d'explorar les seves experiències i els seus aprenentatges.* En l'entrevista han detallat tot el que aprenen l'un de l'altre:

“Jo estava fart d'explicar als alumnes que verbs tipus me gusta, me apetece, me apassiona, el que va darrere és el subjecte normalment, i això costa molt veure-ho. Doncs un dia va venir el D1 i va fer una mena de tècnica mnemotècnica a la pissarra que sortia una paraula amb unes inicials, i els alumnes ho van entendre i ara ho explico així. Em va semblar meravellós, els alumnes ho retenen millor i és una manera d'explicar que jo no ho hagués pensat mai.”

“Jo sóc professor de filosofia i és la meva especialitat. I veure que el D2 aprofita la cunya per posar alguna filosofia perquè li agrada molt. Jo moltes vegades m'ho salto, jo podria obrir molts melons que podria començar a treballar i no els obro mai. I veure com el D2 aprofita una classe de llengua per fer una mica de filosofia, que al final això també els atrapa. Això m'agrada molt, per exemple.”

La cinquena de docents de l'escola E està conformada per E1 i E2, professors d'Educació Secundària Obligatòria. En les respostes dels qüestionaris podem veure que fan docència compartida des de fa tres anys i vuit mesos, respectivament, sent el primer any que la posen en pràctica junts i fent un total de dues hores a la setmana.

Pel que fa al primer objectiu; *Identificar, a partir de qüestionaris, en quina etapa cap a la docència compartida se situa cada parella de docents.* Per una banda, E1 en els components de comunicació interpersonal, objectius i adaptacions curriculars, gestió de l'aula s'ha situat en l'etapa de compromís i en els components d'organització física de l'aula, coneixement del currículum/programació, planificació de la instrucció, estructuració de les activitats a l'aula i avaluació s'ha situat en l'etapa de col·laboració. Per altra banda, E2 en els components de comunicació interpersonal, organització física de l'aula, coneixement del

currículum/programació, objectius i adaptacions curriculars planificació de la instrucció, estructuració de les activitats de l'aula, gestió de l'aula i avaluació s'ha situat en l'etapa de col·laboració.

En total, E1 i E2 han coincidit en 5 components i en l'entrevista se'ls ha preguntat per aquells components on no han coincidit. Per tant, com a parella, en els components respecte a la comunicació interpersonal, objectius i adaptacions curriculars i gestió de l'aula s'han situat en l'etapa de col·laboració.

Recollint els resultats dels tres qüestionaris, la cinquena parella de docents en els components de comunicació interpersonal, organització física de l'aula, coneixement del currículum/programació, planificació de la instrucció, estructuració de les activitats a l'aula, objectius i adaptacions curriculars, gestió de l'aula i avaluació s'han situat en l'etapa de col·laboració, sumant un total de vint-i-quatre punts.

La cinquena parella de docents té un total de vint-i-quatre punts, per tant, ha superat l'etapa de col·laboració.

Pel que fa al segon objectiu; *Conèixer quins són els factors que afavoreixen o dificulten el procés d'aprenentatge entre docents en situacions de docència compartida*. Un dels factors que valoren positivament és la coordinació i la sincronització que tenen. Tot i això, destaquen com a dificultat les poques hores que tenen per planificar-se:

“Potser tenir una o dues hores més de reunió, perquè per fer una coordinació plena no dona [...] això fa que haguem de planificar moltes coses fora d'horari.”

Pel que fa al tercer objectiu; *Analitzar la percepció dels docents en actiu respecte a la docència compartida, mitjançant entrevistes estructurades, amb el propòsit d'explorar les seves experiències i els seus aprenentatges*. Al llarg de l'entrevista han compartit tot el que aprenen l'un de l'altre:

“Ara jo aprendre més del E2 perquè dirigirà més ell el projecte. Però, aprenc sobretot temes més històrics de quan el E2 explica algun aspecte lligat a la història o a la geografia. Quan parlem d'aquests temes el E2 quan intervé ho fa amb una explicació i un coneixement de causa que jo potser el tinc més superficial i, per tant, m'actualitzo amb el coneixement d'aquest aspecte.”

“Jo de la E1 hi ha una sèrie de coses, sobretot tecnològiques que he anat incorporant a la meva matèria de socials [...] Com que la E1 és coordinadora digital he après sobre tecnologia. Els programes digitals que m'ha ensenyat els he incorporat a les meves classes de socials. També he après maneres de fer classe, els inicis de les classes, que sempre entra a l'hora. A més a més, quan explica exemples de la seva vida personal, per exemple, quan la van hackejar va servir d'exemple per parlar de la seguretat i això també la fa més propera. De la E1 s'aprèn molt, massa coses, no acabaríem mai.”

5. Discussió

En aquest apartat es donarà resposta a l'objectiu principal del treball *Investigar si les diferents etapes de la docència compartida en les que es troben les parelles de docents tenen un impacte en l'aprenentatge mutu entre aquests* a partir dels resultats obtinguts.

Durant la investigació s'ha conegut l'experiència de cinc parelles de docents que practiquen docència compartida. Si recollim la informació, una de les parelles ha superat l'etapa inicial, tres de les parelles han superat l'etapa de compromís i una de les parelles ha superat l'etapa de col·laboració. Per respondre a l'objectiu principal s'analitzaran els aprenentatges de cada parella, començant per aquella que té una menor qualificació fins a arribar a la que tingui una major qualificació.

La parella de docents que ha superat l'etapa inicial, amb un total de tretze punts, és la tercera. En l'entrevista s'han pogut observar els seus aprenentatges, i segons Kind i Chan (2019) els seus aprenentatges es consideren *Pedagogical Knowledge*, ja que són sobre el coneixement de la gestió de la classe i les estratègies d'instrucció. Pel que fa a la gestió de la classe es destaca la manera d'acompanyar als infants, i pel que fa a les estratègies d'instrucció parlen d'implementar a l'aula allò que han observat durant les hores de docència compartida que ha funcionat:

“El sol fet d'escolar a la C2 parlar, del discurs que té amb els infants, la manera com els acompanya [...] També, veure si alguna cosa que està fent està funcionant doncs saber que allò funciona amb els infants i que tu també ho pots aplicar.”

Tres de les parelles han superat l'etapa de compromís, sumant més de setze punts.

La quarta parella de docents té un total de disset punts, superant l'etapa de compromís. Els aprenentatges d'aquesta parella se situen dins del *Pedagogical Knowledge*, ja que són sobre el

coneixement de les estratègies d'instrucció. Entre ells han après a explicar els continguts d'una manera més efectiva perquè els alumnes els puguin comprendre, i de la mateixa manera, han après estratègies per captar l'atenció dels alumnes sobre un contingut a partir de la filosofia:

“Jo estava fart d'explicar als alumnes que verbs tipus me gusta, me apetece, me apassiona, el que va darrere és el subjecte normalment, i això costa molt veure-ho. Doncs un dia va venir el D1 i va fer una mena de tècnica mnemotècnica a la pissarra que sortia una paraula amb unes inicials, i els alumnes ho van entendre i ara ho explico així. Em va semblar meravellós, els alumnes ho retenen millor i és una manera d'explicar que jo no ho hagués pensat mai [...] Jo sóc professor de filosofia i és la meva especialitat. I veure que el D2 aprofita la cunya per posar alguna filosofia perquè li agrada molt. Jo moltes vegades m'ho salto, jo podria obrir molts melons que podria començar a treballar i no els obro mai. I veure com el D2 aprofita una classe de llengua per fer una mica de filosofia, que al final això també els atrapa.”

La segona parella de docents ha igualat els punts amb la quarta parella, per tant, té un total de disset punts, superant així l'etapa de compromís. En l'entrevista s'ha pogut observar els seus aprenentatges, i segons Kind i Chan (2019) els seus aprenentatges es consideren *Content Knowledge*, ja que estan enfocats al coneixement del contingut, a l'organització de recursos i materials i a les estratègies d'instrucció. En el cas d'aquesta parella cada docent és expert en una àrea, això fa que els codocents es nodreixin entre ells i aprenguin aspectes, continguts, estratègies d'instrucció, recursos i materials de l'àrea d'expertesa del company/a de manera recíproca:

“Jo estic aprenent molt perquè la B1 té més nivell de català que jo i en aquest sentit estic aprenent molt d'ella. Sobretot sobre la didàctica [...] amb la B1 he après moltes maneres d'ensenyar el català, diferents recursos, com treballar l'expressió escrita [...] Jo del B2 aprenc sobretot a les hores on fem informàtica. Jo no tinc gaire idea d'informàtica i com que ell és el coordinador informàtic aprenc sobretot nous programes que després utilitzo jo a les meves classes.”

La primera parella de docents és la que té una qualificació més alta dins de les parelles que han superat l'etapa de compromís, amb un total de vint-i-u punts. Segons Kind i Chan (2019) els aprenentatges d'aquesta parella se situen dins del *Pedagogical Knowledge*, més concretament aquells relacionats amb la gestió de la classe, les estratègies d'instrucció i el coneixement del currículum per adaptar les tasques als alumnes de primer i segon de primària:

“Estic aprenent moltíssimes coses, no només de gestió d'aula, gestió de grups amb infants més petits, sinó d'estratègies de com tractar als infants d'aquesta edat o com aconseguir captar l'atenció. Jo abans estava amb infants més grans i la manera de captar l'atenció dels més grans és una altra. Jo aquest any estic aprenent moltíssim i li vaig dient de tant en tant. [...] a l'hora de preparar tasques o adaptar al nivell de primer i segon [...] Jo del A1 he après l'espontaneïtat. Amb una altra companya o company prepares una cosa i a vegades es fa feixuc i segons amb qui se li fa una muntanya preparar una activitat xula, i amb el A1 això és facilíssim [...] El A1 és espontani però organitzat, i en un tres i no res ho fem, i a més el que fem és guai.”

La cinquena parella de docents és aquella que ha superat l'etapa de col·laboració, amb un total de vint-i-quatre punts. En aquesta parella podem veure els dos tipus d'aprenentatges segons Kind i Chan (2019), el *Pedagogical Knowledge* i el *Content Knowledge*.

Per una banda, pel que fa al *Content Knowledge*, els seus aprenentatges estan enfocats al coneixement del currículum. Com ha passat amb la segona parella de docents, cada docent també és expert en una àrea, fent que els codocents aprenguin aspectes i continguts de l'àrea d'expertesa del company:

“Aprenc sobretot temes més històrics de quan el E2 explica algun aspecte lligat a la història o a la geografia. Quan parlem d'aquests temes el E2 quan intervé ho fa amb una explicació i un coneixement de causa que jo potser el tinc més superficial i, per tant, m'actualitzo amb el coneixement d'aquest aspecte [...] Jo de la E1 hi ha una sèrie de coses, sobretot tecnològiques que he anat incorporant a la meva matèria de socials [...] Com que la E1 és coordinadora digital he après sobre tecnologia”.

Per altra banda, pel que fa al *Pedagogical Knowledge*, la cinquena parella de docents aprenen estratègies d'instrucció l'un de l'altre i nous recursos i materials:

“Aprenem paraules noves, maneres de fer classe, maneres d'enfocar i de dir “doncs això m'ho quedo per mi”. Jo de la E1 hi ha una sèrie de coses, sobretot tecnològiques que he anat incorporant a la meva matèria de socials, com el PADLET que és un programa de vídeos amb preguntes [...] També he après maneres de fer classe, els inicis de les classes, que sempre entra a l'hora. A més a més, quan explica exemples de la seva vida personal, per exemple, quan la van hackejar va servir d'exemple per parlar de la seguretat i això també la fa més propera.”

Recollida la informació sobre els coneixements de cada parella de docents, si comparem la parella que ha superat l'etapa inicial amb la que ha superat l'etapa de col·laboració podem observar que hi ha més aprenentatge en la parella que ha superat l'etapa de col·laboració, fins i tot, trobem les dues tipologies d'aprenentatge segons Kind i Chan (2019), mentre que a les altres parelles només trobem una tipologia d'aprenentatge. Dins de les parelles que han superat l'etapa de compromís podem observar que hi ha més aprenentatge en la parella que té major qualificació, per tant, podem afirmar que hi ha diferències en els aprenentatges en aquelles parelles que han superat la mateixa etapa, sent la parella que té major qualificació la que obté més aprenentatge.

Donant resposta a l'objectiu general, podem afirmar que els aprenentatges de cada parella de docents varien segons l'etapa que hagin superat. L'etapa de col·laboració és la que proporciona més aprenentatge entre docents, seguida de l'etapa de compromís, i finalment l'etapa inicial.

6. Conclusions, limitacions i projeccions

Recollint els resultats obtinguts i sàpiguen que les parelles que tenen una qualificació numèrica més alta tenen més aprenentatges, en aquest apartat es compararà el marc teòric amb els resultats obtinguts, s'expressaran les limitacions que hi ha hagut en la realització del treball i es presentarà una projecció sobre com es podria continuar el treball.

Huguet (2006) diu que el treball cooperatiu entre docents dins l'aula pot considerar-se un factor de millora de l'ensenyament, sempre que s'acompanyi d'una bona comunicació i que hi hagi una actitud oberta per qüestionar-se aspectes de la pràctica. La segona parella de docents ha destacat l'aprenentatge de treballar en equip en realitzar docència compartida:

B: "També aprens a treballar en equip que també és important, al final la tasca docent també té un component molt important que és saber treballar en equip amb els teus companys i companyes, saber arribar a acords, saber delegar, i penso que són coses que s'han d'aprendre i que s'aprenen fent docència compartida."

En la metasíntesi de Strogilos et al. (2022) la meitat dels investigadors van discutir sobre com els docents aprenen els uns dels altres com una forma de desenvolupament professional. Molts docents en les entrevistes han explicat que la docència compartida els permet aprendre dels companys/es, ja que cadascú aporta el seu propi enfocament i manera de fer:

B: *“Per mi treballar amb un company a l'aula suposa un enriquiment personal perquè cada mestre aporta alguna cosa diferent, ja que cada mestre té una manera de fer diferent d'acord amb la seva personalitat.”*

C: *“També observar una manera de fer diferent de la teva i pensar que et pot funcionar també, veure diferents estils.”*

D: *“Una altra mirada i una altra forma d'acostar-se a la matèria penso que és molt útil.”*

Una suposició comuna de la metasíntesi de Strigolos et al. (2022) és que la docència compartida pot millorar tant l'aprenentatge del professorat com dels infants, coincidint amb les cinc parelles de docents que indiquen que un dels grans beneficis és l'atenció als infants:

A: *“L'atenció als 25 alumnes no té res a veure [...] l'atenció individual que reben els infants i saber que pots arribar a tothom.”*

B: *“Saber que cap nen o nena queda desatès o que no se l'ajuda.”*

C: *“Jo crec que els infants en aquest sentit guanyen en tenir a una altra persona. Cada mestra té una manera de fer i d'explicar les coses, i potser a un infant el que has explicat no ho ha entès i amb l'altra mestra sí que ho entén, ja sigui perquè ho explica d'una manera diferent o perquè li dona altres estratègies.”*

D: *“Tenim l'oportunitat de realitzar un ensenyament més individualitzat que beneficia a l'alumne”*

E: *“També l'atenció a la diversitat [...] aquesta gestió de dos s'agraeix moltíssim.”*

En el marc teòric es destaquen diversos factors, un d'ells és la planificació, ja que es ressalta la demanda consistent d'un temps de planificació estructurat per a tots els involucrats en la instrucció (Manset i Semal, 1997; Scruggs i Mastropieri, 1996; Scruggs et al., 2007, citats a Solís et al., 2012). Segons Scruggs i Mastropieri, 1996 citat a Solís et al. (2012), el 25% dels docents no creuen que s'hagi assignat prou temps de planificació per a la inclusió. En el cas d'aquesta investigació és el 80% dels docents qui tenen aquesta creença. Aquesta demanda consistent d'un temps de planificació es destaca també a les entrevistes, on quatre de les cinc parelles de docents han expressat la falta d'hores per planificar les classes:

A: *“El departament ens hauria de donar més hores per programar.”*

C: *“Tampoc tenim les hores per reunir-nos i decidir coses [...] No tenim temps de reunir-nos ni de planificar el que farem.”*

D: *“Ens falta una hora de planificació que no tenim a l'horari.”*

E: *“No tenir temps per poder coordinar-nos.”*

Un altre factor que es destaca per establir un ensenyament conjunt exitós és la compatibilitat dels codocents en la revisió bibliogràfica de Paulsrud i Niholm (2020). Aquesta compatibilitat entre docents s’ha pogut veure durant les entrevistes en les cinc parelles de docents:

A: *“Penso que ha sigut fluid.”*

B: *“Considero que tenim una bona entesa i això fa que treballem bé junts [...] Tenim una bona relació i parlem les coses”*

C: *“Nosaltres sempre ens hem entès bé.”*

D: *“La confiança [...] i l’humor”*

E: *“Ens hem coordinat prou bé, estem sincronitzats per dir-ho d’alguna manera.”*

La cinquena parella de docents ha parlat de la incompatibilitat que s’han trobat altres anys amb altres docents, destacant que si tan sols un dels dos docents no treballa, no s’ofereix un bon model als alumnes:

E: *“També dependrà dels companys, n’hi ha alguns que estaran implicats i estaran per la classe, i altres que seran gent passiva que desconnecten i que aprofiten per corregir [...] Que siguin mobles, quan jo feia projectes amb primer d’ESO tenia un moble [...] El model que dónes als alumnes no és el millor.”*

Comparats els resultats de la recerca amb el marc teòric, s’han pogut identificar clarament les semblances existents entre els dos àmbits. Ara, s’exposaran les limitacions identificades en el treball i les projeccions d’aquest.

Quant a les limitacions/dificultats identificades en la realització d’aquesta investigació, es destaca la dificultat per aconseguir parelles de docents que vulguin participar en aquest treball, ja que alguns docents no veien factible la possibilitat de participar per la càrrega de feina. En últim lloc, molt docents han expressat en les entrevistes la dificultat que es van trobar en els qüestionaris individuals per posicionar-se en els diferents components, ja que molts d’ells dubtaven entre dos.

Pel que fa a les possibles projeccions que se’n deriven de la realització d’aquesta investigació es podria fer un estudi amb una mostra més gran de parelles de docents per conèixer més experiències. També, completar aquesta petita investigació amb l’observació a les aules on es realitza docència compartida com un instrument de recollida de dades més, per poder comparar

així el que fan amb el que diuen. En últim lloc, en aquest treball els components respecte a la docència compartida s'han valorat per igual, però es podria investigar si hi ha algun component que influeixi més en l'aprenentatge dels docents.

7. Consideracions finals

En aquest apartat vull reflexionar sobre les competències del grau assolides amb el desenvolupament de la recerca i les possibilitats de desenvolupament professional i formatiu a partir del treball realitzat.

Al llarg del treball he desenvolupat competències des de diverses dimensions. Des de la dimensió acadèmica, he pogut desenvolupar la competència de planificar i realitzar des de zero una investigació educativa, en aquest cas sobre la docència compartida. A més, amb la realització del marc teòric he pogut conèixer la literatura que hi ha fins avui dia sobre la temàtica, desenvolupant habilitats per seleccionar les fonts més rellevants per analitzar la informació i sintetitzar la més rellevant. Des de la dimensió social, he desenvolupat les competències relacionades amb la capacitat d'escolat activa i assertivitat a l'hora de portar a terme les entrevistes i col·laborar amb les diferents parelles de docents. I, en últim lloc, des de la dimensió personal, he desenvolupat la competència per gestionar el treball i el temps de manera autònoma, complint tots els terminis de les entregues que havia previst.

Amb aquest treball he pogut ampliar els meus coneixements sobre la docència compartida i ha suposat una experiència molt enriquidora per al meu bagatge professional i personal. Espero en un futur tenir l'oportunitat de fer docència compartida, ja que podré posar en pràctica tots els aprenentatges que he adquirit en aquest treball. Addicionalment, podré compartir les meves experiències i coneixements, i tant jo, com la meva parella i els infants ens podrem beneficiar d'aquesta pràctica.

8. Referències bibliogràfiques

Argyropoulos, V., i Stamouli, M. (2006). A collaborative action research project in an inclusive setting: Assisting a blind student. *British Journal of Visual Impairment*, 24(3), 128–134. <https://doi.org/10.1177/0264619606066187>

Aretxaga, L. i Palacios, J.M. (2014). Docencia Compartida. II Jornadas 2014. *Consejería de Educación y Universidades*. Gobierno de Gran Canarias

Avramidis, E., i Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *Special Needs Education*, 17(2), 129 – 147. <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/08856250210129056?scroll=top&needAccess=true>

Besic, E., Paleczek, L., Krammer, M., i Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: The experts' view. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329–345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>

Bessette, H. J. (2008). Using students' drawings to elicit general and special educators' perceptions of co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1376–1396. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.007>

Bouck, E. C. (2007). Co-teaching ... Not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure*, 51(2), 46–51. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.2.46-51>

Brusca-Vega, R., Brown, K., i Yasutake, D. (2011). Science achievement of students in co-taught, inquiry-based classrooms. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 17(1), 23–31.

Carty, A., i Farrell, A. M. (2018). Co-teaching in a mainstream post-primary mathematics classroom: An evaluation of models of co-teaching from the perspective of the teachers. *Support for Learning*, 33(2), 101–121. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12198>

Dev, P., i Haynes, L. (2015). Teacher perspectives on suitable learning environments for students with disabilities: What have we learned from inclusive, resource, and self-contained classrooms? *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review*, 9(1), 53–64. <https://doi.org/10.18848/1833-1882/CGP/v09/53554>

Duran, D. i Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73-76.

Duran, D i Miquel, E. (2024). Codocència: concepte, formes i millora de pràctiques. *Guix*, 508, 10-15.

Duran, D. (2019). Aprenentatge docent entre iguals: mestres i escoles que aprenen uns dels altres. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 50, 47-58, <https://raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/366177>

Echeita, G.; Monarca, H. A.; Sandoval, M., i Simón, C. (2013). Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva.

Fluijt, D., Bakker, C., i Struyfd, E. (2016). Team reflection: the missing link in co-teaching teams. *European journal of special needs education*, 1-15. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/08856257.2015.1125690>

Gately, S., i Gately, F. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33 (4), 40-47.

Gürgür, H., i Uzuner, Y. (2010). A phenomenological analysis of the views on co-teaching applications in the inclusion classroom. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 311–331.

Gurgur, H., i Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: Team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 589– 610. <https://doi.org/10.1080/13603110903265032>

Huguet, T. (2006): Aprender juntos a l'aula: Una proposta inclusiva. *Graó*.

Huguet, T. (2009): La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. *Horsori*, 81-94.

Isherwood, R. S., Barger-Anderson, R., i Erickson, M. (2013). Examining co-teaching through a socio-technical systems lens. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(2), 1–17.

Kind, V., i Chan, K. (2019). Resolving the amalgam: connecting pedagogical content knowledge, content knowledge and pedagogical knowledge. *International Journal of Science Education*, 41(7), 964-978. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1584931>

Lava, V. F. (2012). Inquiry into Co-Teaching in an Inclusive Classroom. *Inquiry in education*, 3(2), 1-19.

- Lindacher, T. (2020). Perceptions of regular and special education teachers of their own and their co-teacher's instructional responsibilities in inclusive education: A case study. *Improving Schools*, 23(2), 140–158. <https://doi.org/10.1177/1365480220906697>
- Magiera, K., Lawrence-Brown, D., Bloomquist, K., Foster, C., Figueroa, A., Glatz, K., & Rodriguez, P. (2006). On the road to more collaborative teaching: One school's experience. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(5).
- Manset, G., i Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education*, 31(2), 155-180. <https://doi.org/10.1177/002246699703100201>
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume II). *Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Oller, M., Navas, C., i Carrera, J. (2018). Docència compartida a l'aula: Reptes i possibilitats. *Guix*, 448, 43-48.
- Paulsrud, D i Niholm, C (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006>
- Rimpola, R. C. (2014). Collaborative planning and teacher efficacy of high school mathematics co-teachers. *Educational Planning*, 21 (3), 41–53.
- Ruiz, J. I. (2012). Teoría y práctica de la investigación cualitativa. *Deusto*
- Rytivaara, A., i Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999–1008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., i McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416.

Scruggs, T. E., i Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74. <https://doi.org/10.1177/001440299606300106>

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., i McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>

Solís, E., Vaughn, S., Swanson, E., i McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *ResearchGate*, 49(5), 498 – 510. <https://doi.org/10.1002/pits.21606>

Strogilos, V., i Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35(1), 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.001>

Strogilos, V., King-Sears, M. E., Tragoulia, E., Voulagka, A., i Stefanidis, A. (2022). A metasynthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, 38, 100504.

Strogilos, V., i King-Sears, S. M. E. (2019). Co-teaching is extra help and fun: Perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 92–102. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12427>

Thomas-Brown, K. A., i Sepetys, P. (2011). A veteran special education teacher and a general education social studies teacher model co-teaching: The CoPD model. *Journal of The American Academy of Special Education Professionals*, 109–125.

Weiss, M. P., i RodVASgers, W. (2020). Instruction in co-taught secondary classrooms: An exploratory case study in algebra 1. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 119–133.

9. Annexos

9.1 Qüestionari individual

<https://forms.gle/4nTDwwCEKw3zDXbWA>

9.2 Guió entrevista

[Guió entrevista](#)

9.3 Transcripció de les entrevistes

[Transcripció de les entrevistes](#)