UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

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

Muset Domínguez, Laia. *La codocència com a font d'aprenentatge i desenvolupament professional : què aprenen els codocents i com ho aprenen.* Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Educació Primària). 84 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336855

under the terms of the CC BY-SA license.

Universitat Autònoma de Barcelona

La codocència com a font d'aprenentatge i desenvolupament professional: què aprenen els codocents i com ho aprenen.

Autora: Laia Muset Domínguez

Tutor: David Duran Gisbert

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Grau en Educació Primària

Modalitat: Revisió sistemàtica de la literatura

Data de lliurament: 1 de juny del 2026

Resum

Aquest treball de final de grau de modalitat de revisió sistemàtica de la literatura explora les maneres en què la codocència serveix com a recurs per al Desenvolupament Professional Docent, ja que la recerca actual sol centrar-se en els beneficis per als infants i obvia com aquesta pràctica col·laborativa enriqueix els mateixos mestres. Amb l'objectiu d'analitzar què aprenen els docents i de quina manera ho fan a partir de la codocència, s'ha dut a terme una revisió sistemàtica seguint el protocol PRISMA a les bases de dades Web of Science i Psycinfo, fet que ha permès seleccionar i analitzar 24 estudis rellevants publicats entre el 2018 i el 2026. Els resultats indiquen que els aprenentatges adquirits s'agrupen en tres blocs: d'una banda, es troben els recomanats per la literatura recent, que són el coneixement del contingut i el coneixement pedagògic, el qual inclou les categories de les estratègies d'instrucció, de la gestió de l'aula, del coneixement sobre l'avaluació i el currículum, i de l'organització de recursos i materials; d'altra banda, també obtenen aprenentatges sobre l'atenció a la diversitat, les habilitats interpersonals i col·laboratives, i la transformació de la identitat i actitud professional. Quant a la manera com aprenen els codocents, els resultats demostren que aquest aprenentatge es produeix a partir de la coplanificació i disseny, la pràctica a l'aula i la correflexió i coavaluació, procés que es recolza en tres eixos transversals: el diàleg, la gestió dels espais i del temps, i la construcció de la cohesió i les dinàmiques d'equip. En conclusió, el treball suggereix que la codocència és una via eficaç per a la formació contínua i per a la millora de la qualitat de l'escola. Així i tot, els equips directius han de proporcionar temps i espai per a les reunions, ja que la codocència no pot assolir el seu màxim potencial sense aquest suport.

Paraules clau: codocència; ensenyament en equip; ensenyament col·laboratiu; models de codocència; desenvolupament professional; aprenentatge docent; aprenentatge professional; aprenentatge entre iguals; formació del professorat.

Resumen

Este trabajo de final de grado de modalidad de revisión sistemática de la literatura explora las maneras en que la codocencia sirve como recurso para el Desarrollo Profesional Docente, ya que la investigación actual suele centrarse en los beneficios para los niños y obvia cómo esta práctica colaborativa enriquece a los propios maestros. Con el objetivo de analizar qué aprenden los docentes y de qué manera lo hacen a partir de la codocencia, se ha llevado a cabo una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA en las bases de datos Web of Science y PsycInfo, hecho que ha permitido seleccionar y analizar 24 estudios relevantes publicados entre 2018 y 2026. Los resultados indican que los aprendizajes adquiridos se agrupan en tres bloques: por un lado, se encuentran los

recomendados por la literatura reciente, que son el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico, el cual incluye las categorías de las estrategias de instrucción, de la gestión del aula, del conocimiento sobre la evaluación y el currículo, y de la organización de recursos y materiales; por otro lado, también obtienen aprendizajes sobre la atención a la diversidad, las habilidades interpersonales y colaborativas, y la transformación de la identidad y actitud profesional. En cuanto a la manera en que aprenden los codocentes, los resultados demuestran que este aprendizaje se produce a partir de la coplanificación y diseño, la práctica en el aula y la correflexión y coevaluación, proceso que se apoya en tres ejes transversales: el diálogo, la gestión de los espacios y el tiempo, y la construcción de la cohesión y las dinámicas de equipo. En conclusión, el trabajo sugiere que la codocencia es una vía eficaz para la formación continua y para la mejora de la calidad de la escuela. Aun así, los equipos directivos deben proporcionar tiempo y espacio para las reuniones, ya que la codocencia no puede alcanzar su máximo potencial sin este apoyo.

Palabras clave: codocencia; enseñanza en equipo; enseñanza colaborativa; modelos de codocencia; desarrollo profesional; aprendizaje docente; aprendizaje profesional; aprendizaje entre iguales; formación del profesorado.

Abstract

This final degree project, in the modality of a systematic literature review, explores the ways in which co-teaching serves as a resource for Teacher Professional Development, because current research usually focuses on the benefits for children and overlooks how this collaborative practice enriches the teachers themselves. With the aim of analysing what teachers learn and in what way they do so based on co-teaching, a systematic review has been carried out following the PRISMA protocol with the Web of Science and PsycInfo databases, which has allowed the selection and analysis of 24 relevant studies published between 2018 and 2026. The results indicate that the acquired learning is grouped into three blocks: on the one hand, there are those recommended by recent literature, which are the content knowledge and the pedagogical knowledge, the latter including the categories of instructional strategies, classroom management, knowledge about assessment and curriculum, and the organization of resources and materials; on the other hand, they also obtain learning about attention to diversity, interpersonal and collaborative skills, and the transformation of professional identity and attitude. Regarding the way in which co-teachers learn, the results demonstrate that this learning occurs based on co-planning and design, classroom practice and co-reflection and co-assessment, a process that is supported by three transversal axes: dialogue, space and time management, and the construction of cohesion and team dynamics. In conclusion, the project

suggests that co-teaching is an effective way for continuous training and for improving the quality of the school. Nevertheless, school management teams must provide time and space for meetings, as co-teaching cannot reach its full potential without this support.

Key words: co-teaching; team teaching; collaborative teaching; co-teaching models; professional development; teacher learning; professional learning; peer learning; teacher training.

AGRAÏMENTS

Als meus pares i a la resta de la meva família, per ser el meu pilar incondicional, per confiar sempre en mi i per ensenyar-me el valor de la constància i de l'esforç.

A la meva millor amiga i a la meva parella, per ser el meu refugi diari, per la seva paciència infinita i per fer aquest camí molt més fàcil i bonic.

A les meves amigues del Grau, per compartir cada classe, cada riure i cada aprenentatge, i per convertir aquests quatre anys en una experiència inoblidable.

Al meu tutor, David Duran, així com a tot el professorat, escoles de pràctiques i alumnat que m'han acompanyat en aquesta etapa, per contribuir al meu creixement tant personal com professional.

Índex

1. Introducció i definició del projecte....3

1.1. Justificació de la tria....3

2. Marc teòric....4

2.1. Desenvolupament Professional Docent....4

2.1.1. Concepte de Desenvolupament Professional Docent....5

2.1.2. La necessitat de l'aprenentatge continu....5

2.1.3. La col·laboració docent per al Desenvolupament Professional Docent....6

2.1.4. Estructures específiques de l'aprenentatge col·laboratiu situat....7

2.2. Concepte, tipologies i finalitat de la codocència....8

2.2.1. Concepte i definició de la codocència....8

2.2.2. Tipologies i modalitats de la codocència....9

2.2.3. Propòsit general i beneficis de la codocència....10

2.3. La codocència com a vehicle per a l'aprenentatge entre iguals....11

2.3.1. La codocència com a procés d'aprenentatge professional....11

2.3.2. Tipus de coneixement professional....12

2.3.3. Fases clau per a la intensificació de l'aprenentatge professional a través de la codocència....12

3. Metodologia....13

4. Revisió sistemàtica....15

4.1. Resultats a la pregunta: què aprenen els codocents....15

4.1.1. Coneixement del contingut....15

4.1.2. Coneixement pedagògic....16

4.1.2.1. Estratègies d'instrucció....16

4.1.2.2. Gestió de l'aula....16

4.1.2.3. Coneixement sobre l'avaluació i el currículum....17

4.1.2.4. Organització de recursos i materials....17

4.1.3. Altres aprenentatges professionals....17

4.1.3.1. Atenció a la diversitat....17

4.1.3.2. Habilitats interpersonals i col·laboratives....18

4.1.3.3. Identitat i actitud professional..... 19
4.2. Resultats a la pregunta: com aprenen els codocents..... 19
4.2.1. Coplanificació i disseny..... 19
4.2.2. Pràctica a l'aula..... 20
4.2.3. Correflexió i coavaluació..... 20
4.2.4. Diàleg com a eix transversal..... 21
4.2.5. Gestió dels espais i el temps..... 22
4.2.6. Cohesió i dinàmica d'equip..... 22
5. Discussions..... 23
5.1. L'aprenentatge del contingut, de categories pedagògiques i de l'atenció a la diversitat mitjançant les tres fases clau de la codocència..... 23
5.2. L'aprenentatge sobre l'avaluació i el currículum, i la identitat i actitud professional mitjançant la correflexió i la coavaluació..... 24
5.3. L'aprenentatge d'habilitats interpersonals i col·laboratives mitjançant la cohesió i dinàmica d'equip..... 25
5.4. El diàleg i la gestió dels espais i temps com a facilitadors de l'aprenentatge..... 25
6. Conclusions..... 26
7. Referències..... 30
8. Annexos..... 35
8.1. Annex 1. Diagrama de PRISMA..... 35
8.2. Annex 2. Taula amb les dades extretes dels 24 estudis seleccionats sobre què aprenen els codocents..... 36
8.3. Annex 3. Taula amb les dades extretes dels 24 estudis seleccionats sobre com aprenen els codocents..... 46
8.4. Annex 4. Taula amb la codificació per colors de les dades extretes dels 24 estudis seleccionats sobre què aprenen els codocents..... 55
8.5. Annex 5. Taula amb la codificació per colors de les dades extretes dels 24 estudis seleccionats sobre com aprenen els codocents..... 66
8.6. Annex 6. Llistat d'estudis enumerats..... 76

1. Introducció i definició del projecte

Aquest treball de final de grau consisteix en una revisió sistemàtica de la literatura centrada a analitzar el paper de la codocència en el Desenvolupament Professional Docent. Més específicament, la investigació se centra en determinar tant els aprenentatges que adquireix el professorat com els mecanismes que faciliten aquest procés quan treballen en codocència. Per tant, la pregunta que guia el treball és: com es desenvolupa l'aprenentatge professional entre docents que treballen en codocència i quins tipus de coneixements emergeixen d'aquesta col·laboració? D'aquesta manera, l'objectiu principal del treball és analitzar, mitjançant una revisió sistemàtica de la literatura científica, el paper de la codocència com a estratègia de desenvolupament professional, identificant els aprenentatges que adquireixen els docents i els mecanismes d'interacció que faciliten aquest procés.

Amb la finalitat de donar resposta a aquesta pregunta, la revisió pretén identificar, avaluar i sintetitzar les evidències disponibles en els estudis més recents sobre aquesta temàtica. Per aconseguir-ho, s'ha dut a terme una cerca exhaustiva a les bases de dades de Web of Science i PsycInfo a partir de paraules clau relacionades amb la codocència i el desenvolupament professional. A més, s'ha seguit el protocol PRISMA per a organitzar tot el procés metodològic. D'aquesta manera, primer s'ha definit l'estratègia de recerca, després s'han aplicat els criteris d'inclusió i d'exclusió, els quals han donat com a resultat la selecció dels 24 estudis definitius, i, finalment s'ha dut a terme l'extracció de la informació i l'anàlisi crítica dels resultats obtinguts.

1.1. Justificació de la tria

En primer lloc, des que em van introduir que era la codocència al Grau, he estat convençuda que és un dels enfocaments més coherents i necessaris per fer front als reptes actuals, ja que l'enfocament d'un únic docent per a una aula amb una diversitat creixent em sembla una limitació per a atendre a tots els infants, i sempre he percebut la col·laboració docent com una de les solucions més efectives.

Tanmateix, allò que realment va impulsar la idea d'aquest TFG va ser l'experiència adquirida durant les meves pràctiques en centres educatius. En aquells moments, vaig poder observar directament situacions de codocència on els professors no només s'oferien suport mutu, sinó que sovint explicaven haver après alguna cosa del seu company/a, fos una tècnica didàctica innovadora o una estratègia de gestió de l'alumnat.

Aquesta evidència pràctica em va portar a una reflexió crítica sobre el buit en la recerca, perquè la majoria dels estudis se centren a destacar els beneficis de la codocència per a l'alumnat (més suport, millors resultats i més inclusió), però deixen de costat els beneficis que aquesta pràctica genera en el desenvolupament professional dels mateixos docents. Per tant, vaig voler enfocar la meva recerca en aquesta perspectiva menys explorada. Així doncs, aquestes vivències pràctiques van originar les preguntes que guien aquest TFG: què aprenen els docents quan treballen junts?, i com es produeixen aquests aprenentatges?

Pel que fa a les expectatives personals, aquesta recerca em genera la possibilitat d'aprofundir de manera sistemàtica en una pràctica que considero essencial. A més a més, vull adquirir una visió crítica i fonamentada que em permeti defensar i aplicar la codocència amb rigor en el meu futur professional. Finalment, l'experiència d'elaborar una revisió sistemàtica farà possible el desenvolupament de les meves competències en recerca i anàlisi de literatura científica.

D'altra banda, en l'àmbit professional, les meves expectatives se centren a obtenir un coneixement més especialitzat sobre els mecanismes de l'aprenentatge entre iguals quan aquests iguals som docents. En conseqüència, aquest coneixement es convertirà en una eina valuosa per fer codocència en un futur de manera més reflexiva i col·laborativa.

Quant als meus coneixements i experiències prèvies, considero que la meva formació acadèmica em dona una base sòlida per abordar l'estudi, ja que els coneixements que he adquirit al llarg de la carrera sobre didàctica, atenció a la diversitat i disseny de recerca són claus per a la realització de la revisió sistemàtica. A més a més, la meva experiència d'observació directa de la codocència a les aules durant les pràctiques resulta molt útil, pel fet que em permet contrastar la teoria dels models de codocència amb la complexitat real de l'aula.

Aquesta recerca, per tant, no només satisfà un interès personal, sinó que busca aportar dades sobre l'efectivitat de la codocència com a procés d'aprenentatge professional, un aspecte que sovint queda implícit en els estudis centrats exclusivament en els beneficis per a l'alumnat.

2. Marc teòric

2.1. Desenvolupament Professional Docent

L'apartat següent analitza el Desenvolupament Professional Docent. En primer lloc, s'aborda el seu concepte i la seva necessitat davant la creixent complexitat dels contextos educatius actuals. A

continuació, s'aprofundeix en la col·laboració docent com a eix important d'aquest desenvolupament utilitzant el marc de l'enquesta TALIS per diferenciar entre tasques d'intercanvi i coordinació i tasques de col·laboració professional. Finalment, es detallen les diverses estructures que fan possible la desprivatització de l'aula i la millora col·laborativa del professorat.

2.1.1. Concepte de Desenvolupament Professional Docent

El Desenvolupament Professional Docent (DPD) s'ha establert com un procés permanent incorporat en la pràctica quotidiana del professorat (Duran et al., 2021). Tanmateix, cal explicar que el DPD és un concepte de caràcter molt ampli que no s'ha d'entendre com una simple acumulació de cursos externs, sinó com una experiència d'aprenentatge, natural o planificada, que beneficia tant els individus com la pròpia institució escolar (Day, 1999, citat a Duran, 2019).

En aquest sentit, les aportacions de Duran et al. (2025) defineixen el DPD efectiu com un aprenentatge professional estructurat que té com a finalitat la transformació de les pràctiques educatives i la millora dels resultats de l'alumnat. Així doncs, aquest desenvolupament implica que el docent s'hagi de comprometre en la millora de les seves actuacions. D'aquesta manera, s'estableix que la formació no s'esgota en l'etapa inicial, sinó que es construeix de manera situada al llarg de tota la carrera professional (Duran et al., 2025).

A més a més, aquest procés requereix una organització que ofereixi oportunitats per a l'aprenentatge actiu, el suport expert i, especialment, espais de reflexió i retroacció sobre la pròpia pràctica (Duran et al., 2025). Finalment, cal destacar que aquest DPD situat es basa en tres vies principals: la reflexió professional individual, la potencialitat d'aprendre en el procés d'ensenyar als alumnes ("aprensenyar" de Duran, 2019), i la col·laboració docent o aprenentatge entre iguals (Duran et al., 2021).

2.1.2. La necessitat de l'aprenentatge continu

En primer lloc, cal considerar que la tasca docent s'ha tornat progressivament més complexa a causa de la millora en l'atenció a la diversitat de l'alumnat i els canvis en els contextos educatius. En aquest sentit, s'argumenta que els docents, com a treballadors del coneixement, han d'involucrar-se en un procés d'actualització permanent que vagi més enllà de la formació inicial (Duran, 2019). Per tant, l'aprenentatge continu es justifica no només com una opció personal, sinó com una responsabilitat professional per respondre amb eficàcia als reptes de l'aula contemporània.

Altrament, d'acord amb Tardif (2013, citat a Duran et al., 2025), el sistema educatiu exigeix una alta competència davant l'ampliació i diversificació de les tasques que el professorat ha de dur a terme. D'aquesta manera, el treball quotidià en contextos complexos i impredictibles requereix un professional amb un alt nivell de qualificació, tal com apunta Fernández-Enguita (2018, citat a Duran et al., 2025). En conseqüència, la formació permanent esdevé l'eina clau per garantir l'autonomia i la capacitat de decisió davant els problemes nous de la pràctica (Duran et al., 2025). Finalment, Esteve (2021, citat a Duran et al., 2025) exposa que la implicació en la millora de l'ensenyament és una característica pròpia del rol docent actual.

2.1.3. La col·laboració docent per al Desenvolupament Professional Docent

L'aprenentatge entre iguals es defineix com la construcció de coneixement i habilitats mitjançant la interacció entre persones que comparteixen reptes, característiques i estatus professional, i en què cap de les persones actua com a més professional que l'altra (Duran, 2019). Aquesta col·laboració és reconeguda com una pràctica que enriqueix l'aprenentatge del professorat (Peña, 2023). Perquè sigui efectiva, ha d'avançar des de la simple coordinació cap a una cooperació sistemàtica que tingui com a objectiu respondre als problemes contextualitzats de l'aula (Peña, 2023). Un element central d'aquest procés és la desprivatització de la pràctica docent, que implica obrir l'aula i fer públic el treball per a la construcció col·lectiva de coneixement (Peña, 2023).

En aquesta mateixa línia, el marc internacional de l'enquesta TALIS (Teaching and Learning International Survey) de l'OCDE (MEFPD, 2025) ofereix una base pràctica per classificar aquesta col·laboració segons la seva intensitat. D'una banda, TALIS (MEFPD, 2025) identifica les anomenades tasques d'intercanvi i coordinació, que són les més freqüents en els centres educatius i inclouen accions com l'intercanvi de materials didàctics o la coordinació de programes.

D'altra banda, TALIS (MEFPD, 2025) destaca les tasques de col·laboració professional, on se situa, entre altres, la codocència (ensenyar conjuntament en una mateixa aula), l'observació de classes amb *feedback* posterior, les activitats de col·laboració professional i compartir grups diferents. Això no obstant, malgrat la seva rellevància, l'informe TALIS (MEFPD, 2025) assenyala que aquestes pràctiques encara són minoritàries en comparació amb les tasques d'intercanvi i coordinació.

2.1.4. Estructures específiques de l'aprenentatge col·laboratiu situat

A partir de la distinció establerta pel marc TALIS (MEFPD, 2025), s'evidencia que l'aprenentatge entre iguals es duu a terme a través d'una varietat d'estructures que permeten passar de la simple coordinació a una col·laboració situada en la pràctica.

Com s'ha mencionat anteriorment, el marc TALIS (MEFPD, 2025) permet diferenciar dos nivells d'interacció docent segons la seva profunditat. En primer lloc, trobem les tasques d'intercanvi i coordinació, les quals inclouen pràctiques com l'intercanvi de materials didàctics, el debat sobre el desenvolupament de l'aprenentatge d'alumnes concrets, i la coordinació per assegurar criteris comuns d'avaluació (OECD, 2025). En canvi, la col·laboració professional s'aconsegueix mitjançant l'ensenyament conjunt en una mateixa aula, l'observació de classes amb *feedback* posterior, les activitats de col·laboració professional, que són les que s'esmenten a continuació, i compartir grups diferents (OECD, 2025).

Pel que fa a les estructures formalitzades per promoure la reflexió i la desprivatització de la pràctica, trobem algunes de les següents (Duran et al., 2021). En primer lloc, la *lesson study* (estudi de lliçons), una metodologia d'investigació docent on un equip dissenya, implementa, observa i reflexiona conjuntament sobre una lliçó de recerca. De manera similar, els passeigs d'aprenentatge (*learning walks*) impliquen visitar breument diferents aules per recollir evidències sobre un aspecte concret de l'ensenyament i diagnosticar un punt de millora en l'escola. També, trobem l'anàlisi de mostres de treballs dels estudiants, que se centra a examinar les tasques realitzades pels infants, no per avaluar, sinó per entendre els processos de resolució, identificar errors i avaluar l'eficàcia del disseny de la tasca. Addicionalment, una altra oportunitat per a promoure la reflexió és l'ús de vídeos de la pràctica, que permeten facilitar la reflexió objectiva sobre la pròpia metodologia. Paral·lelament, per tal d'enriquir la base teòrica que sustenta la pràctica, s'organitzen els grups de lectura, que connecten la teoria amb les decisions pràctiques de l'aula. Finalment, per tal de garantir el benestar i el suport emocional davant els reptes de la professió, es promouen els grups de suport entre docents, els quals ofereixen un espai segur per compartir reptes personals i rebre retroalimentació mútua (Duran et al., 2021).

Per acabar, l'aprenentatge pot expandir-se més enllà dels límits del centre, mitjançant les visites entre centres educatius, que faciliten l'observació de formes d'organització diferents. En aquest sentit, i també com a font de *feedback* extern valuós, la reflexió sobre les percepcions d'antics

alumnes també aporta una visió retrospectiva sobre l'impacte educatiu a llarg termini (Duran et al., 2021).

Per tant, en aquest context d'aprenentatge col·laboratiu i estructurat, la codocència emergeix com una de les formes més directes de la desprivatització de la pràctica, ja que implica la participació conjunta i simultània en el fet d'ensenyar. Aquesta pràctica és el tema central del pròxim apartat.

2.2. Concepte, tipologies i finalitat de la codocència

L'apartat presentat a continuació se centra en la codocència com a eina fonamental per a la millora de l'educació. En primer lloc, se'n presenta la seva definició i es delimiten les pràctiques que s'allunyen d'aquest model de treball conjunt. Seguidament, es descriuen les diverses modalitats i estructures que permeten organitzar l'aula segons les necessitats del grup, i, finalment, s'exposen els propòsits i beneficis d'aquesta pràctica.

2.2.1. Concepte i definició de la codocència

La codocència, coneguda també com a docència compartida, es defineix com una pràctica educativa fonamentada en la col·laboració coordinada entre dos o més docents que assumeixen de manera conjunta la responsabilitat de l'ensenyament i l'aprenentatge d'un mateix grup d'alumnes (Sandoval et al., 2024; Buckingham et al., 2021). En aquest sentit, els reptes creixents a què s'enfronta l'educació actual només són assumibles a partir de la col·laboració docent, superant l'antic perfil professional individual per canviar cap a un perfil cooperatiu (Duran i Miquel, 2024).

Així doncs, és fonamental entendre que la codocència crea una ensenyança simultània i coordinada, en què els docents treballen junts amb un grup heterogeni dins de l'aula ordinària (Sandoval et al., 2024). Per tant, els docents comparteixen tant els recursos com les responsabilitats, tot i que el grau d'implicació i els rols poden variar de manera flexible en funció de l'activitat que es duu a terme (Sandoval et al., 2024; Duran i Miquel, 2024).

No obstant això, és crucial delimitar les pràctiques que no s'ajusten a la codocència (Sandoval et al., 2024). Així doncs, no es considera codocència quan els professors imparteixen les mateixes assignatures de forma alterna o successiva, ja que no es produeix un treball conjunt simultani a l'aula. De la mateixa manera, també queda descartada la situació en què un docent assumeix la instrucció mentre l'altre es dedica a tasques secundàries sense interacció directa amb l'alumnat, com ara preparar materials o corregir exàmens. Un altre cas que s'exclou és quan un professional

imparteix la lliçó i l'altre es limita a observar passivament, sense haver acordat un rol o objectiu clar que contribueixi a la dinàmica. Finalment, tampoc es considera codocència quan existeix una relació jeràrquica, en la qual un docent concentra el poder de decisió i l'altre es redueix a executar les seves ordres (Sandoval et al., 2024).

2.2.2. Tipologies i modalitats de la codocència

Per tal d'assolir els objectius d'una codocència inclusiva i eficient, s'han definit diverses formes d'organitzar l'acció docent. L'existència d'aquestes modalitats respon a la necessitat d'una diversificació constant del treball pedagògic per poder atendre la complexitat de l'aula inclusiva (Duran i Miquel, 2024). Aquestes formes es classifiquen segons la distribució de l'alumnat entre els codocents i el lideratge (Beaten i Simons, 2014, citats a Duran i Miquel, 2024).

En primer lloc, trobem les pràctiques que es realitzen amb la totalitat del grup aula. Un model comú és el d'un docent ensenya i l'altre dona suport, en què un docent guia la instrucció principal mentre l'altre es mou per l'aula, de manera que ofereix un suport intensiu i personalitzat als infants que ho requereixen (Duran i Miquel, 2024). Així doncs, aquesta estratègia serveix principalment per reforçar els aprenentatges i les conductes d'una manera individualitzada (Sandoval et al., 2024). Una altra modalitat és la d'un docent ensenya i l'altre observa (Duran i Miquel, 2024). En aquest cas, la responsabilitat del segon docent consisteix en la recollida d'evidències i l'observació amb criteris preestablerts. En aquest sentit, aquesta pràctica esdevé de vital importància per a la detecció precoç de dificultats o l'anàlisi de les barreres d'aprenentatge, la qual cosa millora la pràctica docent general (Sandoval et al., 2024; Duran i Miquel, 2024). A més a més, també trobem l'ensenyament en equip, que és la forma més col·laborativa, ja que ambdós docents coensenyen el contingut de manera simultània i comparteixen la planificació, la intervenció i l'avaluació (Duran i Miquel, 2024). L'ús d'aquesta modalitat està lligat al desenvolupament de metodologies actives i a l'exemplificació de la col·laboració davant dels infants (Sandoval et al., 2024).

D'altra banda, existeixen tipologies que funcionen dividint l'alumnat per facilitar la gestió de la diversitat i la ràtio. En aquest sentit, trobem l'ensenyament paral·lel, que implica dividir el grup en dos, impartint el mateix contingut simultàniament (Duran i Miquel, 2024). La funció principal d'aquest model és, precisament, disminuir la ràtio professor/alumne, de manera que es faciliti més l'atenció personalitzada (Sandoval et al., 2024). A més, també possibilita enriquir les decisions metodològiques (Duran i Miquel, 2024). En una línia similar, la docència per estacions o grups rotatius permet distribuir l'alumnat en petits grups on es duen a terme activitats diferents, sigui

mitjançant tallers, racons, ambients, o equips cooperatius, entre altres, de manera que s'aprofita la flexibilitat per atendre diferents ritmes i nivells d'aprenentatge (Duran i Miquel, 2024). Altrament, és important afegir que aquesta estructura inclou algunes estacions guiades per un docent i altres de caràcter autònom (Sandoval et al., 2024). Finalment, també trobem l'ensenyament alternatiu, que s'estructura amb un docent treballant amb el gran grup mentre l'altre atén un grup petit amb activitats de reforç, ampliació o preensenyament (Duran i Miquel, 2024). Per tant, l'objectiu d'aquest tipus és oferir suport intensiu a un grup reduït per cobrir necessitats d'aprenentatge específiques (Sandoval et al., 2024).

En conclusió, després de veure aquestes modalitats, s'observa que un dels factors més importants de la codocència és conèixer les diferents opcions que hi ha i no fer sempre servir el mateix model, tal com assenyalen Duran i Miquel (2024). Per tant, cal que els codocents triïn per cada sessió les modalitats que millor s'adaptin als objectius i situacions d'aprenentatge de l'aula amb les quals treballen els codocents.

2.2.3. Propòsit general i beneficis de la codocència

El propòsit principal de la codocència i el perquè cada vegada és més present a les aules és la promoció de la inclusió educativa. Precisament, es destaca que la inclusió és un dels reptes més grans dels sistemes educatius i s'entén com un procés de formació, intensificació i diversificació del treball pedagògic per a la construcció d'una comunitat (Duran i Miquel, 2024). Per tant, la codocència proporciona alternatives sòlides per atendre la diversitat dins de les aules ordinàries, pel fet que desplaça els models tradicionals de segregació (Sandoval et al., 2024).

Així mateix, aquesta pràctica contribueix directament a la millora dels aprenentatges i dels resultats acadèmics dels estudiants (Sandoval et al., 2024). De fet, la presència de més d'un docent facilita una gestió de l'aula més fluida i possibilita una atenció més personalitzada, especialment útil en les matèries o àrees en què els infants presenten més dificultats (Sandoval et al., 2024).

Per acabar, la codocència també té un impacte significatiu en el DPD, ja que proporciona un espai segur per a l'intercanvi de metodologies, promou la reflexió crítica sobre la pròpia pràctica i, conseqüentment, desenvolupa les competències d'ensenyament dels professors (Buckingham et al., 2021). A continuació, en l'apartat següent, es presenta com la codocència pot ajudar que hi hagi aprenentatge entre iguals, més específicament, entre els docents.

2.3. La codocència com a vehicle per a l'aprenentatge entre iguals

L'apartat següent presenta la codocència com un motor d'aprenentatge per al creixement del professorat. En primer lloc, s'analitza com aquesta pràctica trenca l'aïllament professional i fomenta un intercanvi de perspectives que enriqueix la reflexió crítica. Seguidament, s'exploren els tipus de coneixement que intervenen en la tasca docent i, finalment, s'examinen les fases de coplanificació i de correflexió com els moments clau en els quals es pot generar l'aprenentatge més profund.

2.3.1. La codocència com a procés d'aprenentatge professional

La codocència es consolida com una estratègia que va més enllà de la simple gestió de l'aula, ja que té el potencial d'esdevenir un vehicle fonamental per al DPD (Buckingham et al., 2021). A més, aquest enfocament podria trencar amb la cultura de l'individualisme a l'educació, pel fet que promou la col·laboració com a eix central per abordar els reptes educatius complexos actuals (Duran i Miquel, 2024). En aquest sentit, la codocència es pot considerar com una eina eficaç de desenvolupament professional per millorar la qualitat de la instrucció i ajudar els docents a generar la capacitat necessària per satisfer la diversitat de necessitats de l'alumnat (Koroluk, 2017).

A més a més, el principal avantatge d'aquesta col·laboració és el fet que exposa els docents a perspectives, idees i metodologies diferents de les pròpies, la qual cosa podria estimular la capacitat de reflexió crítica (Buckingham et al., 2021). D'altra banda, aquest intercanvi d'expertesa i reflexió en un entorn de respecte i col·laboració podria ser altament beneficiós, ja que permetria la reafirmació de la pròpia pràctica i una millora de l'autoestima professional (Strotmann i Custodio, 2021).

En relació amb aquest enriquiment professional, Burho et al. (2026) subratllen la importància de la coplanificació (*co-planning*) i la correflexió (*co-reflection*) com a elements centrals del procés, ja que aquestes reunions d'anàlisi conjunta podrien funcionar com una forma d'autodesenvolupament professional que permetria als docents examinar, enfortir i adaptar la seva pràctica col·laborativa. Així mateix, destaquen que l'aprenentatge es veuria potenciat quan s'utilitzessin referents compartits, com ara l'ús d'un currículum compartit per facilitar el diàleg i l'acord dels objectius d'aprenentatge. Per aquest motiu, quan aquestes reunions es mantinguessin de forma constant, no només es milloraria la coordinació de com fer les classes, sinó que es generarien oportunitats per a l'aprenentatge professional, ja que es permetria que els docents adaptessin la seva manera d'ensenyar basant-se en les estratègies discutides conjuntament.

2.3.2. Tipus de coneixement professional

En primer lloc, cal establir que la tasca del mestre no es limita únicament a transmetre informació, sinó que implica dominar i combinar diferents tipus de coneixements. En aquest sentit, un dels marcs teòrics més influents per comprendre aquesta complexitat és el proposat per Shulman (1986), que va introduir el concepte de *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) per referir-se a la unió entre el coneixement de la matèria i el coneixement pedagògic.

No obstant això, aquesta perspectiva s'ha vist actualitzada recentment per propostes com la de Kind i Chan (2019). D'acord amb aquests autors, el PCK es divideix en dues grans categories: d'una banda, el coneixement del contingut (*Content Knowledge*), que agrupa els fets i conceptes teòrics; i, d'altra banda, el coneixement pedagògic (*Pedagogical Knowledge*), que engloba l'organització de recursos i materials, la gestió de l'aula, les estratègies d'instrucció i el coneixement sobre l'avaluació i el currículum.

Finalment, dins del PCK, destaca el paper del coneixement sobre els estudiants, el qual actua com a pont entre el coneixement de la pedagogia i del contingut. En relació amb aquesta idea, algunes investigacions centrades en el concepte d'aprenentatge a través de l'ensenyament (*learning through teaching*) (Copur-Gencturk i Atabas, 2024), subratllen la importància de conèixer el context. Per tant, destaquen que el docent també ha de comprendre tant les característiques de l'alumnat com el context de la comunitat educativa.

2.3.3. Fases clau per a la intensificació de l'aprenentatge professional a través de la codocència

Tal com s'ha mencionat prèviament, l'aprenentatge professional que parteix de la codocència es podria maximitzar durant dues fases concretes en què els docents comparteixen i contrasten les seves idees i accions.

En primer lloc, la primera fase clau seria la coplanificació. En aquest moment es podria produir un aprenentatge significatiu sobre el contingut i les metodologies, ja que seria quan els docents han de negociar els objectius d'aprenentatge, dissenyar les tasques i definir els rols (Sandoval et al., 2024; Buckingham et al., 2021). Per tant, conseqüentment, el diàleg durant aquesta fase exposaria les concepcions pedagògiques de cadascun, pel fet que es forçaria la clarificació i la justificació de les decisions didàctiques (Buckingham et al., 2021).

Finalment, la segona fase, d'igual importància, seria la de correflexió i *feedback* posterior a les sessions. En aquesta fase es podria maximitzar l'aprenentatge, ja que seria quan es permetria l'anàlisi rigorosa dels resultats a partir de les dades de primera mà de la interacció amb l'alumnat (Sandoval et al., 2024). Així doncs, la reflexió compartida podria convertir-se en el motor per millorar les pràctiques (Duran i Miquel, 2024) i per proporcionar l'oportunitat de discutir obertament allò que ha funcionat o no, de manera que es reforci, així, l'aprenentatge continu.

3. Metodologia

Tal com s'ha esmentat anteriorment, pel que fa a la metodologia, la triada per al TFG és una revisió sistemàtica de la literatura. D'aquesta manera, s'ha començat el treball amb la pregunta de recerca de com es desenvolupa l'aprenentatge professional entre docents que treballen en codocència i quins tipus de coneixements emergeixen d'aquesta col·laboració. En aquest sentit, per tal de donar resposta a aquesta pregunta central, s'han establert els següents objectius per a la revisió sistemàtica:

- OE1: Identificar els dominis de coneixement que els docents desenvolupen a través de la pràctica de la codocència.
- OE2: Descriure els processos i les fases clau que la literatura assenyala com a facilitadors de l'aprenentatge entre iguals en la codocència.

Així doncs, per tal d'organitzar la selecció d'estudis, s'ha seguit el diagrama de PRISMA (Page et al., 2021) (vegeu annex 1) i s'han aplicat diversos criteris d'inclusió i d'exclusió. En primer lloc, la cerca s'ha dut a terme a les bases de dades científiques Web of Science (WoS) i PsycInfo, i s'han utilitzat les següents paraules clau: *co-teaching*, *team teaching*, *collaborative teaching*, *co-teaching models*, *professional development*, *teacher learning*, *professional learning*, *peer learning* i *teacher training*. Mitjançant la combinació d'aquests termes, inicialment, es van identificar un total de 875 estudis, els quals es van recollir en l'aplicació Zotero. L'ús d'aquest gestor ha permès centralitzar tots els treballs en un mateix lloc i ha facilitat tot el procés posterior de selecció i descart.

A partir d'aquí, el primer criteri d'exclusió aplicat va ser la duplicitat, que va servir per descartar 163 estudis que es trobaven repetits. Posteriorment, es va establir un criteri d'exclusió temporal per assegurar que les dades eren actuals, d'entre el 2018 i el 2026, el qual va suposar l'eliminació de 299 treballs.

Pel que fa al cribratge dels estudis, s'ha seguit un conjunt de criteris d'inclusió per tal de decidir quina informació formaria part de la recerca. En aquest sentit, s'han seleccionat aquelles investigacions que situen la codocència com a eina de DPD. Aquest pas va comportar l'exclusió de 336 estudis que, pel seu títol, posaven l'atenció exclusivament en l'alumnat. Així mateix, s'ha definit com a criteri d'inclusió la diversitat de fonts. Per aquest motiu, s'han incorporat tant estudis de revistes com tesis doctorals i comunicacions, ja que els seleccionats ofereixen detalls clau i una mirada més profunda sobre com interactuen els codocents.

D'altra banda, s'ha definit com a criteri d'inclusió la validesa de les aportacions. Això implica que, tot i que la prioritat és l'Educació Primària, s'han mantingut certs estudis centrats en Secundària o en altres contextos geogràfics, perquè l'anàlisi que fan sobre els mecanismes d'aprenentatge entre docents és transferible i rellevant per a aquesta recerca. En la darrera fase, es van descartar 53 estudis més, perquè, un cop llegits els seus resums, no tractaven sobre la codocència com a eina de DPD. Finalment, amb la combinació d'aquests criteris d'inclusió i d'exclusió, la selecció definitiva va estar de 24 estudis.

Pel que fa a l'anàlisi de la informació, el procediment s'ha centrat en la redacció de la recerca a partir de dos apartats de resultats. Aquests apartats han donat resposta a cada part de la pregunta d'investigació: què aprenen els codocents i com ho aprenen. Per facilitar aquesta tasca, s'han elaborat prèviament unes taules als annexos que recullen les dades extretes dels 24 estudis seleccionats (vegeu annex 2 i annex 3). A més, també s'han creat versions d'aquestes taules amb un sistema de codificació per colors que han permès identificar i diferenciar visualment els diversos tipus de coneixements adquirits (vegeu annex 4) i les maneres en què es produeix l'aprenentatge (vegeu annex 5). D'aquesta manera, aquestes taules i codificació de colors han servit de base per redactar els resultats en format de text dins del cos del treball.

En relació amb la redacció, s'han agrupat els coneixements que adquireixen en tres blocs, els dos primers basats en la proposta de Kind i Chan (2019): primerament, es troba el coneixement del contingut (*Content Knowledge*); en segon lloc, el coneixement pedagògic (*Pedagogical Knowledge*), el qual s'ha dividit en les categories que els autors defineixen, és a dir, en les estratègies d'instrucció, la gestió de l'aula, el coneixement sobre l'avaluació i el currículum, i l'organització de recursos i materials; i, finalment, es troben altres aprenentatges professionals que han emergit de l'anàlisi de resultats i que no s'inclouen en els blocs anteriors, que són l'atenció a la diversitat, les habilitats interpersonals i col·laboratives, i la identitat i actitud professional. Altrament, pel que fa a com

aprenen els codocents, s'ha organitzat a partir de categories que també han sorgit de manera emergent a partir de l'anàlisi de resultats, que són: la coplanificació i disseny, la pràctica a l'aula, la correflexió i coavaluació, el diàleg com a eix transversal, la gestió dels espais i el temps, i la cohesió i dinàmica d'equip. A més, s'ha utilitzat un sistema de numeració per referenciar cada estudi amb l'objectiu d'agilitzar la lectura del text (vegeu annex 6).

Seguidament, s'ha desenvolupat un apartat de discussió, en el qual es comparen els resultats obtinguts en les dues preguntes per identificar patrons comuns. Un cop completada aquesta fase, s'han redactat les conclusions, les quals relacionen els resultats amb el marc teòric del projecte. Finalment, aquest apartat de tancament també explica les limitacions de l'estudi, les implicacions educatives i les futures línies d'investigació que obre.

4. Revisió sistemàtica

En aquest apartat es presenten els resultats de la revisió sistemàtica, estructurats al voltant de les dues preguntes de recerca plantejades: què aprenen els codocents durant el procés de codocència i com es produeix aquest aprenentatge.

4.1. Resultats a la pregunta: què aprenen els codocents

L'aprenentatge que sorgeix de la col·laboració entre codocents impacta tant en la pràctica a l'aula com en la construcció de la identitat professional. A continuació, s'exposen els aprenentatges agrupats en tres grans blocs. Els dos primers es basen en la proposta de Kind i Chan (2019): el coneixement del contingut, centrat en el coneixement de la matèria; i el coneixement pedagògic, que s'ha dividit en les seves quatre categories, les quals són les estratègies d'instrucció, la gestió de l'aula, el coneixement sobre l'avaluació i el currículum, i l'organització de recursos i materials. Per acabar, el tercer bloc es basa en categories emergents que sorgeixen de l'anàlisi dels resultats i que no s'inclouen en les categories anteriors, les quals són l'atenció a la diversitat, les habilitats interpersonals i col·laboratives, i la identitat i actitud professional.

4.1.1. Coneixement del contingut

Més enllà d'aprendre com s'ha d'ensenyar, la recerca mostra que la codocència també amplia el coneixement sobre allò que s'ensenya. Per tant, en primer lloc, en aquest apartat s'analitzen els resultats relacionats amb el *Content Knowledge,* segons les idees de Kind i Chan (2019). Pel que fa a aquesta primera categoria, la col·laboració ajuda els codocents a millorar les competències, el domini i el coneixement de la matèria que imparteixen (estudis 3, 5, 15 i 22). A més a més, gràcies a la

codocència, també tindrien l'oportunitat d'adquirir i integrar nous conceptes teòrics que abans no dominaven (estudi 6).

D'altra banda, aquest desenvolupament del coneixement del contingut seria especialment beneficiós pels mestres d'Educació Especial, ja que reforçarien els seus coneixements sobre els continguts específics de cada àrea (estudis 10 i 23).

4.1.2. Coneixement pedagògic

En segon lloc, s'analitzen els resultats relacionats amb el *Pedagogical Knowledge*, que segons Kind i Chan (2019), es divideix en quatre categories: les estratègies d'instrucció, la gestió de l'aula, el coneixement sobre l'avaluació i el currículum, i l'organització de recursos i materials.

4.1.2.1. Estratègies d'instrucció

Pel que fa a les estratègies d'instrucció, els resultats mostren que la codocència els ajuda a adoptar nous mètodes d'ensenyament i a millorar la pràctica diària a l'aula (estudis 4, 6, 13, 19 i 23). En aquest sentit, el fet de treballar col·laborativament facilita que els codocents incorporin noves estratègies didàctiques, perspectives i idees de treball actualitzades (estudis 5, 7, 9, 13, 20 i 22). Un exemple d'això és la incorporació de mètodes socioculturals, com ara aprendre a organitzar els infants en grups heterogenis o potenciar l'ensenyament mitjançant el diàleg (estudi 8).

A més a més, una altra mostra d'això es troba en el fet que els codocents també aprendrien a elevar l'exigència i la claredat de les seves expectatives acadèmiques, alhora que millorarien la manera en com es guia l'anàlisi de textos i es creen discussions de més profunditat amb l'alumnat (estudi 15). Finalment, un altre exemple és el mateix aprenentatge sobre com treballar en codocència, ja que els codocents han d'aprendre les diferents modalitats per tal d'aplicar-les segons les necessitats del moment (estudis 21 i 24).

4.1.2.2. Gestió de l'aula

En relació amb la gestió de l'aula, els codocents milloren en el control del clima i adquireixen noves maneres de gestionar l'espai d'aprenentatge (estudis 4, 9, 11 i 16). En aquest sentit, desenvoluparien habilitats per regular les dinàmiques diàries, com per exemple familiaritzant-se amb les rutines i estructures de l'aula (estudi 23).

A més, una altra mostra és que podrien millorar la seva capacitat d'afrontar moments de transició o disrupció (estudi 16). Això s'observa, per exemple, quan aprendrien a gestionar els canvis de ritme o

els moments conflictius (estudi 16), sigui mitjançant el reforç positiu o la redirecció, segons Friend (2008) i Murawski (2009, citats a l'estudi 4).

4.1.2.3. Coneixement sobre l'avaluació i el currículum

Pel que fa a l'àmbit del coneixement sobre l'avaluació i el currículum, la codocència contribuiria a conèixer i comprendre millor el currículum (estudi 19 i 23), la qual cosa milloraria les pràctiques avaluatives i la seva gestió (estudis 3 i 4). En primer lloc, la codocència podria fomentar la capacitat de crear criteris d'avaluació comuns (estudi 12), així com la de dissenyar conjuntament tasques d'avaluació i rúbriques (estudi 14). A més, gràcies a aquest disseny conjunt, els codocents podrien aprendre a aplicar la diferenciació pedagògica també en els processos d'avaluació per tal d'ajustar-se a la realitat de cada alumne (estudi 23).

D'altra banda, podrien millorar l'anàlisi i recollida de dades per monitorar el progrés de l'alumnat (estudis 4 i 23), la qual cosa permetria als codocents millorar la qualitat de la seva intervenció, ja que aprendrien a proporcionar un *feedback* més constructiu que milloraria l'aprenentatge (estudi 11).

4.1.2.4. Organització de recursos i materials

Finalment, en relació amb l'organització de recursos i materials, la codocència ajuda els codocents a adquirir una gran varietat d'eines pràctiques per al dia a dia a l'aula (estudis 7, 13, 14 19 i 21), sigui a partir del fet de compartir i intercanviar recursos didàctics i materials que ja estan elaborats (estudis 7 i 13); o a partir de crear i dissenyar de manera conjunta nous materials i recursos (estudi 14). Un exemple d'això és l'elaboració conjunta de tasques d'avaluació i rúbriques per a l'aula, ja mencionada anteriorment (estudi 14). Així doncs, la codocència serveix com a font rica i diversa de recursos i materials (estudis 7, 13, 14 19 i 21).

4.1.3. Altres aprenentatges professionals

En tercer lloc, s'analitzen les categories dels aprenentatges que han sorgit de manera emergent durant l'anàlisi dels resultats, les quals s'han dividit en atenció a la diversitat, habilitats interpersonals i col·laboratives, i identitat i actitud professional.

4.1.3.1. Atenció a la diversitat

La codocència és un element clau per respondre a l'heterogeneïtat i a la diversitat creixent de les aules (estudis 18 i 19). En primer lloc, milloraria la capacitat de percepció o *noticing* a l'aula, és a dir, els codocents millorarien la seva capacitat d'observar detingudament la participació, l'interès i el llenguatge corporal dels infants per afavorir l'aprenentatge personalitzat, tal com assenyala Friend

(2008, citat a l'estudi 16). A més, també milloren la seva comprensió de les diferències entre l'alumnat (estudi 2) i la detecció i atenció a les seves necessitats (estudis 3, 15 i 23).

En segon lloc, els docents adquireixen habilitats per realitzar ajustos metodològics i de ritme en temps real segons les necessitats que es presenten (estudis 9, 11 i 23), la qual cosa inclouria l'aprenentatge sobre com oferir diverses formes d'explicació i com adaptar-les segons el nivell i l'habilitat de cada infant (estudi 2). En aquesta línia, els codocents aprendrien a dissenyar lliçons que responen de manera eficaç als diferents nivells d'aprenentatge (estudi 24), fet que permetria tant aplicar diferents tipus de diferenciació (estudi 2) com plantejar reptes específics per a l'alumnat amb un nivell més avançat (estudis 2 i 6).

Finalment, a banda d'adquirir recursos específics per atendre tot l'alumnat (estudi 6), també aprenen nous recursos per a l'alumnat amb Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE). Així doncs, els codocents desenvolupen la seva capacitat d'aplicar adaptacions, adquireixen materials d'educació especial (estudis 4, 5 i 10) i poden ajustar l'ensenyament a les seves necessitats (estudi 4).

4.1.3.2. Habilitats interpersonals i col·laboratives

La codocència també promou el desenvolupament d'habilitats interpersonals i col·laboratives (estudis 9, 17 i 19). En primer lloc, permetria que els codocents aprenguin a mantenir línies de comunicació obertes i a comunicar-se de manera constructiva (estudis 10 i 24) a través de l'escolta activa i la confiança mútua (estudi 14). A més, potenciaria el diàleg i l'aprenentatge sobre com rebre i valorar la retroalimentació dels companys (estudis 3 i 21).

En segon lloc, l'aprenentatge també se centraria en la coordinació, en la distribució de rols i en el suport mutu, fet que implica compartir la responsabilitat de l'aula des d'una posició d'igualtat (estudis 3 i 10). Així mateix, la convivència a l'aula facilitaria la comprensió de noves perspectives i estils de treball (estudi 12). En aquest sentit, els mestres aprendrien a veure les diferències d'opinions com una oportunitat per enriquir la pràctica, en comptes de buscar que tothom pensés i fes el mateix (estudi 18).

Finalment, els codocents aprendrien a gestionar i resoldre conflictes per establir relacions més satisfactòries (estudis 13 i 24). Mitjançant aquest procés, també aprendrien a consolidar equips de treball forts (estudi 24) i desenvoluparien més seguretat en les seves pròpies habilitats per a l'ensenyament compartit (estudi 21).

4.1.3.3. Identitat i actitud professional

Finalment, la codocència afecta l'evolució de la identitat docent i en la seva disposició cap a la millora contínua. Un dels aprenentatges més destacats seria el desenvolupament de la capacitat d'autoreflexió (estudi 3), que permet als codocents dur a terme una reflexió crítica sobre les seves pròpies pràctiques d'ensenyament (estudi 1). Aquest exercici implicaria que els mestres aprenguin a reexaminar la seva manera d'ensenyar (estudi 5) i a fer més explícits els seus processos de pensament (estudi 18). Així mateix, la col·laboració facilitaria que el professorat reflexioni sobre com treballen en equip per millorar tant la tasca individual com la del grup (estudi 22).

D'altra banda, la codocència ensenyaria als codocents a sortir del seu rol tradicional (estudi 8) i a abandonar la seva zona de confort (estudi 5). Aquest canvi de perspectiva afavoriria l'adquisició d'habilitats per a la presa de riscos a l'aula (estudi 14), i, també, l'aprenentatge sobre com identificar les fortaleses i les àrees de millora d'un mateix (estudi 12).

Per acabar, els codocents desenvoluparien més confiança sobre la seva pròpia capacitat d'ensenyar (estudi 19). En concret, s'observaria un augment de l'autoconfiança a l'hora de dissenyar i impartir lliçons (estudi 11 i 19).

4.2. Resultats a la pregunta: com aprenen els codocents

Un cop analitzats els continguts de l'aprenentatge, és necessari examinar com els codocents adquireixen aquests coneixements. Per facilitar-ne la comprensió, els resultats sobre com es produeix aquest aprenentatge s'han estructurat en sis categories emergents: la coplanificació i disseny, la pràctica a l'aula, la correflexió i la coavaluació, el diàleg com a eix transversal, la gestió dels espais i el temps, i finalment, la cohesió i la dinàmica d'equip.

4.2.1. Coplanificació i disseny

Una de les maneres en què es produeix l'aprenentatge és principalment per mitjà de la coplanificació, moment en què es preparen les lliçons i es dissenyen les activitats de manera conjunta (estudis 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 i 24). Com a exemple d'això, a l'estudi 4 s'explica com el temps dedicat a coplanificar serveix precisament perquè els codocents aprenguin i assagin noves habilitats docents. Concretament, en aquesta investigació es mostra que tenir un espai de treball compartit d'entre 20 i 30 minuts es converteix en una oportunitat en què els codocents poden aprendre a una varietat d'estratègies d'instrucció i a codirigir el comportament dels infants (estudi 4). En aquest sentit, es pot observar com part del coneixement s'adquireix en

aquestes reunions, que és quan es defineixen objectius, es trien els enfocaments de treball i es prepararen noves maneres d'ensenyar (estudis 5, 9 i 22). A més, el disseny compartit serviria per a discutir experiències sobre mètodes alternatius i per resoldre problemes de manera anticipada (estudis 3 i 16).

Així mateix, la coplanificació també es basa en la negociació per acordar els rols i repartir les tasques segons l'expertesa de cada docent (estudis 5, 9 i 11). Durant les reunions, el fet de compartir responsabilitats i prendre decisions sobre les adequacions curriculars per a l'alumnat generaria també aprenentatge (estudis 7 i 9). Finalment, la interacció en el moment de planificar permetria identificar fortaleses i estils d'ensenyament (estudi 16), la qual cosa també facilitaria una presa de decisions basada en dades (estudi 14).

4.2.2. Pràctica a l'aula

Una altra de les maneres en la qual es produeix aprenentatge professional és a través de l'acció directa a l'aula, sigui mitjançant la coinstrucció o l'observació del company (estudis 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23 i 24). Concretament, l'estudi 18 mostra com es donaria lloc a nous aprenentatges quan dos docents fan codocència i posa d'exemple quan un dels docents intervé per continuar allò que ha explicat l'altre, o quan donen diferents punts de vista davant els infants. Així doncs, la pràctica a l'aula es basa en el treball conjunt (*joint work*) i la desprivatització de la pràctica, moments en els quals el coneixement s'adquireix quan s'assumeix una responsabilitat sobre com ensenyar i cogestionar el comportament dels infants (estudis 1, 4 i 5).

A més, el fet de donar classe conjuntament serveix per provar idees noves i mètodes proposats per l'altre docent, la qual cosa permetria aplicar noves perspectives en un entorn real (estudis 15 i 22). Alhora, l'observació directa entre iguals seria la via que permet entendre la complexitat de les interaccions a classe més enllà de la transmissió de continguts, tal com afirma Little (2003, citat a l'estudi 2).

4.2.3. Correflexió i coavaluació

Una altra manera en què els codocents aprenen és mitjançant la correflexió sobre la pràctica, així com durant la coavaluació crítica dels resultats obtinguts a l'aula (estudis 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 15, 16, 18, 19 i 20). Un exemple concret es troba a l'estudi 9, on s'explica com aquesta correflexió i coavaluació es construeixen a partir de la retroalimentació recíproca i l'anàlisi de com han anat les sessions, dimensió que s'anomena en l'estudi com "reflexió i promoció". En aquest cas, l'estudi 9

explica que la reflexió compartida permetria als docents millorar la seva manera d'ensenyar i la seva capacitat d'argumentar l'impacte que té la codocència en l'aprenentatge de l'alumnat. Per tant, en aquesta línia, les reunions per analitzar com han treballat i el progrés dels infants permeten prendre decisions pedagògiques coordinades per a les sessions següents (estudis 5, 9 i 10), i, a més, l'anàlisi i la revisió conjunta de com han anat les sessions serveixen per revisar l'impacte de les decisions preses en l'aprenentatge (estudis 9, 12 i 15).

Així mateix, l'intercanvi de dilemes reals que sorgeixen a l'aula i la discussió de les experiències viscudes durant les sessions facilitarien la transformació de la pròpia tasca (estudis 18 i 19). Per acabar, el *feedback* constructiu de l'altre docent ajudaria la reflexió crítica, l'acceptació d'idees noves i el canvi de perspectiva sobre l'ensenyament (estudis 7 i 15).

4.2.4. Diàleg com a eix transversal

A diferència de les categories anteriors, el diàleg no es limita a un moment concret, sinó que actua com un element que influeix en la qualitat del procés d'aprenentatge de manera permanent. En primer lloc, l'adquisició de coneixement es troba influenciada pel diàleg reflexiu i la comunicació constant, elements clau en totes les etapes de la codocència (estudis 2, 3, 7, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 22 i 23). En aquest sentit, l'estudi 2 mostra un exemple pràctic d'això quan explica com dos codocents analitzen conjuntament una sessió per resoldre uns problemes d'organització que han sorgit. En aquest cas en concret, un dels codocents suggereix reduir el nombre de grups de treball de l'aula, mentre que un altre proposa l'ús de fitxes explicatives per estalviar temps d'explicació inicial i, així també, per afavorir l'autonomia dels infants. D'aquesta manera, la interacció i el diàleg es converteixen en una eina per construir conjuntament solucions eficaces. Per tant, en aquesta línia, la verbalització del coneixement pràctic en les discussions quotidianes i la formulació de preguntes facilitarien la construcció de coneixement compartit (estudis 3 i 18). Així doncs, les converses freqüents serveixen com una eina per descobrir i aprendre de diferents punts de vista (estudis 2, 20 i 22).

D'acord amb això, la codocència requereix una comunicació forta i flexible que permeti fer explícites les pròpies creences pedagògiques (estudis 16 i 17). A més, les interaccions profundes sovint inclouen "moviments dialògics" crítics i converses desafiants, però constructives, en les quals es justifica o es qüestiona la pràctica per resoldre diferències entre els docents (Achinstein, 2002; Owen, 2016, citats a l'estudi 2 i estudis 3 i 14). En últim lloc, l'establiment de pautes comunes mitjançant el

diàleg permet gestionar les diferències d'idees de cada docent, la qual cosa afavoriria l'aprenentatge durant tot el procés de codocència (estudi 13).

4.2.5. Gestió dels espais i el temps

La gestió dels espais i el temps és el que possibilita tot el procés d'aprenentatge. L'adquisició de coneixement es troba directament condicionada per la disponibilitat de moments de trobada, siguin programats o espontanis (estudis 10, 11, 13, 14, 16, 17, 21, 23 i 24). Com a mostra d'exemple, l'estudi 13 explica com una escola dona importància a la flexibilització dels horaris per part de la direcció, mitjançant la reorganització de guàrdies o la substitució de docents, per fer viables les reunions. D'aquesta manera, l'aprenentatge té lloc mitjançant la combinació de reunions formals, com les de coplanificació, les sessions a l'aula, les trobades de correflexió i coavaluació o els espais específics fora de l'horari lectiu (estudis 11, 13, 14, 16 i 24).

D'altra banda, la interacció també tindria lloc de manera informal com en el dinar, les pauses entre classes, en converses ràpides de passadís, o per missatge (estudis 10 i 23). Així doncs, tant els espais formalment establerts com les oportunitats d'interacció aleatòries que sorgeixen durant el dia o abans o després d'entrar a l'escola resulten vitals per al desenvolupament docent (estudis 10, 17 i 23).

4.2.6. Cohesió i dinàmica d'equip

La qualitat de les relacions i la solidesa del vincle entre els codocents tenen un impacte significatiu durant tota la pràctica de la codocència, ja que es troba condicionada per la construcció de relacions de confiança mútua, el respecte i la voluntat de col·laboració entre ells (estudis 1, 2, 7, 9, 11, 14, 16, 17, 20, 21 i 24). Això es reflecteix a l'estudi 20, que mostra exemples de com els vincles més sòlids provoquen que els codocents adoptin una actitud d'aprenentatge recíproc, de manera que interpreten la perspectiva de l'altre company com un valor afegit i no com un obstacle. Més concretament, a l'estudi 20 s'exposa un exemple d'una parella de codocents que van aconseguir una bona cohesió d'equip gràcies a l'acord dels seus objectius i a la influència positiva mútua. D'altra banda, l'estudi 20 també mostra que quan un dels dos docents adopta una posició de superioritat, la confiança es debilita i es perden oportunitats d'aprenentatge. Per aquest motiu, l'establiment d'un clima de seguretat també seria indispensable per permetre la retroalimentació constructiva i la negociació de diferents perspectives (estudi 2).

D'acord amb això, l'adquisició de coneixement s'afavoriria quan existeix una visió compartida de l'equip i hi ha una interdependència positiva (estudis 1 i 9). A més a més, la creació d'un sentit de comunitat on es valorin les múltiples maneres de fer les coses ajudaria a gestionar les tensions i a coordinar els diferents estils d'ensenyament (estudis 11 i 20). Per tant, l'esforç constant en la creació d'un clima de treball positiu i en la igualtat de condicions permet el desenvolupament professional dels codocents (estudis 17, 21 i 24).

5. Discussions

A continuació, s'analitzen com s'interrelacionen els continguts de l'aprenentatge (què) amb els processos col·laboratius (com) trobats en la revisió. Per fer-ho, s'han comparat les dades dels dos apartats de respostes de la pregunta d'investigació. A partir de l'anàlisi, s'observa que l'aprenentatge professional no és un esdeveniment aïllat, sinó un procés de formació contínua. Així doncs, a continuació, es presenten les connexions entre els resultats obtinguts.

5.1. L'aprenentatge del contingut, de categories pedagògiques i de l'atenció a la diversitat mitjançant les tres fases clau de la codocència

L'aprenentatge sobre el contingut, les estratègies d'instrucció, l'organització de recursos i materials, la gestió de l'aula i l'atenció a la diversitat es troba lligat al procés que formen la coplanificació i disseny, la pràctica a l'aula i la correflexió i coavaluació.

En primer lloc, la fase de coplanificació i disseny ajuda a millorar el coneixement del contingut i dues de les categories del coneixement pedagògic: l'organització de recursos i materials i les estratègies d'instrucció. D'una banda, definir els objectius d'aprenentatge i preparar les sessions conjuntament fa que els codocents dominin millor la matèria (estudis 3, 5, 9, 15 i 22) i aprenguin nous conceptes teòrics (estudi 6). D'altra banda, en aquesta fase s'avança en l'organització de recursos i materials, ja que els codocents s'intercanvien materials fets (estudis 7 i 13) o dissenyen de nous, com rúbriques d'avaluació (estudi 14). A més a més, també es preparen les estratègies d'instrucció, ja que és en aquest moment quan es defineixen els enfocaments de treball i es preparen noves maneres d'ensenyar (estudis 5, 9 i 22).

En segon lloc, la fase de pràctica a l'aula permet desenvolupar, dins del coneixement pedagògic, les estratègies d'instrucció i la gestió de l'aula i, dins d'altres aprenentatges professionals, l'atenció a la diversitat. Pel que fa a les estratègies d'instrucció, treballar conjuntament a la mateixa aula fa que els codocents provin nous mètodes i enfocaments d'ensenyament (estudis 4, 5, 6, 7, 9, 13, 19, 20, 22 i

23). Per exemple, aprendrien a fer grups heterogenis (estudi 8) i a guiar debats més profunds amb els infants (estudi 15). Respecte a la gestió de l'aula, la codocència millora el control del clima i de l'espai (estudis 4, 9, 11 i 16) i ajudaria a reforçar les rutines de l'aula (estudi 23). A més, tenir més d'un docent milloraria la capacitat de percepció o *noticing* a l'aula (Friend, 2008, citat a l'estudi 16). Per tant, com a resultat, serveix per millorar l'atenció a la diversitat, ja que en estar més d'un docent a l'aula, s'aplicarien millor diferents tipus de diferenciació (estudi 2) i es detecten abans les necessitats dels infants (estudis 3, 15 i 23). Així doncs, també és quan aprenen a fer canvis a la sessió en el moment (estudis 9, 11 i 23), a fer explicacions de diferents maneres (estudi 2), a posar reptes als infants amb un nivell més avançat (estudis 2 i 6), i a fer adaptacions per als infants NESE (estudis 4, 5 i 10).

Finalment, la coavaluació crítica dels resultats i la correflexió sobre la pràctica ajuda els codocents a comprovar si les decisions i estratègies d'instrucció que han pres funcionen (estudis 3, 12 i 15). A més, parlar sobre les experiències viscudes i els problemes reals de l'aula permet que els codocents aprenguin a identificar el progrés de l'alumnat a cada sessió (estudis 4, 18, 19 i 23). Per acabar, aquesta etapa seria la que permet que els codocents aprenguin a donar un *feedback* més constructiu (estudis 7 i 11) i puguin planificar millor les sessions següents (estudis 5 i 9).

5.2. L'aprenentatge sobre l'avaluació i el currículum, i la identitat i actitud professional mitjançant la correflexió i la coavaluació

L'adquisició de coneixements sobre l'avaluació i currículum, i l'evolució de la identitat i l'actitud professional es produeix principalment gràcies als processos de correflexió i coavaluació. En primer lloc, en aquesta etapa els codocents aprenen a millorar la gestió de l'avaluació quan creen criteris comuns i dissenyen junts tasques i rúbriques que s'ajusten a la realitat de cada alumne (estudis 3, 4, 12, i 14). Gràcies a aquesta col·laboració, els docents aprendrien a recollir dades per observar el progrés dels infants (estudis 4 i 23) i, així, poder aplicar una avaluació més diferenciada segons els seus nivells (estudi 23). A més, tal com s'ha esmentat anteriorment, aquesta etapa serviria per aprendre a donar un *feedback* més constructiu, la qual cosa afavoreix l'aprenentatge (estudis 7 i 11).

D'altra banda, aquest procés de reflexionar i avaluar junts és el que acaba transformant la identitat i actitud dels mestres. En primer lloc, els codocents desenvoluparien la seva capacitat de reflexió crítica sobre la pròpia feina (estudis 1 i 3), ja que analitzar com han anat les sessions obligaria els docents a reexaminar la seva manera d'ensenyar (estudi 5). De la mateixa manera, el fet de compartir

dilemes reals de l'aula ajuda el professorat a reflexionar sobre el treball en equip per millorar tant la tasca individual com la del grup (estudis 18, 19 i 22).

Finalment, aquesta avaluació i reflexió conjunta ajudaria els docents a aprendre a abandonar la seva zona de confort (estudi 5). En aquest sentit, l'acceptació d'idees noves i el *feedback* del company afavoreixen al fet que s'atreveixin a prendre més riscos a l'aula i que aprenguin a identificar millor les seves fortaleses i àrees de millora (estudis 7, 12, 14 i 15), de manera que es generaria un augment de l'autoconfiança, ja que millorarien la seva capacitat d'ensenyar (estudi 19).

5.3. L'aprenentatge d'habilitats interpersonals i col·laboratives mitjançant la cohesió i dinàmica d'equip

L'adquisició de les habilitats interpersonals i col·laboratives és un aprenentatge continu que es produeix gràcies a la cohesió i la dinàmica d'equip que es construeix entre els mestres. En primer lloc, el fet de comptar amb un clima de seguretat professional i confiança mútua és el que permet que els codocents aprenguin a mantenir línies de comunicació obertes i a parlar de manera constructiva (estudis 2, 10 i 14). A més a més, tenir una visió compartida i un entorn de respecte ensenya als professionals a rebre el *feedback* i les diferències d'opinió com una oportunitat per enriquir la pràctica, en comptes de veure-les com un obstacle (estudis 2, 3, 12, 18 i 21).

D'altra banda, la convivència diària a l'aula i la necessitat de compartir la responsabilitat des d'una posició d'igualtat podrien fer que els mestres aprenguin a coordinar-se i a repartir-se els rols de manera eficaç (estudis 3 i 10). També, l'aprenentatge d'aquestes habilitats dependrien de la interdependència positiva que es crea entre els codocents (estudis 1 i 9). Finalment, l'esforç constant per crear un clima de treball positiu és el que ensenya als codocents a gestionar i resoldre conflictes per establir relacions més satisfactòries i equips de treball forts (estudis 13, 17, 21 i 24). Per tant, la cohesió i la dinàmica d'equip farien que els codocents desenvolupin més seguretat en les seves pròpies capacitats per a l'ensenyament compartit (estudis 21 i 24).

5.4. El diàleg i la gestió dels espais i temps com a facilitadors de l'aprenentatge

Perquè tots els aprenentatges descrits en els punts anteriors puguin tenir lloc, s'ha de comptar amb dos elements que actuen de manera transversal durant tot el procés. En primer lloc, el diàleg, que és el que permet que els codocents aprenguin qüestions clau sobre el coneixement del contingut, el coneixement pedagògic i els altres aprenentatges professionals que s'han mencionat anteriorment, que són l'atenció a la diversitat, les habilitats interpersonals i col·laboratives, i sobre la pròpia

identitat i actitud professional. Així doncs, l'adquisició de coneixement es basa en la comunicació i la verbalització de les idees en totes les etapes de la codocència (estudis 3, 14, 18 i 22). De fet, les converses freqüents serveixen per descobrir nous punts de vista, per compartir recursos, materials i continguts, o per ensenyar noves estratègies al company (estudis 2, 16, 17, 20 i 22). Fins i tot, les discussions més desafiants són necessàries per resoldre diferències i justificar les decisions preses a l'aula (estudis 2, 3, 13 i 14).

En segon lloc, la gestió dels espais i el temps, que és el que possibilita tot aquest procés d'aprenentatge. Primerament, l'aprenentatge està condicionat per la disponibilitat de moments de trobada, siguin programats o espontanis (estudis 10, 11, 13, 14, 16, 17, 21, 23 i 24). Per tant, s'aconsegueix tant en reunions formals de coplanificació com en la interacció informal que sorgeix en espais compartits, com el dinar, les pauses o les converses ràpides de passadís (estudis 10, 11, 13, 14, 16, 23 i 24). En definitiva, tant el diàleg constant com les oportunitats d'interacció que apareixen al llarg del dia resulten vitals perquè tot el desenvolupament professional dels codocents sigui possible (estudis 10, 17 i 23).

6. Conclusions

La revisió sistemàtica duta a terme en aquest treball ha permès analitzar la codocència com un element clau per al DPD. Un cop analitzada la literatura científica seleccionada, es presenten les conclusions finals segons els objectius de la recerca que han guiat aquest treball i la seva relació amb el marc teòric.

Pel que fa a la identificació dels dominis de coneixement que els docents desenvolupen a través de la pràctica de la codocència (OE1), l'anàlisi de la literatura agrupa els aprenentatges en tres grans blocs. En primer lloc, la codocència impacta en el coneixement del contingut, explicat per Kind i Chan (2019), ja que la col·laboració ajuda els docents a millorar el domini de la matèria impartida i a integrar nous conceptes teòrics (estudis 3, 5, 6, 15 i 22). En segon lloc, es pot observar un desenvolupament del coneixement pedagògic, descrit per Kind i Chan (2019). Dins d'aquest àmbit, els codocents adopten noves estratègies d'instrucció (estudis 5, 7, 9, 13, 20 i 22) i adquireixen noves maneres de gestionar l'aula (estudis 4, 9, 11 i 16). A més a més, milloren el seu coneixement sobre l'avaluació i currículum (estudis 3, 4, 19 i 23), així com la seva organització de recursos i materials (estudis 7, 13, 14 19 i 21). Finalment, també es poden observar altres aprenentatges professionals que no s'inclouen dins de la proposta de Kind i Chan (2019) i que sorgeixen de la codocència. D'una banda, es destaca una millora en l'atenció a la diversitat, la qual cosa permet ajustar l'ensenyament a

les necessitats de l'alumnat (estudis 2, 3, 6, 15 i 23). D'altra banda, es promou el desenvolupament de les habilitats interpersonals i col·laboratives, ja que els docents aprenen a comunicar-se constructivament i a coordinar-se (estudis 9, 10, 17, 19 i 24). Per acabar, també s'observa un canvi de la identitat i actitud professional, pel fet que els codocents millorarien la seva capacitat d'autoreflexió (estudis 3 i 5) i deixarien enrere el rol individual per a treballar de manera col·laborativa (estudis 5 i 8).

Quant als processos i fases clau que la literatura assenyala com a facilitadors de l'aprenentatge entre iguals en la codocència (OE2), en primer lloc, es troba la coplanificació i disseny, etapa en la qual els mestres posen en comú les seves idees i preparen de manera conjunta les sessions (estudis 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 i 24). En segon lloc, la pràctica a l'aula, que és el moment que permet l'aprenentatge a través de la coinstrucció, l'observació del company i l'execució de les estratègies apresses (estudis 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23 i 24). Finalment, es troba l'etapa de correflexió i coavaluació, que és el moment clau per analitzar què ha funcionat i consolidar els nous coneixements (estudis 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 15, 16, 18, 19 i 20). D'altra banda, l'eficàcia d'aquestes tres fases depèn de tres eixos transversals que actuen com a suport constant. Primerament, es necessita el diàleg, que és el mitjà amb el qual es comuniquen les idees i amb el qual es fa l'intercanvi de recursos, materials i estratègies didàctiques (estudis 2, 3, 7, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 22 i 23). Seguidament, la gestió dels espais i el temps, que és la condició que fa possible tant les reunions formals de l'equip com els intercanvis informals que sorgeixen durant el dia (estudis 10, 11, 13, 14, 16, 17, 21, 23 i 24). Finalment, es necessita la cohesió i la dinàmica d'equip, que és allò que determina la viabilitat de tot el procés, ja que un bon vincle entre els mestres és el que permet que la relació sigui satisfactòria i que l'aprenentatge es produeixi de manera eficaç (estudis 1, 2, 7, 9, 11, 14, 16, 17, 20, 21 i 24).

En relació amb els resultats obtinguts en aquesta revisió i el seu contrast amb el marc teòric, el DPD, conegut com una experiència d'aprenentatge que beneficia tant els individus com la institució escolar (Day, 1999, citat a Duran, 2019), percep la codocència com una oportunitat idònia per a aquest creixement, ja que els docents adquireixen nous sabers quan treballen els uns amb els altres (estudis 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 i 24).

D'altra banda, els resultats coincideixen amb la proposta de Kind i Chan (2019), tal com s'ha mencionat anteriorment, respecte a alguns coneixements que s'adquireixen durant la codocència. De fet, s'ha observat com hi ha un desenvolupament del coneixement del contingut (*Content*

Knowledge) (estudis 3, 5, 6, 10, 15, 22 i 23) i del coneixement pedagògic (*Pedagogical Knowledge*) en les seves quatre categories: les estratègies d'instrucció (estudis 4, 5, 6, 7, 9, 13, 19, 20, 22 i 23), la gestió de l'aula (estudis 4, 9, 11 i 16), el coneixement sobre l'avaluació i el currículum (estudis 3, 4, 19 i 23), i l'organització de recursos i materials (estudis 7, 13, 14 19 i 21). Això no obstant, també s'han pogut veure altres coneixements que adquireixen que han sorgit de manera emergent a partir de l'anàlisi dels estudis, que són sobre l'atenció a la diversitat (estudis 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 15, 16, 23 i 24), les habilitats interpersonals i col·laboratives (estudis 9, 17 i 19), i la identitat i actitud professional (estudis 3, 5, 11, 12, 14, 18, 19 i 22).

A més, les troballes d'aquest treball demostren que la pràctica conjunta a l'aula també és on l'aprenentatge professional succeeix (estudis 3, 7 i 22), a banda de durant la coplanificació i la correflexió i *feedback*, com en un principi explicava Sandoval et al. (2024). Així mateix, els resultats coincideixen amb la idea de desprivatització de la pràctica de Peña (2023), ja que l'obertura de l'aula permet que els docents adoptin noves estratègies mitjançant l'observació de l'altre codocent (estudis 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23 i 24). També, aquest intercanvi es relaciona amb la col·laboració professional de l'informe TALIS (MEFPD, 2025), la qual facilita, entre altres coses, l'adquisició de nous mètodes d'ensenyament (estudis 13, 19 i 21), habilitats per a la gestió de l'aula (estudi 16) i recursos per a l'atenció a la diversitat (estudis 4, 5 i 10).

Finalment, amb la codocència també s'observa una transició cap a un perfil professional col·laboratiu (Duran i Miquel, 2024) que es consolida amb el pas del temps i que depèn de la cohesió i la dinàmica d'equip (estudis 1, 2, 7, 9, 11, 14, 16, 17, 20, 21 i 24). En aquest context, la confiança mútua, el respecte i la voluntat de col·laboració entre els docents és la condició necessària per al progrés de les habilitats interpersonals (estudis 1, 2, 7, 9, 11, 14, 16, 17, 20, 21 i 24), en què el diàleg reflexiu actua com un element clau per explicar el coneixement pràctic que tenen els docents i intercanviar recursos (estudis 3, 14, 18 i 22).

Pel que fa a les implicacions per a la pràctica educativa, els resultats d'aquest treball indiquen que els centres han de deixar de veure la codocència no només com un instrument per atendre millor la diversitat de l'alumnat, sinó també com una eina de millora de la competència professional dels mestres i, per tant, de l'escola. Quan un centre elegeix obrir les aules, s'assegura que el seu equip docent aprengui constantment estratègies noves i útils que milloren la qualitat del centre. Perquè això sigui possible, cal que els equips directius facilitin moments i espais on els codocents puguin reunir-se i preparar-se, ja que sense aquest suport institucional la codocència no pot aprofitar al

màxim les seves possibilitats. D'altra banda, respecte a les implicacions per a la recerca, aquest treball aporta un recull actualitzat d'evidències que demostren com la codocència és una de les eines més potents per al DPD.

A més a més, a partir de les conclusions obtingudes, s'obren noves línies d'investigació. En primer lloc, seria rellevant analitzar com influeix la relació dels codocents en el seu aprenentatge, de manera que es tractaria d'analitzar si un bon vincle entre els codocents accelera l'adquisició de nous coneixements o si, per contra, els que tenen punts de vista molt diferents generen un debat més ric de manera que es proporcionen més idees. D'altra banda, caldria investigar com l'equip directiu i la cultura de cada centre poden garantir l'èxit de la codocència. Per tant, seria clau identificar quines mesures ajuden a consolidar la codocència efectiva al llarg del temps.

Per acabar, cal esmentar la limitació principal que ha marcat aquest estudi, que és la poca investigació específica sobre el DPD quan es fa codocència. En aquest sentit, com que la major part de la literatura científica centrada en la codocència es focalitza en l'aprenentatge i els resultats de l'alumnat, queda en un segon pla què aprenen els docents i com ho fan. Per tant, la falta d'estudis centrats només en la figura del docent quan fa codocència ha dificultat trobar informació detallada sobre el seu aprenentatge i els processos que l'impulsen.

7. Referències

Achinstein, B. (2002). Conflict amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Record, 104* (3), 421–455. https://doi.org/10.1111/1467-9620.00168

Baeten, M.; Simons, M. (2014). Student teacher's team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, *41*, p. 92-110. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010

Buckingham, L.R., López-Hernández, A., i Strotmann, B. (2021). Learning by Comparison: The Benefits of Co-Teaching for University Professors' Professional Development. *Frontiers in Education, 6: 776991.* https://doi.org/10.3389/feduc.2021.776991

Burho, J., Woodruff, K., Koetje, M., Sandstead, M., Thompson, K., Kibler, A., i Bovee, J. (2026). Co-teaching in English language development: A systematic review. *National Research & Development Center to Improve Education for Secondary English Learners, 1.*

Copur-Gencturk, Y., y Atabas, S. (2024). A microgenetic analysis of teachers' learning through teaching. *International Journal of STEM Education, 11*, 29. https://doi.org/10.1186/s40594-024-00488-1

Cortez, A. i Serrato, D. (2018). Co-teaching: A successful factor on teacher training through collaborative practices and professional advice. *Verbum et Lingua, 11,* 43–63. https://doi.org/10.32870/vel.vi11.102

Dautova, O. B., Ignateva, E. Yu., i Salygina, I. A. (2020). Professional learning communities of teachers as reflexive practice. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, (PEHPP 2019),* 98-103. https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.08.02.12

* De Jong, L., Meirink, J., i Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Elsevier Science (Netherlands), 86.* https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925

* De Jong, L., Meirink, J., i Admiraal, W. (2022). Teacher learning in the context of teacher collaboration: connecting teacher dialogue to teacher learning. *Research papers in education, 37* (6), 1165-1188. https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931950

Duran, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Àmbits de psicopedagogia i orientació, 50 (3a. època),* 50-62. https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1219

Duran, D., Corcelles, M., de la Iglesia, B., Flores, M., Miquel, E., i Ribosa, J. (2025). *Col·laboració docent per al desenvolupament professional.* Horsori

Duran, D., Corcelles, M., i Miquel, E. (2021). Estructuras de aprendizaje colaborativo entre docentes. Oportunidades de desarrollo profesional docente en el día a día. *Aula 308,* 39-43.

https://webs.uab.cat/grai/wp-content/uploads/sites/353/2023/02/estructuras-de-aprendizaje-colaborativo-entre-docentes-oportunidades-de-desarrollo-profesional-docente-en-el-dia-a-dia-au308122036.pdf

* Duran, D., Flores, M., Ribas, T., i Ribosa, J. (2021). Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching. *European Journal of Psychology of Education, 36* (2), 495-510. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00479-0

Duran, D., i Miquel, E. (2024). Codocència: concepte, formes i millora de pràctiques. *Guix 508,* 10-15. https://webs.uab.cat/grai/wp-content/uploads/sites/353/2024/11/Codocencia-concepte-formes-i-millora.pdf

Koroluk, N. (2017). Co-teaching: An effective professional development tool. *BU Journal of Graduate Studies in Education, 9* (1)*,* 28–31. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230404.pdf

* Faraclas, K. L. (2018). A Professional Development Training Model for Improving Co-Teaching Performance. *International journal of special education, 33* (3), 524-540. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1196707.pdf

* Fleming, D. (2024). Teacher perceptions of the boundless learning professional development on instruction in a co-taught class. [Tesi de grau, Arkansas State University]. *ProQuest Information & Learning (US).* https://www.proquest.com/dissertations-theses/teacher-perceptions-boundless-learning/docview/3062246175/se-2?accountid=15292

* Fogarty, E. A., i Tschida, C. M. (2018). Using coteaching as a model of professional learning. Dins de Novak, A. M. i Weber C. L., Best practices in professional learning and teacher preparation: Methods and strategies for gifted professional development. *National Association for Gifted Children (US), 1,* 151.

Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction, 2* (2), 9-19. https://doi.org/10.3776/joci.2008.v2n2p9-19

* Haimowitz, B. S. (2018). Self-perceived teacher attitudes about inclusion and the implementation of co-teaching models in the elementary school classroom. [Tesi de grau, Caldwell University]. *ProQuest Information & Learning (US).* https://www.proquest.com/dissertations-theses/self-perceived-teacher-attitudes-about-inclusion/docview/2034429880/se-2?accountid=15292

* Hackett, J., Bang, M., Goulter, A., i Battista, M. (2019). Crossing risky boundaries: Learning to authentically and equitably co-teach through design and practice. *Elsevier Science (Netherlands), 86*, 20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102889

* Hernandez, C. A., Pérez, N. G. V., i Calzadilla-Pérez, O. O. (2021). Evaluation of professional co-teaching practices. *Praxis & Saber, 12* (31). https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.10795

* Hock, S. L. (2019). The perceptions and experiences of general and special education teachers toward co-teaching. [Tesi de grau, University of St. Francis]. *ProQuest Information & Learning (US)*. https://www.proquest.com/dissertations-theses/perceptions-experiences-general-special-education/docview/2218615075/se-2?accountid=15292

* Hu, H. Z., Chen, H. M., i Hashim, H. (2026). Two teachers, one classroom: role complementarity, conflict, ambiguity, negotiation, and strain in language-driven CLIL team teaching. *Language and education, 40* (2), 347-366. https://doi.org/10.1080/09500782.2025.2506734

* Jiménez-Narváez, M. M., i Quiceno-Serna, Y. (2025). Co-teaching in initial teacher training: an experience in pedagogical practice courses. *Educar em revista, 41.* https://doi.org/10.1590/1984-0411.97950

Kind, V., i Chan, K. K. H. (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

* Krichesky, G. J., i Murillo, F. J. (2018). Teacher collaboration as a factor for learning and school improvement. A case study. *Educacion XX1, 21* (1), 135-156. https://doi.org/10.5944/educXX1.15080

* Lipscombe, K., Buckley-Walker, K., i McNamara, P. (2020). Understanding collaborative teacher teams as open systems for professional development. *Professional development in education, 46* (3), 373-390. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1613256

Little, J. W. (2003). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. *Teachers College Record, 105* (6), 913–945. https://doi.org/10.1111/1467-9620.00273

* Lupton, T. M. (2020). The Collaborative Professional Learning Cycle (CPLC): Implementing a voice and choice approach to teacher professional development. [Tesi de grau, The University of North Carolina at Greensboro]. *ProQuest Information & Learning (US)*. https://www.proquest.com/dissertations-theses/collaborative-professional-learning-cycle-cplc/docview/2381676797/se-2?accountid=15292

* Meadows, M. L., i Caniglia, J. (2018). Co-teacher noticing: implications for professional development. *International journal of inclusive education, 22* (12), 1345-1362. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1420827

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025). TALIS 2024. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. *Instituto Nacional de Evaluación Educativa.* https://doi.org/10.23824/ase.v0i44.1042

* Mullaney, D. (2022). Collective efficacy of elementary co-teachers. [Tesi de grau, Rutgers The State University of New Jersey, School of Graduate Studies]. *ProQuest Information & Learning (US)*. https://www.proquest.com/dissertations-theses/collective-efficacy-elementary-co-teachers/docview/2585455350/se-2?accountid=15292

Murawski, W. W. (2009). Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work! *Corwin Press.* https://doi.org/10.4135/9781452219332

OECD (2025), Results from TALIS 2024: The State of Teaching, *TALIS, OECD Publishing,* Paris, https://doi.org/10.1787/90df6235-en

Owen, S. (2016). Professional Learning Communities: Building Skills, Reinvigorating the Passion, and Nurturing Teacher Wellbeing and "Flourishing" within Significantly Innovative Schooling Contexts. *Educational Review, 68* (4), 403–419. https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1119101

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ, 372* (71). https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Peña, M. A. (2023). Colaboración docente bajo el modelo de comunidades profesionales de aprendizaje. *Educar 2023, 59/2,* 403-417. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1635

* Rytivaara, A., Pulkkinen, J., i de Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Elsevier Science (Netherlands), 83*, 225-235. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013

Sandoval, M. (Dir); Álvaro, M.; Jardí, A.; López, A.L.; Petreñas, C.; Parody, L.M.; Galarraga, H.; Leiva, J.J.; Gayol, L.; Matilla, O.; Pinto, C.; Benito, T i Hermoso, E. (2024). *Docencia Compartida: Experiencias desde y para las aulas.* Dyckinson. https://doi.org/10.14679/3272

* Sasson, I., i Malkinson, N. (2021). Co-teaching-based professional development: Self-efficacy, attitudes toward the profession, and pedagogical practices. *Journal of university teaching and learning practice, 18* (6). https://doi.org/10.53761/1.18.6.07

* Schnellert, L., i Butler, D. L. (2021). Exploring the potential of collaborative teaching nested within professional learning networks. *Journal of professional capital and community, 6* (2), 99-116. https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0037

* Semon, S., Lane, D., Jones, P., i Smith, S. M. (2020). Job-embedded professional development: implementing co-teaching practices in general education classrooms. *International journal of inclusive education.* https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821448

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15* (2), 4–14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

* Siry, C., Wilmes, S. E. D., i te Heesen, K. (2025). Co-Development and Collaboration for Responsive Teacher Education: A Teacher Leader Network to Support Reform-Based Science Instruction. *Journal of science teacher education, 36* (6), 713-731. https://doi.org/10.1080/1046560X.2024.2446100

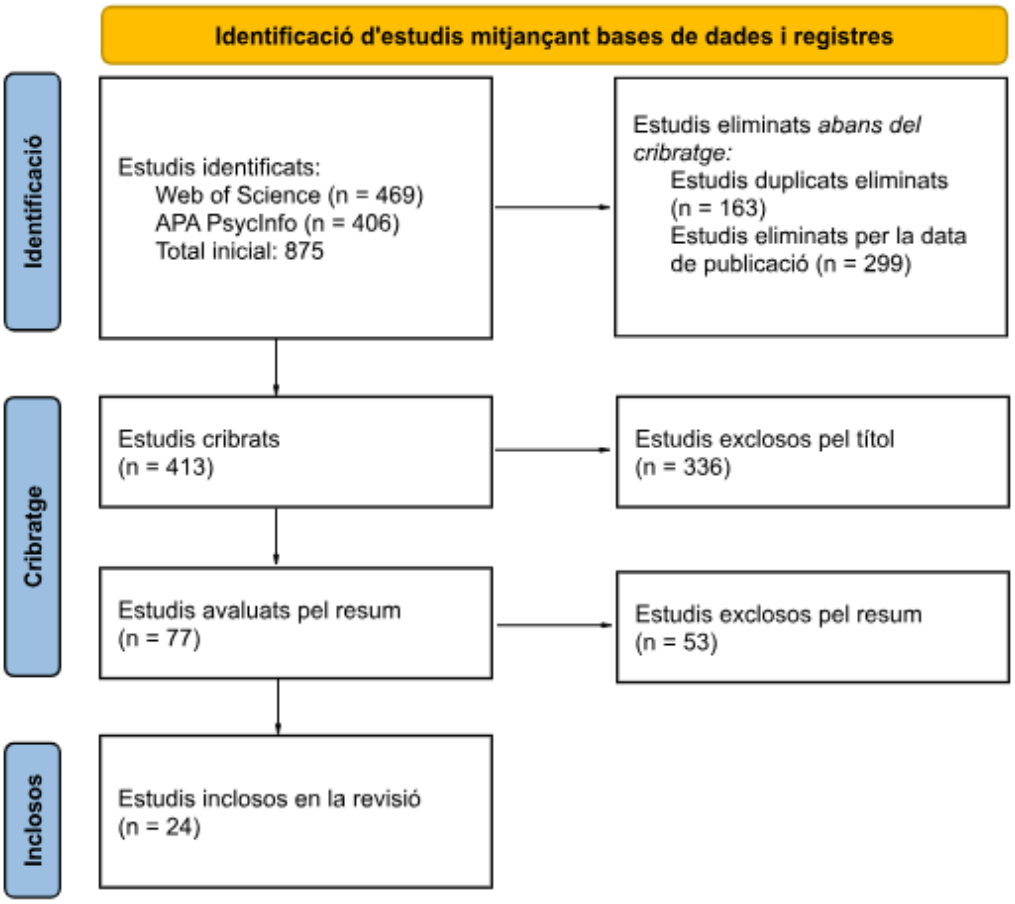
* Stiles, L. M. (2024). General and special education teachers' experiences with co-teaching as ongoing professional learning. [Tesi de grau, Northeastern University]. *ProQuest Information & Learning (US).* https://www.proquest.com/dissertations-theses/general-special-education-teachers-experiences/docview/3064325543/se-2?accountid=15292

Strotmann, B., i Custodio, M. (2021). La codocencia reflexiva en la educación superior. *VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación (CINAIC 2021),* 216-221. https://doi.org/10.26754/CINAIC.2021.0043

* Waltmon, K. D. (2026). Enacting co-teaching in schools. [Tesi de grau, The University of Texas at Austin]. *ProQuest Information & Learning (US).* https://www.proquest.com/dissertations-theses/enacting-co-teaching-schools/docview/3301141078/se-2?accountid=15292

8. Annexos

8.1. Annex 1. Diagrama de PRISMA



Versió adaptada del diagrama fet per Page et al., (2021).

8.2. Annex 2. Taula amb les dades extretes dels 24 estudis seleccionats sobre què aprenen els codocents

Autors/es	Títol	Base de dades	Resultats
De Jong, L., Meirink, J., i Admiraal, W. (2019).	School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts.	Web of Science.	Els autors assenyalen que aquesta col·laboració permet als professionals compartir coneixements, proporcionar-se suport o retroalimentació, i dur a terme una reflexió crítica sobre les seves pròpies pràctiques d'ensenyament. A més, suggereixen que el potencial d'aprenentatge no depèn només de la intensitat de la col·laboració, sinó que està relacionat amb el context escolar i a les necessitats específiques de cada docent. En aquest sentit, defineixen la col·laboració docent com un instrument per analitzar la pràctica educativa, fet que resulta essencial per aconseguir que les innovacions s'implantin en el dia a dia de les escoles.
De Jong, L., Meirink, J., i Admiraal, W. (2022).	Teacher learning in the context of teacher collaboration: connecting teacher dialogue to teacher learning.	Web of Science.	Els autors de l'estudi defensen que la col·laboració és un component essencial per al DPD. Segons expliquen, aquest procés els permet adquirir coneixements sobre aspectes generals de l'ensenyament, especialment pel que fa als diferents tipus de diferenciació i a la comprensió de les diferències entre l'alumnat. A més, també aprenen estratègies per agrupar els infants i per adaptar les explicacions segons el nivell i habilitat de cada alumne. Així mateix, el text subratlla

			que la codocència facilita l'aprenentatge sobre com oferir diverses formes d'explicació, amb l'objectiu de donar suport als infants amb més dificultats i, alhora, plantejar reptes a qui tenen un nivell més avançat.
Duran, D., Flores, M., Ribas, T., i Ribosa, J. (2021).	Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching.	Web of Science.	Els autors assenyalen que l'aprenentatge té lloc en el desenvolupament d'habilitats per al treball en equip, la creació de lliçons més elaborades i el desenvolupament professional. En primer lloc, expliquen que els codocents aprenen a coordinar-se, a distribuir rols i a oferir-se suport mutu, fet que potencia la seva capacitat per al diàleg constructiu i permet aprofitar les diverses perspectives docents com una font d'aprenentatge compartit. D'altra banda, la codocència facilita una millor atenció a les necessitats de l'alumnat i una millora de les pràctiques d'avaluació. Finalment, destaquen que els codocents milloren professionalment en guanyar flexibilitat i capacitat d'autoreflexió, a més d'aprofundir en el coneixement del contingut impartit i en la comprensió de la relació entre l'alumnat i el mestre de suport.
Faraclas, K. L. (2018).	A Professional Development Training Model for Improving Co-Teaching Performance.	Web of Science.	L'autor indica que la codocència permet als codocents aprendre a planificar lliçons conjuntament, així com a millorar en la gestió de l'aula, la instrucció i l'avaluació. Concretament, aprenen a aplicar

			adaptacions i estratègies específiques per a alumnes NESE, a més de tècniques per gestionar comportaments conflictius mitjançant el reforç positiu o la redirecció (Friend, 2008; i Murawski, 2009, citats a l'estudi). Així mateix, aprenen a utilitzar la recollida de dades per monitorar el progrés de l'alumnat i a ajustar la instrucció segons les seves necessitats.
Fleming, D. (2024).	Teacher perceptions of the boundless learning professional development on instruction in a co-taught class.	PsycINFO.	L'autor indica que la codocència permet als docents incorporar noves estratègies i reexaminar la seva manera d'ensenyar. A més, aprenen a sortir de la zona de confort per provar nous mètodes. Finalment, destaca l'aprenentatge mutu de competències, ja que, en el cas de codocència entre tutor i mestre d'educació especial, uns aprenen estratègies per a l'alumnat NESE i els altres milloren el seu domini dels continguts de la matèria.
Fogarty, E. A., i Tschida, C. M. (2018).	Using coteaching as a model of professional learning.	PsycINFO.	Aquest estudi destaca l'ús de la codocència per donar suport a l'alumnat amb altes capacitats i a la resta del grup, de manera que se centra en el fet que els codocents aprenen estratègies específiques d'aquest àmbit, les altes capacitats, que no solen formar part de la seva formació inicial. Per tant, els autors expliquen els mestres aprenen a observar i detectar comportaments vinculats a les altes capacitats i adquireixen recursos per atendre les necessitats de tot

			l'alumnat. D'aquesta manera, el fet de treballar conjuntament els permet aprendre els uns dels altres i posar en pràctica immediatament els nous conceptes i mètodes d'ensenyament que van descobrint.
Haimowitz, B. S. (2018).	Self-perceived teacher attitudes about inclusion and the implementation of co-teaching models in the elementary school classroom.	PsycINFO.	L'autor subratlla l'intercanvi de recursos, idees, estratègies i materials didàctics. Aquesta col·laboració permet als codocents compartir i conèixer noves maneres d'ensenyar, fet que amplia les eines disponibles per a la seva feina del dia a dia.
Hackett, J., Bang, M., Goulter, A., i Battista, M. (2019).	Crossing risky boundaries: Learning to authentically and equitably co-teach through design and practice.	Web of Science.	Els autors expliquen que la codocència ensenya als docents a sortir del rol tradicional. El canvi clau és que incorporen mètodes socioculturals, com aprendre a organitzar els alumnes en grups heterogenis i a ensenyar mitjançant el diàleg. Per tant, els serveix per deixar de banda el focus en l'èxit individual i començar a valorar més els aspectes socials i culturals de l'aprenentatge.
Hernandez, C. A., Pérez, N. G. V., i Calzadilla-Pérez, O. O. (2021).	Evaluation of professional co-teaching practices.	Web of Science.	Els autors destaquen el desenvolupament d'habilitats interpersonals i la combinació de competències curriculars per assolir una meta comuna per a tot l'alumnat. Així mateix, expliquen que aprenen a intercanviar estratègies didàctiques, a cogestionar el clima de l'aula i a realitzar ajustos metodològics segons les necessitats que es

			presenten.
Hock, S. L. (2019).	The perceptions and experiences of general and special education teachers toward co-teaching.	PsycINFO.	L'autora destaca com els mestres d'educació general adquireixen estratègies d'educació especial per atendre l'alumnat NESE, mentre que els mestres d'educació especial reforcen els seus coneixements sobre els continguts específics del currículum. A més, els codocents aprenen a mantenir línies de comunicació obertes, a compartir la responsabilitat de l'aula i a actuar com a iguals en el procés d'ensenyament.
Hu, H. Z., Chen, H. M., i Hashim, H. (2026).	Two teachers, one classroom: role complementarity, conflict, ambiguity, negotiation, and strain in language-driven CLIL team teaching.	Web of Science.	Els autors destaquen la millora de les competències pedagògiques i de l'autoconfiança a l'hora de dissenyar i impartir lliçons AICLE (*CLIL*), en les quals els mestres de llengua i els de contingut es complementen. A més, els professionals aprenen noves maneres de gestionar l'aula i a proporcionar un *feedback* més constructiu i immediat per millorar l'aprenentatge de l'alumnat. D'altra banda, la codocència els ensenya a gestionar els seus diferents estils d'instrucció i a coordinar les seves creences pedagògiques per fer ajustos en temps real segons les necessitats dels infants.
Jiménez-Narváez, M. M., i Quiceno-Serna, Y. (2025).	Co-teaching in initial teacher training: an experience in pedagogical practice courses.	Web of Science.	Els autors destaquen que la codocència els permet comprendre noves perspectives i estils de treball. A més, els codocents aprenen a identificar les seves pròpies fortaleses i àrees de millora en

			comparar-se en docents amb més trajectòria. Per acabar, també adquireixen la capacitat de crear criteris d'avaluació compartits per analitzar el procés de l'alumnat des de diversos punts de vista.
Krichesky, G. J., i Murillo, F. J. (2018).	TEACHER COLLABORATION AS A FACTOR FOR LEARNING AND SCHOOL IMPROVEMENT. A CASE STUDY.	Web of Science.	Els autors destaquen que l'aprenentatge sorgeix a partir de l'anàlisi d'evidències i l'observació de classes. Així mateix, els codocents aprenen a resoldre conflictes i a establir relacions més satisfactòries mitjançant l'intercanvi de recursos, materials i experiències per generar productes comuns, com ara projectes interdisciplinaris. Per tant, aquest desenvolupament conjunt de materials impulsa l'adopció de noves pràctiques pedagògiques.
Lipscombe, K., Buckley-Walker, K., i McNamara, P. (2020).	Understanding collaborative teacher teams as open systems for professional development.	Web of Science.	Els autors subratllen que la codocència genera un creixement professional que es tradueix en més satisfacció, a més de millorar els resultats de l'alumnat. Els professors aprenen a desenvolupar productes concrets, com ara tasques d'avaluació i rúbriques, mitjançant un procés de qüestionament mutu. A més, la codocència fomenta habilitats col·laboratives, com l'escolta activa, la confiança mútua i la capacitat de prendre riscos, de manera que es mostren més oberts a provar noves idees a les seves aules.
Lupton, T. M. (2020).	The Collaborative Professional Learning Cycle (CPLC):	PsycINFO.	L'autor presenta la codocència com una forma de desenvolupament professional efectiu que permet millorar les competències en el

	Implementing a voice and choice approach to teacher professional development.		contingut de la matèria i en la comprensió de com l'alumnat l'aprèn. A través de la codocència, els docents aprenen a elevar l'exigència i la claredat de les seves expectatives acadèmiques, a millorar l'anàlisi de textos i a fomentar discussions acadèmiques més profundes a l'aula. A més, el procés permet als docents alinear els seus objectius i formes d'ensenyament amb el currículum escolar i les necessitats de l'alumnat.
Meadows, M. L., i Caniglia, J. (2018).	Co-teacher noticing: implications for professional development.	Web of Science.	Els autors se centren en el desenvolupament de la capacitat de percepció o *noticing* a l'aula, fet que els permet aprendre a gestionar moments conflictius, els canvis de ritme i el control de l'entorn. D'aquesta manera, els codocents aprenen a identificar estratègies d'ensenyament que responen a les necessitats de l'alumnat i a observar detingudament la participació, l'interès i el llenguatge corporal dels infants durant les tasques. A més, aquest procés facilita un intercanvi on els mestres d'educació general es fixen més en el currículum i el ritme, mentre que els educadors especials aporten la seva mirada sobre l'aprenentatge individualitzat (Friend, 2008, citat a l'estudi).
Mullaney, D. (2022).	Collective efficacy of elementary co-teachers.	PsycINFO.	L'autor destaca que la codocència és una experiència gratificant que augmenta la satisfacció professional i ofereix oportunitats de

			creixement tant per al mestre d'educació general com per al d'educació especial. A través d'aquesta relació, l'autor explica que els professors aprenen a crear una cultura de col·laboració que els permet construir i ampliar la seva pròpia pedagogia basant-se en les seves experiències. A més, descriu com aquest procés els proporciona suport personal i fomenta el desenvolupament de noves habilitats col·laboratives essencials per a la seva tasca.
Rytivaara, A., Pulkkinen, J., i de Bruin, C. L. (2019).	Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching.	Web of Science.	Els autors presenten la codocència com una eina necessària per aprendre a respondre a la diversitat creixent de les aules heterogènies de l'educació inclusiva. A través de la codocència, els professors aprenen a fer més explícits els seus processos de pensament. Així mateix, part de l'aprenentatge consisteix a gestionar les similituds i diferències entre companys, entenent el fet de pensar de manera distinta com una oportunitat per guanyar noves perspectives en lloc d'intentar que ambdós docents pensin el mateix sobretot.
Sasson, I., i Malkinson, N. (2021).	Co-teaching-based professional development: Self-efficacy, attitudes toward the profession, and pedagogical practices.	Web of Science.	Els autors destaquen un augment en la confiança sobre la pròpia capacitat d'ensenyar. A través d'aquesta experiència, els professors adquireixen el coneixement pedagògic necessari per abordar l'heterogeneïtat de l'alumnat, així com per planificar i gestionar els processos d'aprenentatge i col·laborar amb altres docents. A més,

			l'observació de les metodologies i organització d'altres docents els permet adquirir noves eines pràctiques per al seu futur. Finalment, els mestres aprenen a comprendre millor el currículum, de manera que poden identificar quins aspectes són importants per a emfatitzar en l'ensenyament.
Schnellert, L., i Butler, D. L. (2021).	Exploring the potential of collaborative teaching nested within professional learning networks.	Web of Science.	Els autors destaquen l'adquisició de noves idees, pràctiques i perspectives que enriqueixen la tasca dels codocents. A més, també visualitzen múltiples maneres de dur a terme una mateixa activitat, fet que els ajuda a desenvolupar noves formes de fer coses en el seu dia a dia.
Semon, S., Lane, D., Jones, P., i Smith, S. M. (2020).	Job-embedded professional development: implementing co-teaching practices in general education classrooms.	Web of Science.	Els autors destaquen que els codocents aprenen més sobre els models de codocència i se senten més segurs de les seves habilitats per ensenyar de manera col·laborativa. A més, aprenen a valorar el fet de rebre retroalimentació, alhora que adquireixen eines i recursos pràctics que transformen la seva manera d'ensenyar.
Siry, C., Wilmes, S. E. D., i te Heesen, K. (2025).	Co-Development and Collaboration for Responsive Teacher Education: A Teacher Leader Network to Support Reform-Based Science	Web of Science.	Els autors expliquen que els codocents treuen noves idees de treballar més actualitzades. A més, el fet de preparar i fer les classes junts crea un espai on els docents construeixen una millor comprensió sobre la matèria i sobre com les seves pràctiques poden ajudar a millorar l'ensenyament. Finalment, aprenen a reflexionar sobre el seu treball

	Instruction.		en equip per millorar tant la seva tasca individual com la del grup.
Stiles, L. M. (2024).	General and special education teachers' experiences with co-teaching as ongoing professional learning.	PsycINFO.	L'estudi diferencia entre els perfils d'educació especial i els d'educació general i indica que els primers adquireixen un seguit d'aprenentatges com millorar les seves pràctiques d'instrucció, familiaritzar-se amb les rutines i estructures de l'aula ordinària, conèixer millor el currículum general, ajustar el ritme de les lliçons segons els nivells de l'alumnat i millorar la seva pràctica docent. D'altra banda, els mestres d'educació general aprenen a resoldre problemes per atendre les necessitats dels infants amb el suport del mestre d'educació especial, alhora que descobreixen com analitzar dades dels alumnes, com diferenciar i ajustar l'ensenyament segons cada cas i com aplicar aquesta mateixa diferenciació en els processos d'avaluació.
Waltmon, K. D. (2026).	Enacting co-teaching in schools.	PsycINFO.	L'estudi explica que els codocents adquireixen estratègies per consolidar un equip de treball fort, la qual cosa inclou aprendre a gestionar conflictes i a comunicar-se de manera constructiva entre ells. A més, aprenen els diferents models de codocència per aplicar-los i, també, aprenen a com dissenyar lliçons que responguin de manera eficaç als diferents nivells d'aprenentatge que es troben a l'aula.

8.3. Annex 3. Taula amb les dades extretes dels 24 estudis seleccionats sobre com aprenen els codocents

Autors/es	Títol	Base de dades	Resultats
De Jong, L., Meirink, J., i Admiraal, W. (2019).	School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts.	Web of Science.	Els autors expliquen que els docents aprenen a través del "treball conjunt" (*joint work*), on s'assumeix una responsabilitat col·lectiva quan s'ensenya. A més, els autors subratllen que la "desprivatització de la pràctica" actua com un element facilitador clau per a l'aprenentatge professional. Finalment, s'indica que aquestes oportunitats d'aprenentatge varien segons el context escolar, la visió compartida de l'equip i l'existència d'estructures on es comparteixin responsabilitats i experiències prèvies de col·laboració.
De Jong, L., Meirink, J., i Admiraal, W. (2022).	Teacher learning in the context of teacher collaboration: connecting teacher dialogue to teacher learning.	Web of Science.	Els autors expliquen que l'aprenentatge entre docents es produeix mitjançant activitats col·lectives, intensives i sostingudes en el temps, que permeten als professionals absorbir, discutir i practicar nous coneixements. Un element clau en aquest aprenentatge és l'observació entre iguals, ja que permet entendre la complexitat de les interaccions a classe més enllà de l'intercanvi de materials (Little, 2003, citat a l'estudi). Així mateix, expliquen que el "diàleg reflexiu" és un element clau del procés, on les descripcions i interpretacions dels esdeveniments ajuden a desenvolupar noves visions pedagògiques. En aquest sentit, l'aprenentatge té lloc quan es produeixen "moviments

			dialògics" crítics, com ara qüestionar o desafiar les idees dels companys (Achinstein, 2002; i Owen, 2016, citats a l'estudi), fet que fomenta una actitud d'indagació i permet la co-construcció de significats. Finalment, els autors subratllen que per aprendre d'aquesta manera és indispensable un clima de seguretat que permeti el conflicte constructiu i la negociació de diferents perspectives.
Duran, D., Flores, M., Ribas, T., i Ribosa, J. (2021).	Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching.	Web of Science.	Els autors expliquen que l'aprenentatge es fa quan hi ha intercanvi d'idees, discussió d'experiències sobre mètodes alternatius i resolució de problemes durant la planificació de sessions. D'altra banda, identifiquen mecanismes dialògics clau per a l'aprenentatge. Finalment, es destaca que l'aprenentatge mutu es consolida a través de la formulació de preguntes, la construcció de coneixement compartit i quan es justifica o qüestiona detingudament les decisions pedagògiques que es prenen.
Faraclas, K. L. (2018).	A Professional Development Training Model for Improving Co-Teaching Performance.	Web of Science.	L'autor explica que l'aprenentatge es produeix principalment en la planificació conjunta de les lliçons. Així mateix, assenyala que s'esdevé mitjançant la col·laboració activa en cinc àmbits de la codocència: la coplanificació, la coinstrucció, la cogestió de l'aula, la cogestió del comportament i la coavaluació.
Fleming, D. (2024).	Teacher perceptions of the	PsycINFO.	L'autor explica que l'aprenentatge es produeix a través de la planificació

	boundless learning professional development on instruction in a co-taught class.		conjunta, on els codocents aprenen a definir els objectius, els mètodes i el repartiment de tasques segons l'expertesa de cadascú. També, a través de la coinstrucció, que consisteix a compartir la responsabilitat de l'ensenyament dins l'aula compartida. I per acabar, mitjançant la coavaluació, que consisteix a analitzar conjuntament les dades de l'alumnat per prendre decisions pedagògiques de cara a sessions següents.
Fogarty, E. A., i Tschida, C. M. (2018).	Using coteaching as a model of professional learning.	PsycINFO.	Els autors expliquen que el procés a basa en compartir la responsabilitat de planificar, impartir i avaluar la instrucció per a un grup divers d'alumnes mitjançant la posada en pràctica dels set models de codocència: un ensenya i l'altre observa, un ensenya i l'altre ajuda, l'ensenyament per estacions, l'ensenyament paral·lel, l'ensenyament alternatiu, l'ensenyament en equip (*team teaching*) i, finalment, el *supplemental teaching*.
Haimowitz, B. S. (2018).	Self-perceived teacher attitudes about inclusion and the implementation of co-teaching models in the elementary school classroom.	PsycINFO.	L'autor explica que els codocents aprenen compartint la responsabilitat de planificar i de fer les classes. A més, mostra que comunicar-se sovint és fonamental, perquè els ajuda a acceptar idees noves i a canviar la seva manera de veure les coses gràcies al *feedback* constructiu de la parella. També, explica que l'aprenentatge ve de prendre decisions importants junts. Per acabar, l'autor recalca que perquè hi hagi una

			codocència efectiva hi ha d'haver una bona relació personal.
Hackett, J., Bang, M., Goulter, A., i Battista, M. (2019).	Crossing risky boundaries: Learning to authentically and equitably co-teach through design and practice.	Web of Science.	L'autor explica que el procés es basa a fer cicles compartits de disseny i de pràctica que es van repetint per anar millorant.
Hernandez, C. A., Pérez, N. G. V., i Calzadilla-Pérez, O. O. (2021).	Evaluation of professional co-teaching practices.	Web of Science.	Els autors expliquen que l'aprenentatge dels codocents té lloc quan es fa una interacció constant i hi ha una interdependència positiva per atendre la diversitat a l'aula. També, expliquen que els codocents aprenen a través de la planificació conjunta, que és quan es reuneixen sovint per definir els rols, triar els enfocaments de treball i compartir responsabilitats. A més, un aspecte clau és quan realitzen junts les adequacions curriculars segons les necessitats de l'alumnat i decideixen com monitorar i avaluar els aprenentatges. Finalment, el procés inclou la reflexió conjunta, que és quan es fan una retroalimentació recíproca.
Hock, S. L. (2019).	The perceptions and experiences of general and special education teachers toward co-teaching.	PsycINFO.	L'autor explica que aprenen quan es reuneixen per analitzar el que fan els infants, el seu progrés i les dades obtingudes en avaluacions. D'altra banda, també explica que l'aprenentatge i la coordinació també es produeixen de manera informal en espais i moments compartits, com ara durant el dinar, abans o després d'entrar a l'escola, en les pauses entre classes o, fins i tot, mitjançant missatges de text.

Hu, H. Z., Chen, H. M., i Hashim, H. (2026).	Two teachers, one classroom: role complementarity, conflict, ambiguity, negotiation, and strain in language-driven CLIL team teaching.	Web of Science.	Els autors expliquen que els codocents aprenen mitjançant un procés de negociació i alineació de rols on coordinen les seves idees i creences pedagògiques per assolir objectius comuns. D'una banda, aquest aprenentatge es produeix a través d'intercanvis informals durant la classe per ajustar estratègies en temps real i resoldre ambigüitats. D'altra banda, l'estudi subratlla la importància d'establir reunions formals, com la coplanificació programada i les reunions de reflexió postlliçó, que ofereixen espais de diàleg obert per gestionar les tensions i coordinar els diferents estils d'ensenyament de cada codocent.
Jiménez-Narváez, M. M., i Quiceno-Serna, Y. (2025).	Co-teaching in initial teacher training: an experience in pedagogical practice courses.	Web of Science.	Els autors expliquen que els docents aprenen a través de la coplanificació, la coinstrucció i la coavaluació. L'aprenentatge es basa en el debat col·lectiu sobre què ensenyar i amb quin propòsit, de manera que s'utilitza la reflexió i la retroalimentació conjunta per revisar críticament l'impacte de les seves decisions en l'aprenentatge dels infants.
Krichesky, G. J., i Murillo, F. J. (2018).	TEACHER COLLABORATION AS A FACTOR FOR LEARNING AND SCHOOL IMPROVEMENT. A CASE STUDY.	Web of Science.	Els autors expliquen que l'aprenentatge es produeix a través d'una coordinació sistemàtica que permet establir pautes de treball comunes i gestionar les diferències d'idees de cadascú mitjançant el diàleg. A més a més, destaquen que els codocents aprenen en espais i temps específics de trobada, sovint fora de l'horari lectiu. D'altra banda,

			expliquen que aquest procés té lloc en la planificació conjunta d'activitats i el desenvolupament de projectes interdisciplinaris, especialment en l'àmbit de les ciències.
Lipscombe, K., Buckley-Walker, K., i McNamara, P. (2020).	Understanding collaborative teacher teams as open systems for professional development.	Web of Science.	Els autors expliquen que l'aprenentatge té lloc mitjançant interaccions profundes i reunions freqüents que van més enllà de l'intercanvi de recursos. Els codocents aprenen a través del diàleg reflexiu i la presa de decisions basada en dades, així com mitjançant converses desafiants, però constructives que asseguren el rigor de la seva pràctica. D'altra banda, perquè aquestes dinàmiques de resolució de problemes i debat tinguin èxit, l'estudi subratlla la importància de construir relacions de confiança sòlides.
Lupton, T. M. (2020).	The Collaborative Professional Learning Cycle (CPLC): Implementing a voice and choice approach to teacher professional development.	PsycINFO.	L'autor diu que l'aprenentatge té lloc mitjançant la posada en pràctica de noves idees de l'altre docent a l'aula i el monitoratge de l'èxit d'aquests esforços. A més, els codocents aprenen a través de la revisió col·laborativa de les seves pràctiques d'ensenyament, el debat sobre els resultats obtinguts i la reflexió crítica sobre la seva pròpia tasca docent.
Meadows, M. L., i Caniglia, J. (2018).	Co-teacher noticing: implications for professional development.	Web of Science.	Els autors expliquen que perquè hi hagi aprenentatge, els codocents han de fer explícites les seves pròpies creences pedagògiques i han de comunicar-les clarament al company, de manera que discuteixin fortaleses, necessitats i estils d'ensenyament per resoldre diferències de

			manera anticipada. A més, diuen que aquest desenvolupament requereix temps i espais específics per construir una relació sòlida a través d'una comunicació contínua que inclogui la planificació, la instrucció i l'avaluació conjunta de l'alumnat.
Mullaney, D. (2022).	Collective efficacy of elementary co-teachers.	PsycINFO.	L'autor explica que l'aprenentatge es produeix a través d'una col·laboració efectiva basada en la igualtat de condicions, el respecte mutu i la confiança, on els docents aprenen a compartir responsabilitats i recursos. Aquest procés requereix el desenvolupament d'habilitats socials, de la creativitat i de la receptivitat per part de l'equip, a més d'una comunicació forta i flexible que permeti organitzar l'ensenyament de manera conjunta. Així mateix, l'aprenentatge es consolida mitjançant la coplanificació regular, sigui formalment o de manera espontània, que és quan els docents consensuen els objectius i decideixen el repartiment de tasques.
Rytivaara, A., Pulkkinen, J., i de Bruin, C. L. (2019).	Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching.	Web of Science.	Els autors expliquen que l'aprenentatge té lloc mitjançant la planificació, la instrucció i l'avaluació conjunta de l'alumnat, on els docents aprenen tant de l'expertesa de l'altre com del funcionament conjunt a l'aula. Aquest procés es fa a través de la participació directa, la discussió de les experiències i l'explicació del coneixement pràctic en discussions quotidianes.

Sasson, I., i Malkinson, N. (2021).	Co-teaching-based professional development: Self-efficacy, attitudes toward the profession, and pedagogical practices.	Web of Science.	Els autors exposen que l'aprenentatge succeeix a partir de la planificació, la instrucció i l'avaluació conjunta de l'alumnat. Aquest procés es basa en l'observació directa i en l'intercanvi de dilemes reals que sorgeixen a l'aula, moment en el qual els docents comparteixen les seves reflexions, pensaments i punts de vista.
Schnellert, L., i Butler, D. L. (2021).	Exploring the potential of collaborative teaching nested within professional learning networks.	Web of Science.	Els autors expliquen que l'aprenentatge té lloc a través de la coplanificació, amb converses constants sobre els objectius, la coexecució i la correflexió contínua, per resoldre problemes i adaptar enfocaments. A més, aquest desenvolupament es basa en la creació d'un sentit de comunitat i respecte mutu, on es valora la diversitat i la capacitat de veure i fer les coses de múltiples maneres.
Semon, S., Lane, D., Jones, P., i Smith, S. M. (2020).	Job-embedded professional development: implementing co-teaching practices in general education classrooms.	Web of Science.	Els autors expliquen que els codocents valoren la codocència perquè aprenen d'altres docents que tenen experiència a les aules. D'altra banda, destaquen que depèn de la voluntat dels docents per col·laborar, ja que es requereix un esforç constant en la construcció de relacions. Finalment, mostren que l'aprenentatge està condicionat per factors clau com la disponibilitat de temps, el disseny del currículum i la planificació conjunta.
Siry, C., Wilmes, S. E. D., i te Heesen, K. (2025).	Co-Development and Collaboration for Responsive	Web of Science.	Els autors expliquen que els codocents aprenen a través d'un procés continu en el qual preparen junts noves maneres d'ensenyar per

	Teacher Education: A Teacher Leader Network to Support Reform-Based Science Instruction.		provar-les després a les classes. Així doncs, el fet de mantenir aquesta manera de treball en el temps finalment genera un espai per debatre sobre la planificació i l'aplicació de les idees, de manera que converteix els diàlegs constants en una eina clau per descobrir i aprendre de punts de vista diferents.
Stiles, L. M. (2024).	General and special education teachers' experiences with co-teaching as ongoing professional learning.	PsycINFO.	L'estudi explica que l'aprenentatge es produeix a través de les converses reflexives que els docents mantenen sobre la seva pràctica, ja sigui mitjançant l'observació directa del company o en espais de reflexió conjunta sobre la instrucció. De la mateixa manera, els mestres també aprenen tant de manera informal en converses ràpides de passadís com de manera formal durant les sessions de coplanificació, la qual cosa els permet ajustar la seva feina per respondre millor a les necessitats de l'alumnat. Així i tot, destaca que les oportunitats de reflexió més potents sorgeixen en els períodes de temps més llargs i dedicats exclusivament a la coplanificació.
Waltmon, K. D. (2026).	Enacting co-teaching in schools.	PsycINFO.	L'estudi destaca els moments de coplanificació i observació directa, ja que permet als docents incorporar noves perspectives a la seva manera d'ensenyar. A més, explica que aquest procés d'aprenentatge depèn de la construcció de relacions personals i de la creació d'un clima de confiança mútua amb les persones amb qui es col·labora.

8.4. Annex 4. Taula amb la codificació per colors de les dades extretes dels 24 estudis seleccionats sobre què aprenen els codocents

Llegenda:

- Coneixement del contingut.
- Coneixement pedagògic: estratègies d'instrucció.
- Coneixement pedagògic: gestió de l'aula.
- Coneixement pedagògic: coneixement sobre l'avaluació i el currículum.
- Coneixement pedagògic: organització de recursos i materials.
- Altres aprenentatges professionals: atenció a la diversitat.
- Altres aprenentatges professionals: habilitats interpersonals i col·laboratives.
- Altres aprenentatges professionals: identitat i actitud professional.

Autors/es	Títol	Base de dades	Resultats
De Jong, L., Meirink, J., i Admiraal, W. (2019).	School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts.	Web of Science.	Els autors assenyalen que aquesta col·laboració permet als professionals compartir coneixements, proporcionar-se suport o retroalimentació, i dur a terme una reflexió crítica sobre les seves pròpies pràctiques d'ensenyament. A més, suggereixen que el potencial d'aprenentatge no depèn només de la intensitat de la

			col·laboració, sinó que està relacionat amb el context escolar i a les necessitats específiques de cada docent. En aquest sentit, defineixen la col·laboració docent com un instrument per analitzar la pràctica educativa, fet que resulta essencial per aconseguir que les innovacions s'implantin en el dia a dia de les escoles.
De Jong, L., Meirink, J., i Admiraal, W. (2022).	Teacher learning in the context of teacher collaboration: connecting teacher dialogue to teacher learning.	Web of Science.	Els autors de l'estudi defensen que la col·laboració és un component essencial per al DPD. Segons expliquen, aquest procés els permet adquirir coneixements sobre aspectes generals de l'ensenyament, especialment pel que fa als diferents tipus de diferenciació i a la comprensió de les diferències entre l'alumnat. A més, també aprenen estratègies per agrupar els infants i per adaptar les explicacions segons el nivell i habilitat de cada alumne. Així mateix, el text subratlla que la codocència facilita l'aprenentatge sobre com oferir diverses formes d'explicació, amb l'objectiu de donar suport als infants amb més dificultats i, alhora, plantejar reptes a qui tenen un nivell més avançat.
Duran, D., Flores, M., Ribas, T., i Ribosa, J. (2021).	Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness	Web of Science.	Els autors assenyalen que l'aprenentatge té lloc en el desenvolupament d'habilitats per al treball en equip, la creació de lliçons més elaborades i el desenvolupament professional. En primer lloc, expliquen que els codocents aprenen a coordinar-se, a distribuir

	towards co-teaching.		rols i a oferir-se suport mutu, fet que potencia la seva capacitat per al diàleg constructiu i permet aprofitar les diverses perspectives docents com una font d'aprenentatge compartit. D'altra banda, la codocència facilita una millor atenció a les necessitats de l'alumnat i una millora de les pràctiques d'avaluació. Finalment, destaquen que els codocents milloren professionalment en guanyar flexibilitat i capacitat d'autoreflexió, a més d'aprofundir en el coneixement del contingut impartit i en la comprensió de la relació entre l'alumnat i el mestre de suport.
Faraclas, K. L. (2018).	A Professional Development Training Model for Improving Co-Teaching Performance.	Web of Science.	L'autor indica que la codocència permet als codocents aprendre a planificar lliçons conjuntament, així com a millorar en la gestió de l'aula, la instrucció i l'avaluació. Concretament, aprenen a aplicar adaptacions i estratègies específiques per a alumnes NESE, a més de tècniques per gestionar comportaments conflictius mitjançant el reforç positiu o la redirecció (Friend, 2008; i Murawski, 2009, citats a l'estudi). Així mateix, aprenen a utilitzar la recollida de dades per monitorar el progrés de l'alumnat i a ajustar la instrucció segons les seves necessitats.
Fleming, D. (2024).	Teacher perceptions of the boundless learning professional	PsycINFO.	L'autor indica que la codocència permet als docents incorporar noves estratègies i reexaminar la seva manera d'ensenyar. A més, aprenen a

	development on instruction in a co-taught class.		sortir de la zona de confort per provar nous mètodes. Finalment, destaca l'aprenentatge mutu de competències, ja que, en el cas de codocència entre tutor i mestre d'educació especial, uns aprenen estratègies per a l'alumnat NESE i els altres milloren el seu domini dels continguts de la matèria.
Fogarty, E. A., i Tschida, C. M. (2018).	Using coteaching as a model of professional learning.	PsycINFO.	Aquest estudi destaca l'ús de la codocència per donar suport a l'alumnat amb altes capacitats i a la resta del grup, de manera que se centra en el fet que els codocents aprenen estratègies específiques d'aquest àmbit, les altes capacitats, que no solen formar part de la seva formació inicial. Per tant, els autors expliquen els mestres aprenen a observar i detectar comportaments vinculats a les altes capacitats i adquireixen recursos per atendre les necessitats de tot l'alumnat. D'aquesta manera, el fet de treballar conjuntament els permet aprendre els uns dels altres i posar en pràctica immediatament els nous conceptes i mètodes d'ensenyament que van descobrint.
Haimowitz, B. S. (2018).	Self-perceived teacher attitudes about inclusion and the implementation of co-teaching models in the elementary school	PsycINFO.	L'autor subratlla l'intercanvi de recursos, idees, estratègies i materials didàctics. Aquesta col·laboració permet als codocents compartir i conèixer noves maneres d'ensenyar, fet que amplia les eines disponibles per a la seva feina del dia a dia.

	classroom.		
Hackett, J., Bang, M., Goulter, A., i Battista, M. (2019).	Crossing risky boundaries: Learning to authentically and equitably co-teach through design and practice.	Web of Science.	Els autors expliquen que la codocència ensenya als docents a sortir del rol tradicional. El canvi clau és que incorporen mètodes socioculturals, com aprendre a organitzar els alumnes en grups heterogenis i a ensenyar mitjançant el diàleg. Per tant, els serveix per deixar de banda el focus en l'èxit individual i començar a valorar més els aspectes socials i culturals de l'aprenentatge.
Hernandez, C. A., Pérez, N. G. V., i Calzadilla-Pérez, O. O. (2021).	Evaluation of professional co-teaching practices.	Web of Science.	Els autors destaquen el desenvolupament d'habilitats interpersonals i la combinació de competències curriculars per assolir una meta comuna per a tot l'alumnat. Així mateix, expliquen que aprenen a intercanviar estratègies didàctiques, a cogestionar el clima de l'aula i a realitzar ajustos metodològics segons les necessitats que es presenten.
Hock, S. L. (2019).	The perceptions and experiences of general and special education teachers toward co-teaching.	PsycINFO.	L'autora destaca com els mestres d'educació general adquireixen estratègies d'educació especial per atendre l'alumnat NESE, mentre que els mestres d'educació especial reforcen els seus coneixements sobre els continguts específics del currículum. A més, els codocents aprenen a mantenir línies de comunicació obertes, a compartir la responsabilitat de l'aula i a actuar com a iguals en el procés d'ensenyament.

Hu, H. Z., Chen, H. M., i Hashim, H. (2026).	Two teachers, one classroom: role complementarity, conflict, ambiguity, negotiation, and strain in language-driven CLIL team teaching.	Web of Science.	Els autors destaquen la millora de les competències pedagògiques i de l'autoconfiança a l'hora de dissenyar i impartir lliçons AICLE (*CLIL*), en les quals els mestres de llengua i els de contingut es complementen. A més, els professionals aprenen noves maneres de gestionar l'aula i a proporcionar un *feedback* més constructiu i immediat per millorar l'aprenentatge de l'alumnat. D'altra banda, la codocència els ensenya a gestionar els seus diferents estils d'instrucció i a coordinar les seves creences pedagògiques per fer ajustos en temps real segons les necessitats dels infants.
Jiménez-Narváez, M. M., i Quiceno-Serna, Y. (2025).	Co-teaching in initial teacher training: an experience in pedagogical practice courses.	Web of Science.	Els autors destaquen que la codocència els permet comprendre noves perspectives i estils de treball. A més, els codocents aprenen a identificar les seves pròpies fortaleses i àrees de millora en comparar-se en docents amb més trajectòria. Per acabar, també adquireixen la capacitat de crear criteris d'avaluació compartits per analitzar el procés de l'alumnat des de diversos punts de vista.
Krichesky, G. J., i Murillo, F. J. (2018).	TEACHER COLLABORATION AS A FACTOR FOR LEARNING AND SCHOOL IMPROVEMENT. A CASE STUDY.	Web of Science.	Els autors destaquen que l'aprenentatge sorgeix a partir de l'anàlisi d'evidències i l'observació de classes. Així mateix, els codocents aprenen a resoldre conflictes i a establir relacions més satisfactòries mitjançant l'intercanvi de recursos, materials i experiències per generar productes comuns, com ara projectes interdisciplinaris. Per

			tant, aquest desenvolupament conjunt de materials impulsa l'adopció de noves pràctiques pedagògiques.
Lipscombe, K., Buckley-Walker, K., i McNamara, P. (2020).	Understanding collaborative teacher teams as open systems for professional development.	Web of Science.	Els autors subratllen que la codocència genera un creixement professional que es tradueix en més satisfacció, a més de millorar els resultats de l'alumnat. Els professors aprenen a desenvolupar productes concrets, com ara tasques d'avaluació i rúbriques, mitjançant un procés de qüestionament mutu. A més, la codocència fomenta habilitats col·laboratives, com l'escolta activa, la confiança mútua i la capacitat de prendre riscos, de manera que es mostren més oberts a provar noves idees a les seves aules.
Lupton, T. M. (2020).	The Collaborative Professional Learning Cycle (CPLC): Implementing a voice and choice approach to teacher professional development.	PsycINFO.	L'autor presenta la codocència com una forma de desenvolupament professional efectiu que permet millorar les competències en el contingut de la matèria i en la comprensió de com l'alumnat l'aprèn. A través de la codocència, els docents aprenen a elevar l'exigència i la claredat de les seves expectatives acadèmiques, a millorar l'anàlisi de textos i a fomentar discussions acadèmiques més profundes a l'aula. A més, el procés permet als docents alinear els seus objectius i formes d'ensenyament amb el currículum escolar i les necessitats de l'alumnat.
Meadows, M. L., i Caniglia,	Co-teacher noticing: implications	Web of Science.	Els autors se centren en el desenvolupament de la capacitat de

J. (2018).	for professional development.		percepció o *noticing* a l'aula, fet que els permet aprendre a gestionar moments conflictius, els canvis de ritme i el control de l'entorn. D'aquesta manera, els codocents aprenen a identificar estratègies d'ensenyament que responen a les necessitats de l'alumnat i a observar detingudament la participació, l'interès i el llenguatge corporal dels infants durant les tasques. A més, aquest procés facilita un intercanvi on els mestres d'educació general es fixen més en el currículum i el ritme, mentre que els educadors especials aporten la seva mirada sobre l'aprenentatge individualitzat (Friend, 2008, citat a l'estudi).
Mullaney, D. (2022).	Collective efficacy of elementary co-teachers.	PsycINFO.	L'autor destaca que la codocència és una experiència gratificant que augmenta la satisfacció professional i ofereix oportunitats de creixement tant per al mestre d'educació general com per al d'educació especial. A través d'aquesta relació, l'autor explica que els professors aprenen a crear una cultura de col·laboració que els permet construir i ampliar la seva pròpia pedagogia basant-se en les seves experiències. A més, descriu com aquest procés els proporciona suport personal i fomenta el desenvolupament de noves habilitats col·laboratives essencials per a la seva tasca.
Rytivaara, A., Pulkkinen, J.,	Committing, engaging and	Web of Science.	Els autors presenten la codocència com una eina necessària per

i de Bruin, C. L. (2019).	negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching.		aprendre a respondre a la diversitat creixent de les aules heterogènies de l'educació inclusiva. A través de la codocència, els professors aprenen a fer més explícits els seus processos de pensament. Així mateix, part de l'aprenentatge consisteix a gestionar les similituds i diferències entre companys, entenent el fet de pensar de manera distinta com una oportunitat per guanyar noves perspectives en lloc d'intentar que ambdós docents pensin el mateix sobretot.
Sasson, I., i Malkinson, N. (2021).	Co-teaching-based professional development: Self-efficacy, attitudes toward the profession, and pedagogical practices.	Web of Science.	Els autors destaquen un augment en la confiança sobre la pròpia capacitat d'ensenyar. A través d'aquesta experiència, els professors adquireixen el coneixement pedagògic necessari per abordar l'heterogeneïtat de l'alumnat, així com per planificar i gestionar els processos d'aprenentatge i col·laborar amb altres docents. A més, l'observació de les metodologies i organització d'altres docents els permet adquirir noves eines pràctiques per al seu futur. Finalment, els mestres aprenen a comprendre millor el currículum, de manera que poden identificar quins aspectes són importants per a emfatitzar en l'ensenyament.
Schnellert, L., i Butler, D. L. (2021).	Exploring the potential of collaborative teaching nested within professional learning	Web of Science.	Els autors destaquen l'adquisició de noves idees, pràctiques i perspectives que enriqueixen la tasca dels codocents. A més, també visualitzen múltiples maneres de dur a terme una mateixa activitat,

	networks.		fet que els ajuda a desenvolupar noves formes de fer coses en el seu dia a dia.
Semon, S., Lane, D., Jones, P., i Smith, S. M. (2020).	Job-embedded professional development: implementing co-teaching practices in general education classrooms.	Web of Science.	Els autors destaquen que els codocents aprenen més sobre els models de codocència i se senten més segurs de les seves habilitats per ensenyar de manera col·laborativa. A més, aprenen a valorar el fet de rebre retroalimentació, alhora que adquireixen eines i recursos pràctics que transformen la seva manera d'ensenyar.
Siry, C., Wilmes, S. E. D., i te Heesen, K. (2025).	Co-Development and Collaboration for Responsive Teacher Education: A Teacher Leader Network to Support Reform-Based Science Instruction.	Web of Science.	Els autors expliquen que els codocents treuen noves idees de treballar més actualitzades. A més, el fet de preparar i fer les classes junts crea un espai on els docents construeixen una millor comprensió sobre la matèria i sobre com les seves pràctiques poden ajudar a millorar l'ensenyament. Finalment, aprenen a reflexionar sobre el seu treball en equip per millorar tant la seva tasca individual com la del grup.
Stiles, L. M. (2024).	General and special education teachers' experiences with co-teaching as ongoing professional learning.	PsycINFO.	L'estudi diferencia entre els perfils d'educació especial i els d'educació general i indica que els primers adquireixen un seguit d'aprenentatges com millorar les seves pràctiques d'instrucció, familiaritzar-se amb les rutines i estructures de l'aula ordinària, conèixer millor el currículum general, ajustar el ritme de les lliçons segons els nivells de l'alumnat i millorar la seva pràctica docent. D'altra banda, els mestres d'educació general aprenen a resoldre problemes per atendre les necessitats dels

			infants amb el suport del mestre d'educació especial, alhora que descobreixen com analitzar dades dels alumnes, com diferenciar i ajustar l'ensenyament segons cada cas i com aplicar aquesta mateixa diferenciació en els processos d'avaluació.
Waltmon, K. D. (2026).	Enacting co-teaching in schools.	PsycINFO.	L'estudi explica que els codocents adquireixen estratègies per consolidar un equip de treball fort, la qual cosa inclou aprendre a gestionar conflictes i a comunicar-se de manera constructiva entre ells. A més, aprenen els diferents models de codocència per aplicar-los i, també, aprenen a com dissenyar lliçons que responguin de manera eficaç als diferents nivells d'aprenentatge que es troben a l'aula.

8.5. Annex 5. Taula amb la codificació per colors de les dades extretes dels 24 estudis seleccionats sobre com aprenen els codocents

Llegenda:

- Coplanificació i disseny.
- Pràctica a l'aula.
- Correflexió i coavaluació.
- Diàleg com a eix transversal.
- Gestió dels espais i temps.
- Cohesió i dinàmica d'equip.

Autors/es	Títol	Base de dades	Resultats
De Jong, L., Meirink, J., i Admiraal, W. (2019).	School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts.	Web of Science.	Els autors expliquen que els docents aprenen a través del "treball conjunt" (*joint work*), on s'assumeix una responsabilitat col·lectiva quan s'ensenya. A més, els autors subratllen que la "desprivatització de la pràctica" actua com un element facilitador clau per a l'aprenentatge professional. Finalment, s'indica que aquestes oportunitats d'aprenentatge varien segons el context escolar, la visió compartida de l'equip i l'existència d'estructures on es comparteixin responsabilitats i experiències prèvies de col·laboració.

De Jong, L., Meirink, J., i Admiraal, W. (2022).	Teacher learning in the context of teacher collaboration: connecting teacher dialogue to teacher learning.	Web of Science.	Els autors expliquen que l'aprenentatge entre docents es produeix mitjançant activitats col·lectives, intensives i sostingudes en el temps, que permeten als professionals absorbir, discutir i practicar nous coneixements. Un element clau en aquest aprenentatge és l'observació entre iguals, ja que permet entendre la complexitat de les interaccions a classe més enllà de l'intercanvi de materials (Little, 2003, citat a l'estudi). Així mateix, expliquen que el "diàleg reflexiu" és un element clau del procés, on les descripcions i interpretacions dels esdeveniments ajuden a desenvolupar noves visions pedagògiques. En aquest sentit, l'aprenentatge té lloc quan es produeixen "moviments dialògics" crítics, com ara qüestionar o desafiar les idees dels companys (Achinstein, 2002; i Owen, 2016, citats a l'estudi), fet que fomenta una actitud d'indagació i permet la co-construcció de significats. Finalment, els autors subratllen que per aprendre d'aquesta manera és indispensable un clima de seguretat que permeti el conflicte constructiu i la negociació de diferents perspectives.
Duran, D., Flores, M., Ribas, T., i Ribosa, J. (2021).	Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching.	Web of Science.	Els autors expliquen que l'aprenentatge es fa quan hi ha intercanvi d'idees, discussió d'experiències sobre mètodes alternatius i resolució de problemes durant la planificació de sessions. D'altra banda, identifiquen mecanismes dialògics clau per a l'aprenentatge. Finalment, es destaca que l'aprenentatge mutu es consolida a través de la

			formulació de preguntes, la construcció de coneixement compartit i quan es justifica o qüestiona detingudament les decisions pedagògiques que es prenen.
Faraclas, K. L. (2018).	A Professional Development Training Model for Improving Co-Teaching Performance.	Web of Science.	L'autor explica que l'aprenentatge es produeix principalment en la planificació conjunta de les lliçons. Així mateix, assenyala que s'esdevé mitjançant la col·laboració activa en cinc àmbits de la codocència: la coplanificació, la coinstrucció, la cogestió de l'aula, la cogestió del comportament i la coavaluació.
Fleming, D. (2024).	Teacher perceptions of the boundless learning professional development on instruction in a co-taught class.	PsycINFO.	L'autor explica que l'aprenentatge es produeix a través de la planificació conjunta, on els codocents aprenen a definir els objectius, els mètodes i el repartiment de tasques segons l'expertesa de cadascú. També, a través de la coinstrucció, que consisteix a compartir la responsabilitat de l'ensenyament dins l'aula compartida. I per acabar, mitjançant la coavaluació, que consisteix a analitzar conjuntament les dades de l'alumnat per prendre decisions pedagògiques de cara a sessions següents.
Fogarty, E. A., i Tschida, C. M. (2018).	Using coteaching as a model of professional learning.	PsycINFO.	Els autors expliquen que el procés a basa en compartir la responsabilitat de planificar, impartir i avaluar la instrucció per a un grup divers d'alumnes mitjançant la posada en pràctica dels set models de codocència: un ensenya i l'altre observa, un ensenya i l'altre ajuda,

			l'ensenyament per estacions, l'ensenyament paral·lel, l'ensenyament alternatiu, l'ensenyament en equip (*team teaching*) i, finalment, el *supplemental teaching*.
Haimowitz, B. S. (2018).	Self-perceived teacher attitudes about inclusion and the implementation of co-teaching models in the elementary school classroom.	PsycINFO.	L'autor explica que els codocents aprenen compartint la responsabilitat de planificar i de fer les classes. A més, mostra que comunicar-se sovint és fonamental, perquè els ajuda a acceptar idees noves i a canviar la seva manera de veure les coses gràcies al *feedback* constructiu de la parella. També, explica que l'aprenentatge ve de prendre decisions importants junts. Per acabar, l'autor recalca que perquè hi hagi una codocència efectiva hi ha d'haver una bona relació personal.
Hackett, J., Bang, M., Goulter, A., i Battista, M. (2019).	Crossing risky boundaries: Learning to authentically and equitably co-teach through design and practice.	Web of Science.	L'autor explica que el procés es basa a fer cicles compartits de disseny i de pràctica que es van repetint per anar millorant.
Hernandez, C. A., Pérez, N. G. V., i Calzadilla-Pérez, O. O. (2021).	Evaluation of professional co-teaching practices.	Web of Science.	Els autors expliquen que l'aprenentatge dels codocents té lloc quan es fa una interacció constant i hi ha una interdependència positiva per atendre la diversitat a l'aula. També, expliquen que els codocents aprenen a través de la planificació conjunta, que és quan es reuneixen sovint per definir els rols, triar els enfocaments de treball i compartir responsabilitats. A més, un aspecte clau és quan realitzen junts les

			adequacions curriculars segons les necessitats de l'alumnat i decideixen com monitorar i avaluar els aprenentatges. Finalment, el procés inclou la reflexió conjunta, que és quan es fan una retroalimentació recíproca.
Hock, S. L. (2019).	The perceptions and experiences of general and special education teachers toward co-teaching.	PsycINFO.	L'autor explica que aprenen quan es reuneixen per analitzar el que fan els infants, el seu progrés i les dades obtingudes en avaluacions. D'altra banda, també explica que l'aprenentatge i la coordinació també es produeixen de manera informal en espais i moments compartits, com ara durant el dinar, abans o després d'entrar a l'escola, en les pauses entre classes o, fins i tot, mitjançant missatges de text.
Hu, H. Z., Chen, H. M., i Hashim, H. (2026).	Two teachers, one classroom: role complementarity, conflict, ambiguity, negotiation, and strain in language-driven CLIL team teaching.	Web of Science.	Els autors expliquen que els codocents aprenen mitjançant un procés de negociació i alineació de rols on coordinen les seves idees i creences pedagògiques per assolir objectius comuns. D'una banda, aquest aprenentatge es produeix a través d'intercanvis informals durant la classe per ajustar estratègies en temps real i resoldre ambigüitats. D'altra banda, l'estudi subratlla la importància d'establir reunions formals, com la coplanificació programada i les reunions de reflexió postlliçó, que ofereixen espais de diàleg obert per gestionar les tensions i coordinar els diferents estils d'ensenyament de cada codocent.
Jiménez-Narváez, M. M., i Quiceno-Serna, Y. (2025).	Co-teaching in initial teacher training: an experience in	Web of Science.	Els autors expliquen que els docents aprenen a través de la coplanificació, la coinstrucció i la coavaluació. L'aprenentatge es basa en

	pedagogical practice courses.		el debat col·lectiu sobre què ensenyar i amb quin propòsit, de manera que s'utilitza la reflexió i la retroalimentació conjunta per revisar críticament l'impacte de les seves decisions en l'aprenentatge dels infants.
Krichesky, G. J., i Murillo, F. J. (2018).	TEACHER COLLABORATION AS A FACTOR FOR LEARNING AND SCHOOL IMPROVEMENT. A CASE STUDY.	Web of Science.	Els autors expliquen que l'aprenentatge es produeix a través d'una coordinació sistemàtica que permet establir pautes de treball comunes i gestionar les diferències d'idees de cadascú mitjançant el diàleg. A més a més, destaquen que els codocents aprenen en espais i temps específics de trobada, sovint fora de l'horari lectiu. D'altra banda, expliquen que aquest procés té lloc en la planificació conjunta d'activitats i el desenvolupament de projectes interdisciplinaris, especialment en l'àmbit de les ciències.
Lipscombe, K., Buckley-Walker, K., i McNamara, P. (2020).	Understanding collaborative teacher teams as open systems for professional development.	Web of Science.	Els autors expliquen que l'aprenentatge té lloc mitjançant interaccions profundes i reunions freqüents que van més enllà de l'intercanvi de recursos. Els codocents aprenen a través del diàleg reflexiu i la presa de decisions basada en dades, així com mitjançant converses desafiants, però constructives que asseguren el rigor de la seva pràctica. D'altra banda, perquè aquestes dinàmiques de resolució de problemes i debat tinguin èxit, l'estudi subratlla la importància de construir relacions de confiança sòlides.

Lupton, T. M. (2020).	The Collaborative Professional Learning Cycle (CPLC): Implementing a voice and choice approach to teacher professional development.	PsycINFO.	L'autor diu que l'aprenentatge té lloc mitjançant la posada en pràctica de noves idees de l'altre docent a l'aula i el monitoratge de l'èxit d'aquests esforços. A més, els codocents aprenen a través de la revisió col·laborativa de les seves pràctiques d'ensenyament, el debat sobre els resultats obtinguts i la reflexió crítica sobre la seva pròpia tasca docent.
Meadows, M. L., i Caniglia, J. (2018).	Co-teacher noticing: implications for professional development.	Web of Science.	Els autors expliquen que perquè hi hagi aprenentatge, els codocents han de fer explícites les seves pròpies creences pedagògiques i han de comunicar-les clarament al company, de manera que discuteixin fortaleses, necessitats i estils d'ensenyament per resoldre diferències de manera anticipada. A més, diuen que aquest desenvolupament requereix temps i espais específics per construir una relació sòlida a través d'una comunicació contínua que inclogui la planificació, la instrucció i l'avaluació conjunta de l'alumnat.
Mullaney, D. (2022).	Collective efficacy of elementary co-teachers.	PsycINFO.	L'autor explica que l'aprenentatge es produeix a través d'una col·laboració efectiva basada en la igualtat de condicions, el respecte mutu i la confiança, on els docents aprenen a compartir responsabilitats i recursos. Aquest procés requereix el desenvolupament d'habilitats socials, de la creativitat i de la receptivitat per part de l'equip, a més d'una comunicació forta i flexible que permeti organitzar l'ensenyament de manera conjunta. Així mateix, l'aprenentatge es consolida mitjançant

			la coplanificació regular, sigui formalment o de manera espontània, que és quan els docents consensuen els objectius i decideixen el repartiment de tasques.
Rytivaara, A., Pulkkinen, J., i de Bruin, C. L. (2019).	Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching.	Web of Science.	Els autors expliquen que l'aprenentatge té lloc mitjançant la planificació, la instrucció i l'avaluació conjunta de l'alumnat, on els docents aprenen tant de l'expertesa de l'altre com del funcionament conjunt a l'aula. Aquest procés es fa a través de la participació directa, la discussió de les experiències i l'explicació del coneixement pràctic en discussions quotidianes.
Sasson, I., i Malkinson, N. (2021).	Co-teaching-based professional development: Self-efficacy, attitudes toward the profession, and pedagogical practices.	Web of Science.	Els autors exposen que l'aprenentatge succeeix a partir de la planificació, la instrucció i l'avaluació conjunta de l'alumnat. Aquest procés es basa en l'observació directa i en l'intercanvi de dilemes reals que sorgeixen a l'aula, moment en el qual els docents comparteixen les seves reflexions, pensaments i punts de vista.
Schnellert, L., i Butler, D. L. (2021).	Exploring the potential of collaborative teaching nested within professional learning networks.	Web of Science.	Els autors expliquen que l'aprenentatge té lloc a través de la coplanificació, amb converses constants sobre els objectius, la coexecució i la correflexió contínua, per resoldre problemes i adaptar enfocaments. A més, aquest desenvolupament es basa en la creació d'un sentit de comunitat i respecte mutu, on es valora la diversitat i la capacitat de veure i fer les coses de múltiples maneres.

Semon, S., Lane, D., Jones, P., i Smith, S. M. (2020).	Job-embedded professional development: implementing co-teaching practices in general education classrooms.	Web of Science.	Els autors expliquen que els codocents valoren la codocència perquè aprenen d'altres docents que tenen experiència a les aules. D'altra banda, destaquen que depèn de la voluntat dels docents per col·laborar, ja que es requereix un esforç constant en la construcció de relacions. Finalment, mostren que l'aprenentatge està condicionat per factors clau com la disponibilitat de temps, el disseny del currículum i la planificació conjunta.
Siry, C., Wilmes, S. E. D., i te Heesen, K. (2025).	Co-Development and Collaboration for Responsive Teacher Education: A Teacher Leader Network to Support Reform-Based Science Instruction.	Web of Science.	Els autors expliquen que els codocents aprenen a través d'un procés continu en el qual preparen junts noves maneres d'ensenyar per provar-les després a les classes. Així doncs, el fet de mantenir aquesta manera de treball en el temps finalment genera un espai per debatre sobre la planificació i l'aplicació de les idees, de manera que converteix els diàlegs constants en una eina clau per descobrir i aprendre de punts de vista diferents.
Stiles, L. M. (2024).	General and special education teachers' experiences with co-teaching as ongoing professional learning.	PsycINFO.	L'estudi explica que l'aprenentatge es produeix a través de les converses reflexives que els docents mantenen sobre la seva pràctica, ja sigui mitjançant l'observació directa del company o en espais de reflexió conjunta sobre la instrucció. De la mateixa manera, els mestres també aprenen tant de manera informal en converses ràpides de passadís com de manera formal durant les sessions de coplanificació, la qual cosa els

			permet ajustar la seva feina per respondre millor a les necessitats de l'alumnat. Així i tot, destaca que les oportunitats de reflexió més potents sorgeixen en els períodes de temps més llargs i dedicats exclusivament a la coplanificació.
Waltmon, K. D. (2026).	Enacting co-teaching in schools.	PsycINFO.	L'estudi destaca els moments de coplanificació i observació directa, ja que permet als docents incorporar noves perspectives a la seva manera d'ensenyar. A més, explica que aquest procés d'aprenentatge depèn de la construcció de relacions personals i de la creació d'un clima de confiança mútua amb les persones amb qui es col·labora.

8.6. Annex 6. Llistat d'estudis enumerats

1. De Jong, L., Meirink, J., i Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Elsevier Science (Netherlands), 86.* https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925

2. De Jong, L., Meirink, J., i Admiraal, W. (2022). Teacher learning in the context of teacher collaboration: connecting teacher dialogue to teacher learning. *Research papers in education, 37* (6), 1165-1188. https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931950

3. Duran, D., Flores, M., Ribas, T., i Ribosa, J. (2021). Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching. *European Journal of Psychology of Education, 36* (2), 495-510. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00479-0

4. Faraclas, K. L. (2018). A Professional Development Training Model for Improving Co-Teaching Performance. *International journal of special education, 33* (3), 524-540. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1196707.pdf

5. Fleming, D. (2024). Teacher perceptions of the boundless learning professional development on instruction in a co-taught class. [Tesi de grau, Arkansas State University]. *ProQuest Information & Learning (US).* https://www.proquest.com/dissertations-theses/teacher-perceptions-boundless-learning/docview/3062246175/se-2?accountid=15292

6. Fogarty, E. A., i Tschida, C. M. (2018). Using coteaching as a model of professional learning. Dins de Novak, A. M. i Weber C. L., Best practices in professional learning and teacher preparation: Methods and strategies for gifted professional development. *National Association for Gifted Children (US), 1,* 151.

7. Haimowitz, B. S. (2018). Self-perceived teacher attitudes about inclusion and the implementation of co-teaching models in the elementary school classroom. [Tesi de grau, Caldwell University]. *ProQuest Information & Learning (US).* https://www.proquest.com/dissertations-theses/self-perceived-teacher-attitudes-about-inclusion/docview/2034429880/se-2?accountid=15292

8. Hackett, J., Bang, M., Goulter, A., i Battista, M. (2019). Crossing risky boundaries: Learning to authentically and equitably co-teach through design and practice. *Elsevier Science (Netherlands), 86*, 20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102889

9. Hernandez, C. A., Pérez, N. G. V., i Calzadilla-Pérez, O. O. (2021). Evaluation of professional co-teaching practices. *Praxis & Saber, 12* (31). https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.10795

10. Hock, S. L. (2019). The perceptions and experiences of general and special education teachers toward co-teaching. [Tesi de grau, University of St. Francis]. *ProQuest Information & Learning (US)*. https://www.proquest.com/dissertations-theses/perceptions-experiences-general-special-education/docview/2218615075/se-2?accountid=15292

11. Hu, H. Z., Chen, H. M., i Hashim, H. (2026). Two teachers, one classroom: role complementarity, conflict, ambiguity, negotiation, and strain in language-driven CLIL team teaching. *Language and education, 40* (2), 347-366. https://doi.org/10.1080/09500782.2025.2506734

12. Jiménez-Narváez, M. M., i Quiceno-Serna, Y. (2025). Co-teaching in initial teacher training: an experience in pedagogical practice courses. *Educar em revista, 41.* https://doi.org/10.1590/1984-0411.97950

13. Krichesky, G. J., i Murillo, F. J. (2018). Teacher collaboration as a factor for learning and school improvement. A case study. *Educacion XX1, 21* (1), 135-156. https://doi.org/10.5944/educXX1.15080

14. Lipscombe, K., Buckley-Walker, K., i McNamara, P. (2020). Understanding collaborative teacher teams as open systems for professional development. *Professional development in education, 46* (3), 373-390. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1613256

15. Lupton, T. M. (2020). The Collaborative Professional Learning Cycle (CPLC): Implementing a voice and choice approach to teacher professional development. [Tesi de grau, The

University of North Carolina at Greensboro]. *ProQuest Information & Learning (US)*. https://www.proquest.com/dissertations-theses/collaborative-professional-learning-cycle-cplc/docview/2381676797/se-2?accountid=15292

16. Meadows, M. L., i Caniglia, J. (2018). Co-teacher noticing: implications for professional development. *International journal of inclusive education, 22* (12), 1345-1362. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1420827

17. Mullaney, D. (2022). Collective efficacy of elementary co-teachers. [Tesi de grau, Rutgers The State University of New Jersey, School of Graduate Studies]. *ProQuest Information & Learning (US)*. https://www.proquest.com/dissertations-theses/collective-efficacy-elementary-co-teachers/docview/2585455350/se-2?accountid=15292

18. Rytivaara, A., Pulkkinen, J., i de Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Elsevier Science (Netherlands), 83*, 225-235. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013

19. Sasson, I., i Malkinson, N. (2021). Co-teaching-based professional development: Self-efficacy, attitudes toward the profession, and pedagogical practices. *Journal of university teaching and learning practice, 18* (6). https://doi.org/10.53761/1.18.6.07

20. Schnellert, L., i Butler, D. L. (2021). Exploring the potential of collaborative teaching nested within professional learning networks. *Journal of professional capital and community, 6* (2), 99-116. https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0037

21. Semon, S., Lane, D., Jones, P., i Smith, S. M. (2020). Job-embedded professional development: implementing co-teaching practices in general education classrooms. *International journal of inclusive education.* https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821448

22. Siry, C., Wilmes, S. E. D., i te Heesen, K. (2025). Co-Development and Collaboration for Responsive Teacher Education: A Teacher Leader Network to Support Reform-Based Science

Instruction. *Journal of science teacher education, 36* (6), 713-731. https://doi.org/10.1080/1046560X.2024.2446100

23. Stiles, L. M. (2024). General and special education teachers' experiences with co-teaching as ongoing professional learning. [Tesi de grau, Northeastern University]. *ProQuest Information & Learning (US).* https://www.proquest.com/dissertations-theses/general-special-education-teachers-experiences/docview/3064325543/se-2?accountid=15292

24. Waltmon, K. D. (2026). Enacting co-teaching in schools. [Tesi de grau, The University of Texas at Austin]. *ProQuest Information & Learning (US).* https://www.proquest.com/dissertations-theses/enacting-co-teaching-schools/docview/3301141078/se-2?accountid=15292