

Treball Final de Màster

La codocència: una mesura organitzativa que afavoreix l'atenció a la diversitat de l'alumnat.

ANÀLISI ENVERS LA UTILITAT DE LA CODOCÈNCIA COM A MESURA ORGANITZATIVA INCLUSIVA A UNA ESCOLA D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA DE LES FRANQUESES DEL VALLÈS, SEGONS LA PERSPECTIVA DOCENT.

Aina Lavado Valera

Màster en Psicopedagogia.
Universitat Oberta de Catalunya (UOC)
Àmbit temàtic: Atenció a la Diversitat
Tutora: Maria Elena Furió Fuertes
Curs acadèmic: 2022-2023
Data: 18/06/2023

Resum:

La Codocència o Docència compartida és una mesura organitzativa que permet millorar l'atenció a la diversitat de l'alumnat i augmentar la qualitat de l'escola inclusiva. Cada vegada són més els centres que implementen la codocència a causa dels seus evidents beneficis. L'escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès l'està portant a terme des de fa diversos anys. Així doncs, el present estudi analitza la perspectiva docent envers la seva eficàcia com a mesura organitzativa que afavoreix la qualitat educativa i l'atenció a la diversitat de l'alumnat d'aquest centre. Partint d'un disseny d'investigació quantitatiu, ex-post-facto de tipus transversal, els resultats mostren la valoració positiva de la mesura que afavoreix l'educació inclusiva i la millora de la qualitat educativa del centre. Tot i això, es pot observar com els recursos, les eines i les estratègies de les quals disposen són insuficients per assegurar el seu èxit durant l'aplicació.

Abstract:

Co-teaching is an organizational measure that improves the attention to student diversity and increases the quality of an inclusive school. There is an increase of schools which are implementing this measure because of its obvious benefits. The Joan Sanpera i Torras school from Les Franqueses del Vallès has been carrying it out for several years. Therefore, the present study analyzes the teaching perspective towards the effectiveness of co-teaching as an organizational measure that promotes educational quality and improves attention to the diversity of school. Using the quantitative, ex-post-facto method, the results show that teachers think that co-teaching is a positive measure that benefits inclusive education and the improvement of the school's educational quality. However, the study shows that they haven't got enough resources, tools and strategies to ensure success.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ	3
2. JUSTIFICACIÓ	5
3. MARC NORMATIU	6
4. MARC TEÒRIC	8
4.1. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA A CATALUNYA	8
4.1.1. <i>MESURES I SUPORTS PER ATENDRE A LA DIVERSITAT DELS CENTRE</i>	9
4.1.2. <i>L'ORGANITZACIÓ FLEXIBLE DEL CENTRE</i>	11
4.2. LA CODOCÈNCIA O DOCÈNCIA COMPARTIDA	12
4.2.1. <i>TIPUS D'ORGANITZACIÓ DE LA DOCÈNCIA COMPARTIDA</i>	12
4.2.2. <i>CONDICIONS PER A DESENVOLUPAR LA CODOCÈNCIA</i>	14
4.2.3. <i>BENEFICIS I INCONVENIENTS DE LA CODOCÈNCIA</i>	16
4.3. APORTACIÓ A LA SOCIETAT I A LA ÈTICA PROFESSIONAL	18
5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA	20
5.1. CONCRETAR I CONTEXTUALITZAR	20
5.2. OBJECTIUS DEL TREBALL	20
5.3. HIPÒTESI	21
6. MARC METODOLÒGIC	22
6.1. TIPUS D'INVESTIGACIÓ	22
<i>INSTRUMENTS PER A LA RECOLLIDA D'INFORMACIÓ</i>	23
6.2. PROCEDIMENTS DEL TREBALL DE CAMP	25
<i>PLANIFICACIÓ I TEMPORITZACIÓ DEL PROCÉS DE TREBALL</i>	26
7. RESULTATS	28
7.1. ESTRATÈGIA D'ANÀLISI	28
7.2. EXPOSICIÓ DE RESULTATS	29
8. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS	34
8.1. ANÀLISI DELS RESULTATS OBTINGUTS	34
8.2. CONCLUSIONS FINALS	37
8.3. LIMITACIONS, SUGGERIMENTS I PROPOSTES DE MILLORA	38
8.4. PERSPECTIVES DE FUTUR	39
9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	41
10. ANNEXOS	45
ANNEX 1. Full d'acord per les sessions amb suport (Huguet, 2006).	45
ANNEX 2: Models de codocència.	46
ANNEX 3. Full informatiu de l'estudi: INFORMACIÓ REFERENT AL QÜESTIONARI	48
ANNEX 4. Consentiment informat (Autorització de participació voluntària a l'estudi).	50
ANNEX 5. Qüestionari.	52
ANNEX 6. Categories anàlisi dades preguntes amb resposta oberta.	63
ANNEX 7. Taules d'exposició de resultats:	64
ANNEX 8. Correlació entre objectius – preguntes d'investigació – hipòtesis subjacents.	67

1. INTRODUCCIÓ

L'educació inclusiva ha de reconèixer i donar resposta a la diversitat de necessitats canviants que presenten els estudiants, afavorint la seva participació en el procés d'ensenyament i aprenentatge i fent possible la reducció de l'exclusió educativa (ONU, 2016). Amb l'establiment del DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, es regula l'atenció educativa de tot l'alumnat al llarg de totes les etapes educatives fins a arribar a l'adultesa. A més, el 27 de setembre de 2022, s'aprova el DECRET 175/2022, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, que destaca la constitució d'un currículum competencial, interdisciplinari, inclusiu i amb més llibertat, que dona més importància i afavoreix l'aprenentatge amb sentit (Diego-Mantecon et al., 2021). Des d'aquest punt de vista, molts centres han desenvolupat canvis metodològics i organitzatius que permetin impulsar una millora en els contextos d'ensenyament i aprenentatge, per donar resposta a les noves exigències del nou currículum i assegurar l'equitat i qualitat educativa (Lázaro, 2023)

Un exemple d'aquesta situació ha estat l'Escola Joan Sanpera i Torres, una escola pública, amb més de cent anys d'història, situada al municipi de les Franqueses del Vallès a la província de Barcelona. Des del 2018, aquest centre va optar per un model horari més funcional i ajustat a les necessitats i exigències de l'anterior currículum d'Educació Primària (DECRET 119/2015, de 23 de juny), donant l'oportunitat a l'alumnat d'actuar en diferents estratègies organitzatives que potenciessin la seva autonomia (Escola Joan Sanpera i Torras, 2018).

Cada cop és més gran el nombre d'estudiants amb necessitats educatives de suport educatiu (NESE) a les aules ordinàries i aquest fet fa evident la necessitat d'emprendre decisions per fer front a aquest nou repte pedagògic (González-Laguillo i Carrascal, 2022). Els canvis han provocat la realització de moviments interns de centre i una gestió diferent dels recursos humans per afavorir una millor atenció a la diversitat de l'alumnat. D'entre aquests canvis, trobem l'aplicació de la **codocència o docència compartida** com a mesura metodològica inclusiva que contempla la intervenció de dos docents a l'aula i que permet donar més ajuda i suport a tots els alumnes d'un mateix grup (Escola Joan Sanpera i Torras, 2018; Huguet i Lázaro, 2018; Oller et al., 2018). La psicopedagoga Teresa Huguet és una de les investigadores catalanes referents d'aquesta mesura organitzativa i ha pogut confirmar, en diferents estudis, la visió del professorat en relació amb què l'aplicació de la codocència fomenta una major atenció a la diversitat de l'alumnat (Huguet, 2006, 2011; Huguet i Lázaro, 2018).

Des d'aquest punt de vista, autors com Robinson (2017), també exposen l'eficàcia de la codocència en benefici i millora de la pròpia pràctica professional del professorat. Lakkala et al. (2021) destaquen els beneficis que aporta la cooperació entre docents per a l'atenció a la diversitat i l'Alzina Report (2022) recull testimonis de docents i alumnes que han experimentat l'aplicació de la codocència a les aules, destacant nombrosos beneficis per a l'atenció educativa de l'alumnat. González-Laguillo i Carrascal (2022) exposa que, actualment a Espanya, són diversos els centres educatius que fan codocència a les aules, però gran part d'aquests fan servir la modalitat d'"un ensenya, un assisteix"

definida per Cook and Friend (1995). A més, es destaca la poca formació que rep el professorat en aquest àmbit, així com la deficient organització prèvia abans d'aplicar aquesta mesura organitzativa (Mas et al. 2018).

El present estudi analitza la perspectiva docent envers l'eficàcia de la codocència com a mesura organitzativa que afavoreix la qualitat educativa i l'atenció a la diversitat de l'alumnat de l'Escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès. Per fer-ho possible, per una banda, s'han identificat les condicions prèvies, així com els beneficis i els inconvenients d'aplicar la docència compartida a les aules per atendre a la diversitat de l'alumnat, s'han definit els models de codocència que s'apliquen al centre, així com les actuacions docents prèvies a l'aplicació de mesura i s'ha obtingut la percepció del professorat envers la manera com s'organitza i s'utilitza la mesura.

Per donar resposta als objectius plantejats, s'ha estructurat el treball en diversos punts. En primer lloc, es pot observar una breu justificació de l'estudi, on s'argumenta la temàtica d'estudi i la seva rellevància en l'àmbit de l'educació inclusiva, així com les diverses raons per les quals ha estat triada. A continuació, apareix el marc normatiu de referència, així com el marc teòric, que fa una breu introducció de l'educació inclusiva a Catalunya i s'endinsa en la temàtica d'estudi especificant els tipus de codocència, les condicions pel seu desenvolupament i els seus beneficis i inconvenients durant la seva aplicació. A continuació, es concreten les preguntes, els objectius, i les hipòtesis subjacents que han guiat la recerca. Seguidament, es pot trobar el marc metodològic en el qual es justifica el mètode d'investigació, els procediments i la selecció dels participants. Per acabar, s'exposen els resultats obtinguts mitjançant l'enquesta dissenyada, les conclusions finals tenint en compte el marc teòric de referència i els suggeriments finals, introduint millores i noves línies d'investigació futures.

2. JUSTIFICACIÓ

El següent estudi s'emmarca en estudiar una mesura que s'està aplicant cada cop més als centres d'educació primària per millorar l'atenció a la diversitat de l'alumnat: la codocència o docència compartida (co-teaching). Així doncs, és evident la seva importància dins l'àmbit d'educació inclusiva, ja que la codocència és considerada una mesura que ajuda a promoure-la perquè permet una gestió més eficient dels **recursos humans** i, al mateix temps, dels recursos **pedagògics**¹ del centre.

A banda d'aquest fet, la següent temàtica d'estudi ha estat escollida per diverses raons. En primer lloc, a causa de la meua **experiència professional** com a Mestra de Suport a la Inclusió a diferents centres educatius públics i concertats. En tots ells, he pogut desenvolupar pràctiques de codocència de diferent tipologia organitzativa, però cap d'elles acaba essent prou organitzada a causa de la manca de temps previ. Sovint, s'acaba organitzant el treball *in situ*, sense donar importància a pensar amb les possibles complicacions ni de negociar els models més ajustats en cadascun dels casos/situacions/grups-classe.

D'altra banda, s'ha volgut conèixer al detall aquesta mesura perquè es considera que té un gran potencial als centres educatius i que aquest no s'està aprofitant a causa de la manca de coneixement que tenen molts docents envers aquesta. A més, es pot constatar que no és només una percepció pròpia, ja que estudis com els de Miquel et al. (2014) i d'altres anteriorment mencionants també ho posen en manifest als seus respectius resultats.

Finalment, al centre on actualment treballo, l'Escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès, es fan codocències des de fa diversos anys i se li dona una gran importància per assegurar la qualitat de l'ensenyament i l'atenció a la diversitat de l'alumnat. Tot i això, **alguns docents no saben ben bé com organitzar-se, com portar-ho a la pràctica en cada cas** i coincideixen amb el fet que, a vegades, no hi ha suficient temps per organitzar correctament l'aplicació d'aquesta mesura organitzativa. Aquests neguits acaben perjudicant la fita principal de la seva aplicació; l'atenció a la diversitat. Per aquest motiu, s'ha realitzat un **estudi de cas** per conèixer la visió de tot el professorat del centre i poder arribar a conclusions que permetin millorar la pràctica educativa d'aquesta escola concreta.

¹ Segons la Generalitat de Catalunya (2022), els recursos humans del centre estan formats per tots els professionals del centre. Tot i això, els Mestres de Suport a la Inclusió també formen part dels recursos pedagògics del centre, ja que aquests tenen la finalitat d'atendre la diversitat de l'alumnat.

3. MARC NORMATIU

A continuació, es recull el marc normatiu que justifica la rellevància d'aquest estudi, ja que recull la legislació vigent vinculada a l'educació primària i a l'educació inclusiva. Es posa en manifest la importància i els beneficis que aporta l'establiment d'estratègies organitzatives de centre, com la codocència, per afavorir l'atenció a la diversitat d'un sistema educatiu inclusiu.

Inicialment, va ser l'any 1981 que, amb l'Estatut d'Autonomia, es van començar a proporcionar competències educatives específiques a la Generalitat de Catalunya. A través de la **Llei Orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya**, concretament l'article 131 d'educació, amplia les competències educatives de la Generalitat de Catalunya. Estableix que és competència de la Generalitat la regulació dels òrgans de participació, l'organització interna dels centres públics, així com l'establiment de continguts, competències i mesures organitzatives que fomentin l'educació de l'alumnat (ensenyament obligatori, no universitari).

Així doncs, la **Llei 12/2009, del 10 de juliol d'educació**, amplia les competències pròpies de la Generalitat de Catalunya en competència educativa i estableix principis vinculats a la importància que totes les persones tenen el dret d'accedir a una educació bàsica i de qualitat. És a través de la qual es regulen els principis de l'educació bàsica (article 57), establint l'existència de dues etapes específiques; l'educació primària i l'Educació Secundària Obligatòria (ESO). A més, s'especifica la correspondència del Departament d'Educació per vetllar per tal que tots els centres ajustin les mesures i suports necessaris per atendre a la diversitat de l'alumnat, possibilitant l'accés a l'educació en igualtat de condicions. L'article 53.1 d'aquesta mateixa llei, determina que és competència autonòmica establir els continguts, objectius, criteris d'avaluació de cada àrea, independentment de l'autonomia pedagògica de cada centre.

Posteriorment, amb l'establiment del **DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius**, es pretén regular les competències educatives establertes a la Llei 12/2009, de 10 de juliol i es dona **llibertat als centres en el disseny i implementació de mesures organitzatives i pedagògiques**, a condició que aquestes vetllin pel desenvolupament integral de l'alumnat i fomentin l'atenció a la diversitat, dins d'un sistema universal, equitatiu i inclusiu.

Actualment, el **DECRET 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica**, deroga el **DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària**. Aquest nou currículum és el que regula els ensenyaments d'educació bàsica establerts a l'**article 3.3 de la Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre**. El nou decret inclou el **currículum de l'educació bàsica obligatòria** que comprèn l'educació primària, l'ESO i els cicles formatius. A continuació, es destaca el contingut més rellevant i vinculat a la temàtica del present estudi:

- A l'**article 3** (Principis pedagògics) del **Capítol 1** referent a les disposicions generals, s'especifiquen les línies d'actuació a través de les quals s'ha de portar a terme l'acció educativa, vinculada als sis vectors clau, un dels quals és el d'inclusió educativa i que estableix la llibertat per posar en pràctica alternatives metodològiques i organitzatives que

permetin la personalització dels aprenentatges i responguin als principis del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA).

- A l'**article 13** (Autonomia dels centres), així com a l'**article 19** (Atenció educativa en el marc d'un sistema educatiu inclusiu), ambdós del **Capítol 3** referent a la gestió pedagògica de centre, es destaca la importància que el professorat estableixi mesures i suports que apliquin els principis del DUA i que afavoreixin la qualitat, l'equitat i la inclusió educativa de tot l'alumnat.

En relació amb la normativa de referència en termes de regularització de l'**educació inclusiva**, la Generalitat de Catalunya va publicar l'any 2017 el **DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu**. El següent decret dona continuïtat a la **Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació** i reforça els "principis d'inclusió, normalització, escola per a tots, sectorització de serveis i atenció personalitzada" (D150/2017, de 17 d'octubre). Aquest decret no és només normativa d'educació inclusiva, sinó que mostra una declaració de principis en tota regla, establint una política inclusiva com a referent de tota Catalunya. Així doncs, tots els professionals educatius han de vetllar pel compliment d'aquesta normativa, ja que esdevé un principi essencial per a l'escola catalana. Al segon capítol d'aquest decret s'estableix la **tipologia de mesures i suports educatius per a l'atenció i la inclusió de tot l'alumnat**, d'entre els quals tenim els **universals** (article 8); aquelles accions i pràctiques que s'adrecen a tots els alumnes, permeten flexibilitzar el context d'aprenentatge i que, segons aquest mateix decret, també s'inclou l'organització flexible del centre per a l'establiment d'una metodologia de centre o l'aplicació d'una mesura organitzativa que afavoreixi l'atenció a la diversitat com la docència compartida o codocència.

Aquesta mesura organitzativa (codocència) consisteix en l'existència de més d'un mestre a la mateixa aula i en el mateix temps, que defineixen el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat (Triana i Armengol, 2022). Fa diversos anys que les escoles van començar a implementar sessions de codocències als centres pels seus beneficis en l'atenció a la diversitat de l'alumnat i en la millora de la pràctica docent (Robinson, 2017), fomentant millores en l'atenció a la diversitat i en la qualitat educativa dels centres (González-Laguillo i Carrascal, 2022; Huguet, 2006; 2011).

4. MARC TEÒRIC

4.1. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA A CATALUNYA

Com deia Nelson Mandela, “l'educació és l'arma més poderosa per canviar el món” i és per aquest motiu que, d'igual manera que l'educació pot ser capaç d'augmentar les desigualtats que esdevenen, també és capaç de disminuir-les propiciant el desenvolupament de certs valors i actituds que afavoreixin la convivència entre tots i totes (Departament d'Educació, 2015).

Segons la Declaració Universal dels Drets Humans (ONU, 1948), concretament l'article 26, especifica que tota persona ha de tenir dret a rebre una educació elemental i fonamental gratuïta, sense cap mena d'exclusió econòmica ni social. Així doncs, tenint en compte la normativa especificada anteriorment, el sistema educatiu català i concretament el Departament d'Educació, “té el compromís i el repte d'oferir una educació de qualitat i sense exclusions per a tots els ciutadans de Catalunya” (Departament d'Educació, 2015, p.5).

La UNESCO inclou l'educació inclusiva com un dels Objectius de Desenvolupament Sostenible 2030, que fa referència a garantir una **educació inclusiva, equitativa i de qualitat**, per tal de promoure la igualtat d'oportunitats.

Pujolàs i Lago (2006, citat a Departament d'Educació, 2015) defineixen que;

L'escola inclusiva és aquella en la qual poden aprendre junts alumnes diferents, una escola que no exclou ningú, perquè no hi ha diferents categories d'estudiants, només hi ha una sola categoria d'alumnes, sense cap mena d'adjectius, que —evidentment— són diferents. A l'escola inclusiva només hi ha alumnes, a seques, sense adjectius; no hi ha alumnes corrents i alumnes especials, sinó simplement alumnes, cadascú amb les pròpies característiques i necessitats. La diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents (afortunadament). (p.8)

Amb l'aprovació del **Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc del sistema educatiu inclusiu**, es pren la necessitat de regular la inclusió de tots els centres educatius de Catalunya, reconeixent la inclusió i l'atenció a la diversitat com un element indispensable per al correcte funcionament i evolució social del territori. A banda d'això, estudis com els realitzats per l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018), han manifestat els múltiples beneficis que aporta el foment de la inclusió educativa, d'entre les quals existeix una relació entre l'educació inclusiva i la inclusió social en l'àmbit educatiu, d'ocupació i en la participació en la comunitat.

Són diversos els autors que analitzen la realitat del sistema educatiu actual i identifiquen la presència de certes dificultats en l'aplicació del nou model d'educació inclusiva que pretén impulsar la normativa esmentada anteriorment, ja que en aquest decret es posa de manifest l'existència de recursos personals, així com programes i serveis educatius. Tot i això, la realitat és que, segons la comunitat educativa, la dotació als centres escolars és insuficient donat que requereixen més recursos i noves reorganitzacions internes que possibilitin una major atenció a la diversitat (SÍNDIC, 2021). En definitiva, l'educació inclusiva encara és un repte per gran part de les escoles catalanes i aquestes no deixen d'emprendre canvis i millores educatives que permetin fomentar una educació equitativa i de qualitat, que respecti el principi d'inclusió (Ifer, 2023; Lázaro, 2023).

Cal, però, fer una breu diferenciació entre els conceptes **d'inclusió educativa** i **d'educació inclusiva**. Tal com expressa González (2021), hi ha una gran diferència de significat en funció d'on es situï la paraula "inclusió". Per una banda, l'educació inclusiva fa referència a tot el desplegament estructural del mateix sistema educatiu que fomenta la resposta a les necessitats de qualsevol alumne, independentment de les seves dificultats d'aprenentatge. En aquesta línia, segons la UNESCO (2006) l'educació inclusiva és "l'afrontament i la resposta a les necessitats de tots els estudiants, pel mig de la participació en l'aprenentatge, en esdeveniments de caràcter cultural i comunitaris i minimitzant l'exclusió educativa dins i fora del sistema educatiu" (citada a González, 2021, p.3) En canvi, la inclusió educativa fa referència a totes les mesures que es realitzen als diferents nivells educatius del centre per tal d'incloure aquelles persones que han estat rebutjades a les escoles per qüestions vinculades a discapacitats, condicions socioeconòmiques, trastorns del neurodesenvolupament, entre d'altres.

Per tant, basant-nos en les dades recollides, podem afirmar que la diferència entre un concepte i l'altre és que l'educació inclusiva requereix una transformació del sistema educatiu que fomenta la inclusió educativa de tot l'alumnat, independentment de les seves necessitats (González, 2021).

Segons Booth i Ainscow (2002), la inclusió significa reduir aquelles situacions que provoquen formes d'exclusió, és a dir, eliminar les barreres per a l'aprenentatge, el joc i la participació de tots els infants. Des d'aquesta perspectiva, el desenvolupament de l'educació inclusiva requereix diverses actuacions que provoquin la reestructuració de la cultura, les polítiques i el pensament i millora de les pràctiques educatives dels centres. Així doncs, aquests mateixos autors fan referència a **tres dimensions interconnectades**: la creació de cultures inclusives, la generació de polítiques inclusives i el desenvolupament de pràctiques inclusives.

4.1.1. MESURES I SUPORTS PER ATENDRE A LA DIVERSITAT DELS CENTRE

L'alumnat és canviant i diferent entre els uns i els altres. La diferència els fa ser i tenir la seva essència. És per aquest motiu que tots i totes tenen diferents interessos, capacitats, ritmes i experiències diferents. El **Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu**, destaca la importància que els centres comptin amb mesures i suports per atendre a la diversitat d'alumnat, no només referint-se a aquell alumnat Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE), sinó a tots els infants d'un centre.



Figura 1: Diferència entre mesures i suports (elaboració pròpia a partir de Departament d'Educació, 2015).

Així doncs, una possible **mesura** de centre pot ser la incorporació de metodologies actives a les aules que possibilitin un augment de la qualitat educativa al centre com, per exemple, l'aplicació de la metodologia de l'Aprenentatge Basat en Projectes (ABP). D'altra banda, un possible **suport** per afavorir l'efectivitat de l'ABP pot ser l'aplicació d'una mesura organitzativa com la codocència o docència compartida.

Per fer front a aquestes necessitats canviants, la generalitat estableix un conjunt de mesures i suports de diferent tipologia en funció de les necessitats de cada alumne. Pot haver-hi alumnat que requereixi únicament **mesures universals**, d'altres que a també requereixin **mesures addicionals** i d'altres alumnes que també necessitin rebre **mesures intensives** amb l'objectiu d'assegurar l'equitat, la igualtat d'oportunitats i el seu èxit educatiu (D150/2017, de 17 d'octubre). A continuació, es recullen les característiques de cada tipologia de mesures i suports:

- **Mesures i Suports Universals:** són accions i pràctiques, preventives i proactives, que propicien la flexibilització dels aprenentatges i faciliten l'accés a l'aprenentatge de tot l'alumnat. S'adrecen a tots els alumnes de l'aula i impulsen la creació de contextos inclusius. El Departament d'Educació exposa els diferents àmbits d'agrupació d'aquestes mesures i suports:
 - “la personalització dels aprenentatges, **l'organització flexible del centre**, l'avaluació formativa i formadora, els processos d'acció tutorial i orientació, i aquelles altres actuacions que contribueixen a l'escolarització i l'educació dels alumnes.” (D150/2017, de 17 d'octubre, article 9).
- **Mesures i Suports Addicionals:** són actuacions pedagògiques flexibles, temporals i preventives, centrades en el procés d'aprenentatge d'un alumne concret per tal de “pal·liar” amb aquells aspectes que poden arribar a condicionar l'evolució de l'alumne. Aquests suports estan destinats a aquells alumnes que requereixen un suport més específic.
 - “Mesures d'acció tutorial específiques, el suport del mestre d'educació especial, el suport escolar personalitzat i els programes intensius de millora, les aules d'acollida, els programes de diversificació curricular, els projectes específics de suport a l'audició i el llenguatge, les aules hospitalàries i l'atenció” (D150/2017, de 17 d'octubre, article 9), entre d'altres.
- **Mesures i Suports Intensius:** són actuacions més singulars per a alumnes amb NEE, de freqüència regular i sense limitacions temporals. Han d'entendre's com a mesures que s'afegeixen a les universals i intensives. Són destinades a alumnat amb NESE.
 - Per a alumnes amb NEE: SIEI, SIAL, Suport del personal d'atenció educativa, AIS, CEEPSIR, CREDA, CREDV.
 - Per a alumnes amb risc d'abandonament/situacions socioeconòmiques i culturals desfavorides: UEC, PNO.
 - Reducció de la durada d'alguna etapa educativa per a alumnes amb altes capacitats.

Partint de la diversitat existent a qualsevol aula, deixant de banda l'alumnat amb NESE, és evident que l'escola ha de poder donar resposta a la diversitat d'aprenentatge, d'interessos, ritmes i motivacions, així com tenir presents les diferents maneres amb què l'alumnat participa del seu procés d'ensenyament i aprenentatge (Alba, et al., 2018). Un dels models d'ensenyament que permet potenciar i maximitzar les capacitats i oportunitats de l'alumnat és el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA), un model educatiu que permet donar resposta a la diversitat de l'alumnat per tal d'aconseguir la inclusió, minimitzant les barreres físiques, sensorials, cognitives i culturals que puguin haver-hi a l'aula i que estiguin dificultant l'accés a l'alumnat. Aquest enfocament permet la personalització dels aprenentatges, possibilitant la flexibilització dels objectius, mètodes, materials i l'avaluació en funció de les necessitats específiques de cada cas (CAST, 2011; Torrico, 2022). El DUA està format per tres principis principals que s'han de tenir en compte a l'hora de fer el disseny de les diferents activitats d'aprenentatge:

- **Proporcionar múltiples formes de representació.**
- **Proporcionar múltiples maneres per a l'expressió.**
- **Proporcionar múltiples formes d'implicació.**

Així doncs, que la programació d'aula tingui en compte el Disseny Universal per a l'Aprenentatge vol dir que el professorat està tenint en consideració a tot l'alumnat de l'aula, trencant amb la dicotomia existent entre alumnat amb dificultats per a l'aprenentatge o sense, ja que tots els alumnes són diferents i tenen necessitats/maneres diferents d'aprendre (Alba, et al., 2018; Torrico, 2022).

4.1.2. L'ORGANITZACIÓ FLEXIBLE DEL CENTRE

Una de les mesures universals més destacables és que el centre ha de prendre decisions internes que fomentin la inclusió i l'atenció de tot l'alumnat (D150/2017, de 17 d'octubre; D175/2022, de 27 de setembre). Aquestes decisions corresponen a l'anomenada **organització flexible del centre**, és a dir, que per tal d'atendre les necessitats de tots els alumnes, cada centre ha d'organitzar, des de l'inici de curs, un conjunt de mesures organitzatives flexibles amb l'objectiu esmentat: potenciar la inclusió i l'equitat educativa, tenint en compte els recursos dels quals disposa el centre (personals, materials i d'infraestructura). A més, cal tenir present la reducció de l'hora lectiva als centres educatius per a fomentar la millora de l'atenció i gestió pedagògica dels centres (ANPE-Catalunya, 2022), fet que ha provocat la dotació de més quantitat de professionals als centres educatius per desenvolupar altres funcions al centre. Una de les propostes organitzatives proposades pel Departament d'Educació ha estat la "redistribució d'hores de codocència en franges globalitzades" (Departament d'Educació, s.d., p.2)

Els Referents d'Atenció Educativa Inclusiva (RAI) (2020), ara anomenats Formadors/es en Educació Inclusiva (FEI), són un grup de 19 docents amb la funció d'ajudar als centres educatius a aplicar el decret 150/2017, d'escola inclusiva. Aquests professionals suggereixen un conjunt de mesures organitzatives efectives per impulsar la inclusivitat als centres educatius. Algunes

d'aquestes propostes són l'agrupament flexible de l'alumnat, la flexibilització horària del centre i la **docència compartida o codocència**, el fenomen que es pretén investigar en el present estudi.

4.2. LA CODOCÈNCIA O DOCÈNCIA COMPARTIDA

Al llarg dels anys ha anat augmentant la implementació de la codocència o docència compartida als centres educatius com a mesura organitzativa per a atendre a la diversitat de l'alumnat. Els primers indicis d'aplicació d'aquesta mesura docent van ser a partir de la publicació de la llei IDEA en 1975 (Individuals with Disabilities Education Act, 2004, citat a Triana i Armengol, 2022) als Estats Units, que, segons Friend et al. (2010), la seva finalitat era incorporar a l'alumnat d'educació especial a les aules dels centres ordinaris. Els primers autors que van començar a parlar de la codocència i dels seus beneficis van ser Cook i Friend (1995), definint-la com "dos o més professionals que imparteixen ensenyament substantiu a un grup divers o mixt d'estudiants en un únic espai físic" (p.2). Així doncs, es tracta d'una **mesura organitzativa** en la qual dos docents defineixen el procés d'ensenyament i aprenentatge a desenvolupar en un grup-classe concret, en el mateix espai i temps (Triana i Armengol, 2022).

Segons diversos autors, la parella de docents ha d'estar formada pel mestre tutor (MT) i l'especialista (Mestres Especialistes de Suport a la Inclusió-MESI-), ja que aquest últim pot disposar de més recursos per atendre les necessitats detectades a les aules i promoure una major atenció a la diversitat (Cook i Friend, 1995; Duran, 2019; Oller et al., 2018).

Els següents apartats d'aquest capítol es centren a indagar envers les condicions necessàries per a aplicar la codocència d'una manera eficient, els diferents tipus d'organització de la mesura, així com els beneficis i inconvenients de la seva aplicació per a l'afavoriment de la inclusió de l'alumnat.

4.2.1. TIPUS D'ORGANITZACIÓ DE LA DOCÈNCIA COMPARTIDA

Tal com s'ha mencionat en l'apartat introductori del següent estudi, González-Laguillo i Carrascal (2022), destaquen que han augmentat els centres que decideixen implementar la codocència a les aules, però no són moltes les institucions que organitzin aquest treball de col·laboració docent d'una altra manera que no sigui fent servir la modalitat d'"un ensenya, un assisteix", definida per Cook i Friend (1995).

Han estat diversos autors i autores els que han definit els diferents **models de codocència** tenint en compte els rols, les funcions, les responsabilitats, els tipus de coordinació i els seus beneficis per a l'alumnat (Cook i Friend, 1995; Friend et al., 2010; Huguet, 2006; Suárez-Díaz, 2016). Són moltes les propostes de models que se n'han anat realitzant al llarg dels diversos anys. Tot i això, s'ha elaborat la figura 2, una infografia que recull gràficament els diferents models de codocència a partir de la lectura de Cook i Friend (1995), Friend et al. (2010), Huguet (2006) i Suárez-Díaz (2016). Segons els autors anteriorment mencionats, no hi ha cap tipus de model que sigui millor o pitjor que la resta, tots tenen les seves potencialitats i amenaces. Així doncs, l'elecció de cada model dependrà dels objectius i les necessitats de cada context d'intervenció.

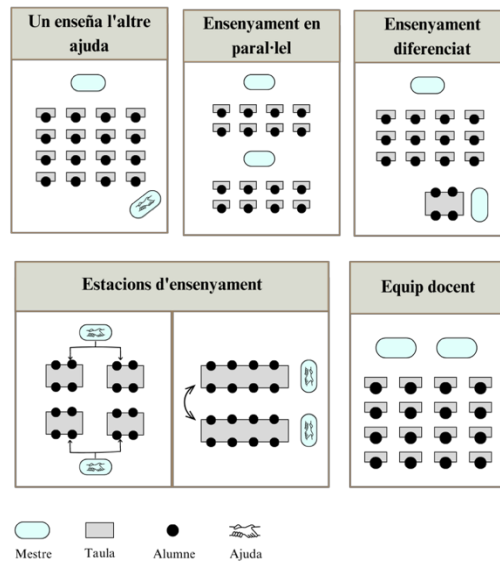


Figura 2: Infografia gràfica dels models organitzatius de la codocència (elaboració pròpia a partir de Cook i Friend, 1995; Friend et al., 2010; Huguet, 2006; Suárez-Díaz, 2016).

A la taula 1² s'exposa un quadre-resum que incorpora els diferents tipus de codocència, el tipus d'intervenció del docent, les oportunitats de la mesura, així com les implicacions per a la coordinació entre el professorat.

² Mireu l'Annex 2: Models de Codocència.

4.2.2. CONDICIONS PER A DESENVOLUPAR LA CODOCÈNCIA

Conderman i Hedin (2012) i Huguet (2011) posen en manifest la necessitat que es compleixin unes condicions prèvies a la implementació de la codocència al centre per tal que aquesta es desenvolupi de manera adequada. Les recomanacions recollides parteixen de la importància de **crear un equip humà que lideri el procés**, la **creació de parelles de codocències**, la **tipologia de relació entre aquestes**, així com les **condicions prèvies** al desenvolupament d'una sessió de docència compartida a les aules.

En qualsevol procés de canvi als centres educatius es recomana que hi hagi una persona que exerceixi el paper de lideratge al centre. En aquest sentit, l'orientador (intern o extern) acostuma a ser el professional encarregat d'emprendre aquest procés conjuntament amb l'equip directiu i el compromís de l'equip docent. El suport d'aquells que lideren el centre és imprescindible si no es vol que es converteixi en una experiència anecdòtica o puntual (Huguet, 2011; Monereo i Castellò, 2004).

Per una banda, Huguet (2011) destaca la importància de **crear un equip humà pel lideratge**. Els professionals han de ser considerats "experts" que demostrin tenir una "bona capacitat de gestió d'aula, que utilitzin metodologies innovadores i actituds i estratègies inclusives" (Huguet, 2011, p.149) Aquests docents haurien de ser seleccionats per l'equip directiu o els professionals d'orientació psicopedagògica a condició que compleixin els requisits anteriors.

A més, cal desenvolupar **dinàmiques de treball obertes i positives** que fomentin la participació de tot l'equip docent. L'orientador té un paper clau per a l'anàlisi i la comprensió de les relacions que s'estableixen entre el professorat. Per promoure canvis sostenibles i sostinguts en el temps, cal que el centre promogui el sentiment de pertinença per part del professorat, valorant les seves experiències i sabers personals per tal d'assegurar la seva implicació en el procés (Hargraves i Fink, 2006).

Un altre dels elements que cal tenir en compte és **l'adequació de les parelles de codocències**, així com el **tipus de relació que s'ha de desenvolupar entre aquestes**. Huguet (2011) diferencia el tipus de pràctica en funció de l'especialitat dels docents implicats. En primer lloc, poden haver-hi dos mestres de la mateixa especialitat que treballen junts a l'aula. D'altra banda, es pot comptar amb l'existència d'altres tipus de professionals (vetlladors³, orientadors...) que entren a l'aula a donar suport al treball de l'alumnat i dels docents. Finalment, tindriem l'entrada a l'aula d'un docent especialitzat en l'atenció a la diversitat (MESI). Vinculat a aquesta darrera agrupació, estudis com el realitzat per Mas et al. (2018) exposen els múltiples beneficis que la parella de mestres estigui formada pel mestre tutor i per un mestre especialista en l'atenció a la diversitat (MESI) o amb formació específica, ja que permet desenvolupar estratègies de treball col·laboratiu que permetin atendre a tota la diversitat i que, per tant, millorin les pràctiques inclusives.

³ Suport complementari.

Tot i ser una mesura molt potent, molts docents mostren una certa reticència a la seva aplicació, perquè se senten observats, avaluats o incòmodes i aquesta situació acaba perjudicant l'objectiu principal de la mesura (Conderman i Hedin, 2012; Huguet i Lázaro, 2018; Huguet, 2006, 2011; Mas et al., 2018). Per aquest motiu, Huguet (2006) exposa tres condicions bàsiques necessàries per a afavorir la col·laboració entre ensenyants:

- **Confiança mútua:** Cal que els dos mestres se sentin a gust treballant de manera conjunta, que tinguin confiança i puguin col·laborar durant tot el procés. Tot i això, és evident que aquesta confiança es va formant a mesura que va passant el temps i té una estreta relació amb les teories de la comunicació humana, donat que depenent del tipus de comunicació que s'estableixi entre els ensenyants, es podrà establir un vincle respectuós de comunicació entre aquests (Watzlawick et al., 1983, citat a Huguet, 2011). Els dos mestres (MT i MESI) s'han d'adaptar a les necessitats del moment i aquest fet afavoreix que comparteixin "un espai i un grup en igualtat de condicions" (Huguet, 2006, p.78). La totalitat dels professors que van participar en l'anterior estudi, consideren que la confiança és un element imprescindible per afavorir el bon funcionament del suport a dins l'aula.
- **Sentir-se un més dins del grup:** Una de les variables que influeix en l'èxit de la dinàmica és que cap dels dos mestres se senti exclòs del grup. Així doncs, el MESI ha de sentir-se inclòs en la dinàmica de l'aula i un aspecte que pot propiciar aquest "sentir-se a gust" és el desenvolupament de les actituds, les relacions i les accions que es desenvolupen durant la pràctica educativa. És molt important que el MT aculli al MESI en el grup i s'evidenciï que tots dos estan en igualtat de condicions davant l'alumnat, demostrant la col·laboració i el respecte entre professionals. A més, un altre factor que influeix en aquest fet és que hi hagi una mínima coordinació prèvia i es comparteixin objectius, activitats i criteris abans d'iniciar l'activitat.
- **Les comunicacions entre els mestres:** És imprescindible que hi hagi una bona comunicació entre docents per compartir els objectius i rols del professorat abans de cada sessió. Segons Arnaiz (2012), per promoure processos col·laboratius d'èxit, és rellevant que hi hagi una bona comunicació, es defineixin rols, hi hagi una certa regularitat en les reunions per poder fer una anàlisi periòdica del treball fet de manera col·laborativa a les aules. Tot i això, és necessari disposar d'un cert temps i espai determinat que, per desgràcia, molts horaris de centre no preveuen. Per tant, hi ha una gran exigència i necessitat d'espais de coordinació entre professorat i una de les prioritats del centre ha de ser poder-los generar. A més, les converses formals/informals provocades per la docència compartida permeten anar construint una visió cada cop més global de l'alumne, identificant les seves potencialitats. Segons els resultats de l'estudi, el professorat considera que la codocència afavoreix una major comunicació entre els mestres per atendre l'alumnat amb més dificultats, que els permet conèixer les capacitats i dificultats de l'alumnat (Huguet, 2006).

A banda dels aspectes anteriorment mencionats, diversos professionals manifesten la importància de programar les sessions tenint en compte la presència d'un mestre de suport a l'aula. En aquest sentit, el MT ha de poder preveure aquest fet i proposar activitats que atorguin un paper actiu al MESI a dins del grup. Si veritablement volem millorar l'atenció a la diversitat quan hi ha dos mestres a l'aula, "les activitats han de tenir certs requisits i s'ha de planificar la sessió tenint en compte determinats criteris bàsics" (Huguet, 2006, p.83). Per fer-ho, Huguet (2006) va desenvolupar el document "*Full d'acord per les sessions amb suport*" (Annex 1) que reuneix un conjunt de requisits que cal comentar prèviament.

Segons Huguet (2006), el professorat s'ha de coordinar en relació amb els següents aspectes:

- Determinar els objectius, els continguts, les activitats, els criteris, l'organització de l'aula i de l'alumnat.
- Acordar els nivells de planificació, coordinació i intervenció del MESI a l'aula.
- Cal tenir en compte els alumnes amb més dificultats. Ambdós mestres s'han d'encarregar de proporcionar el suport necessari a aquests alumnes, ja que no ha de ser una tasca exclusiva del MESI.
- Valoracions posteriors a les sessions per introduir canvis, sempre que sigui necessari.

4.2.3. *BENEFICIS I INCONVENIENTS DE LA CODOCÈNCIA*

La literatura existent posa en evidència l'adequació de la codocència com a mesura organitzativa que permet impulsar millores en l'atenció a la diversitat i la inclusió educativa de l'alumnat als centres educatius (Huguet, 2011, 2006; Lázaro, 2023; Oller et al., 2018), afavorint el desenvolupament d'una educació inclusiva. Entenem que aquesta oportunitat aporta certs beneficis a l'alumnat, però també es produeixen oportunitats per la millora de la pràctica docent i del centre (Duran-Gisbert et al., 2019; Duran i Giné, 2011).

- **Beneficis per a l'alumnat**

Per una banda, l'existència d'un mestre de suport a l'aula permet que aquell alumnat amb NESE rebi una atenció més directa al gran grup, fomentant la seva inclusió a l'aula. A més, permet que tots els alumnes es puguin beneficiar d'aquest suport (Oller et al., 2018).

Duran-Gisbert et al. (2019) demostren com els docents de primària reconeixen que la docència compartida afavoreix la inclusió de l'alumnat, ja que permet una major atenció personalitzada, la possibilitat d'aplicar opcions metodològiques centrades en l'alumnat i en la flexibilitat curricular (SÍNDIC, 2021), més inclusives, basades en l'aprenentatge per descoberta, l'aprenentatge cooperatiu, metodologies STEAM i que fomentin el treball conjunt entre l'alumnat, perquè són metodologies que acostumen a ser més complexes de gestionar amb l'existència d'un únic mestre a l'aula.

D'altra banda, Folia i Lacruz (s.d.), donen suport a la informació aportada anteriorment, destacant que la **comunicació** entre els dos docents, permet proporcionar múltiples formes de presentació d'una mateixa tasca. Així doncs, l'alumnat pot rebre la informació per diferents canals i amb maneres d'expressió diferents.

En últim lloc, el desenvolupament de pràctiques de codocència genera millores en la **modalitat de l'avaluació**, ja que dona l'oportunitat a què l'alumnat sigui observat i valorat per més d'un docent, **permetent objectivar les valoracions** (Folia i Lacruz, s.d.).

Alguns alumnes d'ESO entrevistats per l'Alzina Report (2022), verbalitzen que seria positiu que els professors de suport intervinguessin més a les aules, que es generalitzés la codocència a altres matèries diferents que la de català o matemàtiques i que seria més profitós si els dos professors tinguessin el mateix nivell d'intervenció en la dinàmica del grup.

- **Beneficis pels docents: millora de pràctica educativa**

Duran-Gisbert et al. (2019) afirmen com els docents de primària reconeixen que la docència compartida aporta beneficis al professorat, ja que promou **l'aprenentatge del professorat, la pràctica reflexiva i la innovació a les aules**.

El fet de poder compartir moments de docència compartida, possibilita l'observació de la gestió d'aula d'un altre professional. Aquest fet acaba provocant la **reflexió personal** entre docents i **desenvolupant millores per a la pràctica professional** (Robinson, 2017). En aquest sentit, la pràctica reflexiva permet aprendre amb i dels altres, desenvolupar nous coneixements i optimitzar aquells elements de la pràctica educativa que esdevenen efectius, ja que si "la codocència va acompanyada d'anàlisi per part dels docents implicats, fomenta la pràctica reflexiva." (Folia i Lacruz, s.d, p.2). Així doncs, les pràctiques de col·laboració docent esdevenen **processos transformadors** i les accions en col·laboració han de ser una part imprescindible en el treball d'una escola inclusiva (Lakkala et al., 2021).

A banda dels beneficis exposats que comporta l'aplicació d'aquesta mesura per l'alumnat i l'equip docent, és evident que també es poden generar certes **dificultats** si no es donen les condicions per aplicar la mesura d'una manera adequada. Una d'aquestes dificultats és que es pateix el risc que **no hi hagi una bona col·laboració** entre docents, hi hagi una **manca de temps per a la coordinació** i que els **recursos humans siguin reduïts** per implementar la mesura a les aules. En cas de ser així, no s'estaria afavorint l'equitat educativa i s'estaria perjudicant l'alumnat (Duran-Gisbert et al. 2019). A banda d'aquests fets, s'ha detectat una **evident necessitat de formació** del professorat per desenvolupar aquest tipus de pràctiques, dades que coincideixen amb els estudis realitzats per Lakkala et al. (2021), Mas et al. (2018) i Miquel et al. (2014).

4.3. APORTACIÓ A LA SOCIETAT I A LA ÈTICA PROFESSIONAL

Com s'ha anat esmentant amb anterioritat, tenint en compte les directrius del **Decret 150/2017 de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu**, fa uns anys que el departament fomenta el desenvolupament d'una educació inclusiva de qualitat. Als centres educatius s'han impulsat diferents estratègies, mesures i suports per afavorir aquest objectiu educatiu, d'entre les quals hi ha l'aplicació de la codocència. Així doncs, tenint en compte la bibliografia existent, hi ha una evident vinculació de la temàtica amb l'àmbit de l'educació inclusiva, perquè l'aplicació d'aquesta mesura fomenta una millora de l'atenció a tot l'alumnat.

Tot i això, és evident que un pes important de l'èxit d'aplicació de la mesura depèn de múltiples factors vinculats a la gestió i organització del centre, així com als mateixos mestres (predisposició, visió, formació, organització...). Partint d'aquesta realitat, el present estudi atén una necessitat concreta del centre Escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès, per tal de conèixer l'experiència del professorat d'aquest centre i proporciona suggeriments de millora pel context de referència.

A banda d'aquest fet, els resultats del present estudi recolzen i amplien els resultats obtinguts en estudis anteriors, aportant evidències per a la futura implementació d'aquesta mesura a altres contextos educatius i socials, ja que no només aporta beneficis per a l'alumnat, sinó també pel professorat.

Com a futurs **professionals d'orientació educativa** hem de ser capaços de treballar de manera conjunta i equitativa amb els centres, promovent el disseny d'actuacions que puguin produir millores per a tota la institució educativa (Badia, 2021). A més, un dels aspectes destacables d'aquesta investigació és que s'ha dut a terme una revisió de la literatura existent, procurant fer una cerca i recollida d'informació a partir d'articles teòrics i dades provinents d'estudis empírics actualitzats que proporcionin evidències de l'estat actual de la temàtica (Valero, 2018).

Esdevé imprescindible adoptar una certa **responsabilitat ètica** al llarg de tot el procés d'investigació. Per una banda, és imprescindible assegurar els drets dels participants en l'estudi i garantir "el consentiment informat, la confidencialitat de la informació i el respecte a l'anonimat" (Abad, 2016, p.103). Per fer-ho possible, tal com indiquen Blaxter, Hughes i Tight (2010, citat a Rodríguez-Gómez, 2018), cal obtenir el **consentiment informat** de les persones participants de l'estudi, així com fer que aquestes coneguin l'ús que es farà de les dades, així com la manera en què es tractaran posteriorment. Com a investigadors socials, s'ha assegurat "la privacitat, l'anonimat, el consentiment informat, la sinceritat, la transparència i la conveniència de la investigació" (Rodríguez-Gómez, 2018, p.69).

A més, tal com destaca De la Mora (2016), s'assegura el principi de transparència i maneig de dades del **codi d'ètica de la investigació científica i tecnològica**, assegurant un correcte registre i disseminació de les dades recollides, afavorint que aquestes siguin fiables i completes.

Tal com destaquen Blaxter et al. (2010, citat a Rodríguez-Gómez, 2018), no es pot oblidar l'atenció en la seguretat i el benestar dels investigadors. Bell i Waters (2014, citat a Rodríguez-Gómez, 2018) proposen que l'investigador tingui molt

presentes les possibilitats d'accés a la mostra de l'estudi. Per assegurar aquest darrer aspecte, s'ha pres la decisió de centrar la investigació en un context més proper, creant així un estudi de cas centrat en una realitat concreta: l'Escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès. Per acabar de concretar l'accés a la mostra, s'ha dut a terme una reunió amb l'equip directiu de l'escola per plantejar la idea de l'estudi, acceptant i assegurant la possibilitat que els mestres esdevinguin els principals participants d'aquesta investigació.

5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

5.1. CONCRETAR I CONTEXTUALITZAR

Com s'ha anat esmentant en apartats anteriors, l'àmbit d'actuació és l'educatiu-formal, donat que el següent estudi es centra a estudiar un fet/problemàtica concreta que es desenvolupa als centres educatius. La codocència és una mesura estratègica organitzativa que pretén desenvolupar pràctiques educatives d'èxit per a tot l'alumnat d'un mateix grup i, al mateix temps, permet el desenvolupament d'espais de desenvolupament i aprenentatge professional pel professorat (Oller et al., 2018).

Tot i això, és suficient amb la presència de dos docents a l'aula?, permet atendre a tota la diversitat de l'aula?, quines són les condicions prèvies a la seva aplicació i quina és la valoració que en fa el professorat? Fent una primera aproximació a la temàtica d'estudi mitjançant la recerca bibliogràfica i l'experiència professional, s'han generat diverses preguntes que pretenen guiar el següent estudi:

1. Segons la perspectiva docent, la codocència és una bona mesura organitzativa per afavorir la inclusió de l'alumnat?
2. Quins són els beneficis i inconvenients d'aplicar la codocència a les aules d'educació primària?
3. Qui ha i com s'ha d'impulsar la codocència al centre per tal que sigui efectiva?
4. El professorat compta amb les suficients eines i estratègies per fer codocència d'una manera òptima?
5. El professorat disposa de temps per organitzar l'aplicació d'aquesta mesura organitzativa?

Són diversos els interrogants que sorgeixen davant l'aplicació d'aquesta mesura. Així doncs, per donar resposta a totes les qüestions plantejades, el següent estudi **pretén valorar la percepció docent del professorat d'un centre públic d'educació primària** al qual s'està aplicant aquesta mesura organitzativa des de fa diversos anys; **l'Escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès, a Barcelona**.

S'ha decidit escollir aquest centre perquè el professorat té experiència en l'aplicació de la codocència a les aules i poden valorar la seva eficàcia en diferents contextos i situacions educatives. A més, des de fa un cert temps, estan sorgint diversos debats pedagògics al voltant de l'adequació de la codocència que es desenvolupa al centre i de si aquesta està complint els objectius d'aplicació inicials; millorar la qualitat del procés d'ensenyament i aprenentatge, així com assegurar l'atenció a la diversitat a les aules.

5.2. OBJECTIUS DEL TREBALL

La intencionalitat d'aquesta investigació és poder analitzar la perspectiva docent envers la utilitat i l'aplicació de la codocència com a mesura organitzativa que fomenti la qualitat en el procés d'ensenyament i aprenentatge, així com de

l'atenció a la diversitat i la inclusió educativa de l'alumnat, tenint en compte els diversos factors que intervenen en aquesta concepció.

Així doncs, l'objectiu principal és; **(OG1)** Analitzar la perspectiva docent envers l'eficàcia de la codocència com a mesura organitzativa que afavoreix la qualitat educativa i l'atenció a la diversitat de l'alumnat de l'Escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès.

Per donar resposta al següent objectiu, cal donar resposta als següents objectius específics: **(OE1)** Identificar les condicions prèvies, així com els beneficis i els inconvenients d'aplicar la docència compartida a les aules per atendre a la diversitat de l'alumnat; **(OE2)** Definir els models de codocència que s'apliquen al centre per tal d'atendre a la diversitat de l'alumnat, així com les actuacions docents prèvies a l'aplicació de mesura; **(OE3)** Conèixer la percepció del professorat envers la manera com s'organitza i s'utilitza la codocència com a mesura per atendre la diversitat d'alumnat a les aules.

5.3. HIPÒTESI

Davant dels objectius exposats anteriorment, les hipòtesis subjacents són:

- La codocència és una mesura organitzativa que aporta més beneficis que inconvenient per atendre la diversitat de l'aula. (OE1)
- La codocència és una mesura organitzativa que promou la millora de la pràctica docent, afavorint una major qualitat educativa. (OG1; OE1)
- Generalment, el professorat negocia i tria el model de codocència en funció de l'activitat/el grup/els objectius de treball de cada sessió. (OE3)
- El professorat considera que disposa de pocs recursos, eines i estratègies per fer codocència d'una manera òptima. (OE2)
- El professorat disposa de temps insuficient per organitzar el treball conjunt a l'aula i la mesura s'acaba portant a la pràctica sense comunicació prèvia. (OE2)

6. MARC METODOLÒGIC

Tenint en compte que els objectius del present estudi tenen com a finalitat analitzar i descriure la percepció i l'experiència dels mestres de l'Escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès en relació amb l'aplicació de la codocència com a mesura organitzativa de centre per a l'atenció a la diversitat de l'alumnat, tal com esmenta Rodríguez-Gómez (2018), el mètode d'investigació que permet fer una anàlisi més acurada sobre aquesta situació és el disseny d'un **mètode quantitatiu**, ja que permet obtenir dades quantificables que permeten comprendre la implicació de determinades variables (temps, organització i planificació prèvia, implicació del professorat, formació del professorat, experiència, recursos humans del centre...) amb l'èxit de la mesura i així poder donar una explicació causal a les hipòtesis generades amb anterioritat.

Així doncs, s'ha aplicat la **metodologia d'enquestes** mitjançant el seguiment d'un procés hipoteticodeductiu, que consisteix en la revisió de teories existents, la proposta de les hipòtesis plantejades, la prova de les hipòtesis mitjançant el disseny d'investigació i la seva posterior anàlisi que ha permès confirmar, refutar o cercar noves hipòtesis de treball futures (Rodríguez-Gómez, 2018). Aquest tipus de metodologia permet una major indagació envers la perspectiva docent, facilitant l'accés a un nombre més elevat d'individus i fomentant l'obtenció de dades quantitatives per a una anàlisi estadística posterior (Solís i Tacuri, 2021; Fàbregues et al., 2016).

Per tant, les variables que es pretenen estudiar són, per una banda, la **implicació dels factors** com la formació del professorat, la comunicació entre codocents, el grau de coordinació de la mesura a aplicar, entre d'altres, mencionats per autors com (Huguet, 2011, 2006; Lázaro, 2023; Oller et al., 2018, Duran-Gisbert et al., 2019; Duran i Giné, 2011), considerats elements que influeixen en la correcta aplicació i èxit de la codocència a les aules per a atendre a la diversitat de l'alumnat i millorar la qualitat educativa. A més, també es vol conèixer el **grau d'aplicació dels diferents factors implicats** per part del professorat de l'escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès. Basant-nos en les seves valoracions, podrem conèixer la seva perspectiva i valorar el grau d'utilitat que atribueixen a aquesta mesura.

6.1. TIPUS D'INVESTIGACIÓ

Partint de les idees anteriorment esmentades, es desenvolupa un tipus d'investigació **ex-post-facto**, donat que no es pot tenir cap control de les variables independents (factors) perquè el fenomen estudiat es basa en l'experiència passada del professorat. Mateo (2000, citat a Rodríguez-Gómez, 2018) especifica que aquest tipus de metodologies permeten la descripció i l'anàlisi d'una realitat, així com categoritzar i organitzar les diferents variables que conformen la temàtica d'estudi. La següent imatge recull, de manera esquemàtica, els diferents paràmetres que es pretenen estudiar i que diversos autors (Huguet, 2011, 2006; Lázaro, 2023; Oller et al., 2018, Duran-Gisbert et al., 2019; Duran i Giné, 2011) consideren que influeixen i tenen un impacte en l'efectivitat d'aquesta mesura per atendre la diversitat de l'alumnat i millorar la qualitat educativa del centre.

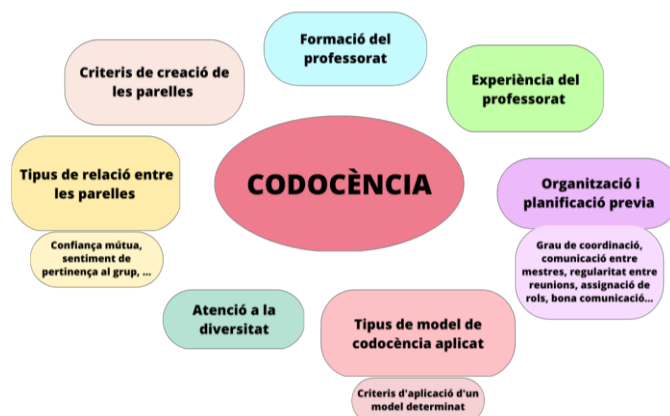


Figura 3: Factors que influeixen en l'eficàcia de l'aplicació de la codocència (elaboració pròpia a través d'Huguet, 2011, 2006; Lázaro, 2023; Oller et al., 2018, Duran-Gisbert et al., 2019; Duran i Giné, 2011).

Per tal de desenvolupar el present estudi i obtenir dades rellevants, la **població** a la qual està dirigida la investigació és als mestres d'educació infantil i primària d'una escola d'educació infantil i primària de Les Franqueses del Vallès que en l'actualitat fan codocència a les aules. Concretament, la **mostra** està formada per la major part de l'equip docent de l'escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès. En termes numèrics són un grup de **25 participants** que actualment fan o han fet codocències a les aules d'aquesta mateixa escola. Concretament, el 92% dels participants són dones i un 8% són homes, d'entre els quals hi ha mestres d'educació primària (76%) i mestres d'educació infantil (24%). La franja d'edat predominant és d'entre 41-50 anys (44%) i ha participat professorat amb diferent tipologia de tasca; tutors/es (56%), especialistes (20%), MESI (8%), mestre/a de suport (4%) i membres de l'equip directiu (12%).

Així doncs, tenint present que es seleccionen un conjunt de mestres d'una escola concreta (Escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès), s'aplica un **mostreig probabilístic per conglomerats**, perquè no es trien als participants directament, sinó que es selecciona un grup natural d'individus (mestres) d'un centre educatiu concret (Rodríguez-Gómez, 2018).

INSTRUMENTS PER A LA RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

Un element imprescindible per tal d'assegurar la fiabilitat i validesa de l'estudi, és assegurar que l'instrument s'ajusti a obtenir dades que permetin donar resposta als objectius de la investigació. En aquest sentit, abans de dissenyar l'instrument de recollida d'informació, s'han identificat les variables dependents (VD) i les variables independents (VI) de l'estudi (Fàbregues et al. 2016).

Les VD són aquelles que resulten d'una investigació. En aquest cas, el present estudi pretén determinar la perspectiva docent envers si la codocència és una mesura organitzativa favorable per a la **millora de l'educació inclusiva**. En aquest sentit, aquesta variable està condicionada per diferents VI, que són aquelles variables que poden condicionar o alterar la VD. Així doncs, per establir les VI, s'ha fet una revisió exhaustiva d'estudis i els documents teòrics anteriors, vinculats a aquesta temàtica, per conèixer els factors que més influeixen en l'èxit d'aplicació d'aquesta mesura organitzativa (Fàbregues et al., 2016). En conseqüència, les VI que es pretenen estudiar a l'estudi, considerades

condicionants de les VD són: la formació del professorat, l'experiència del professorat, el temps destinat a la coordinació, la manera d'escollir el tipus de codocència a aplicar en cada cas, el tipus de relació entre les parelles, l'atenció a la diversitat i la valoració de la utilitat que fa el professorat d'aquesta mesura organitzativa.

Per tal de fer una recollida de dades més estructurada que permeti establir relacions entre les diferents variables implicades i que permeti recollir l'opinió d'un gran nombre de participants (25 mestres) es considera que l'instrument més ajustat per aconseguir els objectius de la investigació és la creació d'un **qüestionari**⁴, dissenyat *ad hoc*, que s'adapta a les característiques específiques de la recerca (Rodríguez-Gómez, 2018). Per crear-lo, segons Fàbregues et al. (2016) cal que l'investigador procuri dissenyar un instrument que inclogui una **mesura fiable**, que sigui precisa i consistent, i que a la vegada sigui una **mesura vàlida**, que permeti mesurar allò que es vol mesurar. Per fer-ho, s'ha dut a terme un treball exhaustiu per preveure les possibles respostes dels participants a les preguntes proposades, generant afirmacions vinculades a cadascuna de les variables estudiades que puguin ajudar a valorar la temàtica i incorpori totes les possibles respostes dels participants de l'estudi. S'han formulat preguntes tancades o semiobertes que permeten obtenir informació subjectiva dels docents, incorporant preguntes de valoració, d'opinió i de reflexió personal. Així doncs, aquest instrument ha permès aconseguir dades d'un major nombre d'individus, així com conèixer l'opinió d'aquests mitjançant la formulació de preguntes subjectives (Meneses, 2016; Rodríguez-Gómez, 2018).

Per poder analitzar i conèixer l'opinió docent, s'han creat un qüestionari format per preguntes tancades i estructurades, per tal d'assolir "dades quantitatives pel seu tractament i anàlisi estadística" (Fàbregues et al., 2016, p.27) posterior. A més, també incorpora preguntes semiobertes per obtenir les valoracions personals de cada participant en relació amb certs termes més subjectius. L'instrument ha estat creat mitjançant la plataforma Google Forms i s'ha distribuït als participants mitjançant correu electrònic. El temps aproximat de resposta és d'entre 15 i 20 minuts. A continuació, es detallen els diferents blocs de preguntes creats per donar resposta als objectius plantejats.

Concretament, el qüestionari està format per **cinc blocs principals**:

El **primer bloc** recull dades vinculades a qüestions sociodemogràfiques dels participants com el gènere, l'edat, els anys de docència, la formació professional i la tasca actual que desenvolupa al centre.

El **segon bloc** inclou preguntes tancades (resposta dicotòmica) i semiobertes (resposta lliure i opcional) per a determinar el coneixement del professorat envers la mesura organitzativa estudiada (codocència) i l'experiència que tenen en la seva aplicació.

El **tercer bloc** inclou preguntes tancades amb resposta en escala Likert de l'1 al 5, que pretenen estudiar la percepció dels docents envers els factors que incideixen en l'èxit d'aplicació de la codocència, tenint en compte el grau d'acord i desacord amb determinades afirmacions (part 1: 49 afirmacions), així com la valoració d'aplicació personal de diferents accions, especificant la freqüència en realitzar-les (part 2: 59 afirmacions).

⁴ Mireu transcripció a l'Annex 5.

Per tal d'evitar contaminar el criteri personal de cada docent, tot i que l'investigador sap quines afirmacions corresponen a cada factor estudiat, s'ha decidit presentar les afirmacions de manera desorganitzada sense compartir amb els participants els diferents factors generals que intervenen en l'aplicació de la mesura (l'organització i planificació de la mesura, la relació entre parelles de codocències, l'atenció a la diversitat, la tria del model de codocència a aplicar, les característiques de les tasques en els moments de codocència, la incidència en la pràctica docent).

El **quart bloc** està format per preguntes d'opció múltiple que recull quins són els beneficis i inconvenients més destacats atribuïts a aquesta mesura organitzativa. En aquest cas, trobem 3 preguntes amb 6 opcions de resposta cadascuna, d'entre les quals els participants hauran de triar aquells beneficis/inconvenients que considerin més rellevants.

En últim lloc, el **cinquè bloc** inclou preguntes de tancament (9 dicotòmiques i 3 de resposta oberta) per acabar d'investigar la concepció docent de l'Escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès. Aquestes permeten conèixer l'opinió en relació amb l'efectivitat de la mesura per atendre a la diversitat, la disposició de recursos suficients, el temps de coordinació, la disposició d'eines i estratègies, la necessitat de creació d'un equip humà al centre, entre d'altres.

En aquest sentit, la **validesa interna** d'aquest tipus d'estudi serà **inferior**, ja que l'investigador no pot tenir cap control de les VI, perquè simplement pretén estudiar els efectes d'aquestes VI en les VD. Tot i això, la **validesa externa** serà **major**, donat que, tenint en compte que es realitza un estudi d'un cas concret, els participants han estat seleccionats de manera aleatòria (mostreig probabilístic per conglomerats) i la mostra és significativa pel següent estudi perquè recull la valoració de gran part del professorat de l'escola. Així doncs, aquestes dades permeten una major capacitat de **generalització dels resultats** obtinguts a altres contextos similars (Valero, 2018).

6.2. PROCEDIMENTS DEL TREBALL DE CAMP

Per tal d'organitzar el procés d'obtenció d'evidències i l'anàlisi de resultats, s'han estructurat els procediments en diferents fases. En primer lloc, la fase de recollida de dades inclou el reclutament dels participants, la signatura del consentiment informat, les modificacions posteriors pertinents que s'han hagut de realitzar al qüestionari tenint en compte al feedback proporcionat i el subministrament de l'instrument creat. Finalment, la fase d'anàlisi de dades inclou l'anàlisi dels resultats obtinguts, el desenvolupament de la discussió i les conclusions finals del treball. En aquest apartat es proporciona informació específica, així com un **cronograma** (figura 4) que recull el calendari de les diferents fases i procediments mencionats.

	ABRIL			MAIG																						
	28	29	30	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
FASE RECOLLIDA DE DADES																										
Signar consentiment informat																										
Modificacions instrument a partir del Feedback																										
Aplicació qüestionari																										
FASE ANÀLISI DE DADES																										
Anàlisi de dades																										
Desenvolupament discussió																										
Desenvolupament conclusions finals																										
REVISIÓ FINAL																										

Figura 4: Cronograma de l'estudi (elaboració pròpia).

PLANIFICACIÓ I TEMPORITZACIÓ DEL PROCÉS DE TREBALL

FASE 1: Recollida de dades

El **reclutament dels participants** no és tasca fàcil en estudis vinculats a l'àmbit educatiu (Rodríguez-Gómez, 2018). Tot i això, per tal de fer-ho d'una manera efectiva, s'ha establert una comunicació fluida amb l'equip directiu del centre, informant en tot moment del transcurs de la investigació. Així doncs, per establir un primer contacte i obtenir el consentiment informat dels participants de l'estudi, s'ha enviat per correu electrònic un document (annex 3) que recull la informació més rellevant de l'estudi: els objectius, la temàtica d'estudi, l'estructura interna del qüestionari, el temps de dedicació (15-20 min) i el barem de resolució del qüestionari (11 de maig). L'objectiu principal va ser proporcionar dades als participants per facilitar la seva organització per poder respondre el qüestionari en els dies establerts per fer-ho.

Tal com especifica Abad (2016), és imprescindible que l'investigador respecti els principis ètics de tot el procés de la investigació, respectant els drets dels participants i garantint "el consentiment informat, la confidencialitat de la informació i el respecte a l'anonimat" (p.103). En conseqüència, el **28 d'abril** es va iniciar la **fase de recollida de dades**, proporcionant un document d'autorització (annex 5) a cada participant que va haver de signar, de forma voluntària, si volia participar en l'estudi. La **recollida d'aquesta documentació** es va realitzar el dia **5 de maig**. Tot i això, a banda d'aquesta autorització, en la primera secció del qüestionari es fa acceptar un **consentiment informat**, seguint la normativa de la Llei Orgànica de Protecció de Dades de Caràcter Personal, que garanteix l'anonimat i informa que el tractament de dades serà exclusiu per a la recerca en qüestió (Rodríguez-Gómez, 2018).

En definitiva, tal com recomana Rodríguez-Gómez (2018), el treball de camp ha estat flexible i s'han anat modificant les dates tenint en compte les diferents complicacions que han anat sorgint, provocant la modificació de la temporització anterior.

FASE 2: Anàlisi de resultats

El dia **8 de maig** es va **compartir l'enllaç del qüestionari** amb la cap d'estudis del centre i ella va ser la persona encarregada de fer arribar la informació als participants de l'estudi, fent un breu recordatori del **dia màxim de resposta: el dia 11 de maig**.

Havent obtingut les dades de tots els participants, el dia **12 de maig** es va iniciar la darrera **fase d'anàlisi de dades**. Tal com indica Valero (2018), és important

que abans de procedir a fer cap anàlisi, es faci una breu exploració de les dades obtingudes. En primer lloc, s'ha explorat el **valor que han donat els diferents participants a les variables estudiades**. Per fer-ho, s'ha fet una descripció acurada de la freqüència en què els participants han proporcionat un valor determinat a una mateixa variable. Aquesta exploració de dades, s'ha fet mitjançant l'ús de gràfics, càlculs de mitjanes, relació de variables, entre d'altres, per començar a conèixer el tipus de dades obtingudes i la manera amb la qual es tractaran i es representaran. Amb aquesta acció, es pretén identificar aquells valors poc probables, els **valors excepcionals** per valorar l'assignació de nous valors que redueixin la seva excepcionalitat (invertir dades) o valorar la possibilitat de prescindir d'aquelles dades excepcionals en l'anàlisi posterior (Valero, 2018).

Seguidament, del **12 al 15 de maig**, es va escollir quins eren els millors descriptors de les dades tractades per a poder fer l'anàlisi posterior. Tenint en compte que al qüestionari s'han recollit dades provinents d'escala Likert (valors numèrics de l'1 al 5), s'ha considerat que la manera més ajustada de mostrar i analitzar les dades era fent ús **d'estadística descriptiva** (càlcul d'índex estadístics com la mitjana, la desviació típica i la mitja), ja que permetia sintetitzar i tenir una visió general dels resultats de l'estudi (Valero, 2018). A més, per tractar les dades assolides a partir de preguntes dicotòmiques, s'ha fet servir el percentatge com a índex estadístic descriptiu. En apartats posteriors, es presentaran els resultats de manera totalment objectiva, procurant no proporcionar l'opinió de la investigadora ni emetre judicis de valor durant la descripció de les dades (Valero, 2018).

Per tal d'obtenir les dades i fer el seu tractament posterior, s'ha fet ús de les TIC. Concretament, l'obtenció de dades dels participants s'ha realitzat mitjançant el programa Google Forms i, per fer el tractament de dades posterior, s'ha fet servir el programa estadístic d'Excel.

Havent finalitzat aquesta part d'anàlisi, del **15 al 18 de maig** s'ha desenvolupat l'apartat de **discussió de l'estudi**, vinculant les dades extretes del qüestionari amb les dades proporcionades pels estudis mencionats a l'apartat del marc teòric, establint i expressant les relacions observades entre les diferents variables estudiades (Valero, 2018). Per acabar, entre el **18 i el 22 de maig**, s'ha realitzat el darrer procediment de l'estudi: el **desenvolupament de les conclusions finals**.

7. RESULTATS

7.1. ESTRATÈGIA D'ANÀLISI

Per tal de recollir les dades rellevants per a dur a terme l'estudi, s'ha compartit el qüestionari amb la cap d'estudis del centre i aquesta ha estat la persona encarregada de distribuir el qüestionari a la resta de l'equip docent. Un cop obtinguts els resultats, s'ha procedit a fer l'anàlisi de dades mitjançant l'**estadística descriptiva**, amb la finalitat de poder sintetitzar les dades obtingudes i obtenir una visualització més genèrica dels resultats de la recerca (Valero, 2018).

Per fer el tractament de dades provinent de **respostes dicotòmiques** (bloc 2, bloc 5) i d'**opció múltiple** (bloc 1, bloc 3, bloc 4, bloc 5), tal com suggereix Monje (2011), s'ha fet servir el percentatge com a índex estadístic amb la finalitat de recollir les dades referents a les diferents variables estudiades, prenent com a referència la totalitat dels participants.

Per fer el tractament de les respostes assolides a través de les **preguntes obertes** plantejades al qüestionari (bloc 2, bloc 5), s'ha establert diferent tipologia de **categories** per a cada cas i s'han anat distribuint les diferents respostes de cada participant, calculant el percentatge de resposta assignat a cada categoria creada⁵.

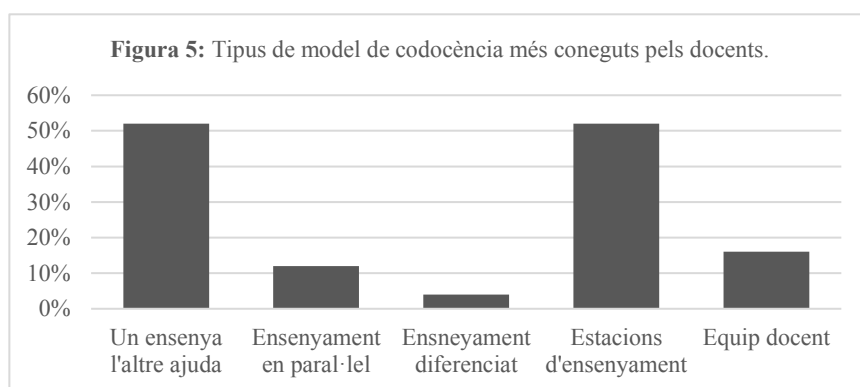
Finalment, el **tercer bloc** de preguntes del qüestionari està format per dues parts. Ambdues parts disposen de preguntes amb **respostes d'escala Likert** (expressar el grau d'acord, amb opcions de resposta de l'1 al 5). La **primera part** pretén conèixer l'opinió del professorat en relació amb els diferents factors implicats en l'aplicació de la mesura. En aquest cas, s'ha calculat, de cada pregunta i de cada factor, la mitjana (\bar{x}) i la moda (M_o) com a mesures de tendència central, amb l'objectiu de determinar la valoració mitjana i la més comuna de la mostra. S'han completat aquestes dades amb el càlcul de la desviació estàndard (σ) per determinar el grau de dispersió de les respostes obtingudes (Cárdenas, 2018; Monje, 2011). Per aconseguir dades més representatives, s'han modificat els valors d'alguns ítems que tenien una formulació inversa al qüestionari (17, 21, 37, 42, 38, 15, 23), amb l'objectiu que els resultats no interferissin als càlculs estadístics. La **segona part** pretén conèixer el grau de periodicitat amb què el professorat realitza determinades accions vinculades a cadascun dels factors. Per analitzar aquesta segona part també s'ha calculat, de cada pregunta i de cada factor, la mitjana (\bar{x}), la moda (M_o) i la desviació estàndard (σ).

⁵ Mireu l'Annex 6: Categories anàlisi dades preguntes amb resposta oberta.

7.2. EXPOSICIÓ DE RESULTATS

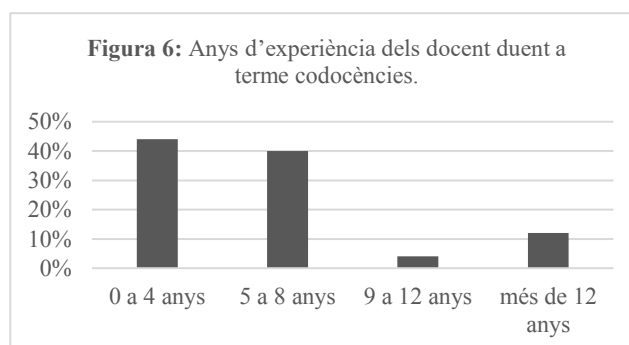
En relació amb les dades sociodemogràfiques dels participants, la taula 2⁶ mostra que el 92% dels participants són dones i un 8% són homes, d'entre els quals hi ha mestres d'educació primària (76%) i mestres d'educació infantil (24%). La franja d'edat predominant és d'entre 41-50 anys (44%) i ha participat professorat amb diferent tipologia de tasca.

La taula 3⁷ mostra el **coneixement i l'experiència del professorat** en relació amb la codocència. El 100% manifesta conèixer què és la codocència i el 84% expressa que l'aplica actualment. Tot i això, el 64% dels participants esmenten no haver rebut formació específica, però el 36% restant ha rebut formació específica amb cursos de formació permanent (56%) i en la formació del grau (44%). El 76% dels participants coneixen alguns models de codocència i la figura 5 mostra els models més coneguts pels docents.



Font: Elaboració pròpia.

La figura 6 mostra els anys d'experiència del professorat duent a terme codocències. El 84% dels participants refereix tenir una experiència d'entre 0 a 8 anys.

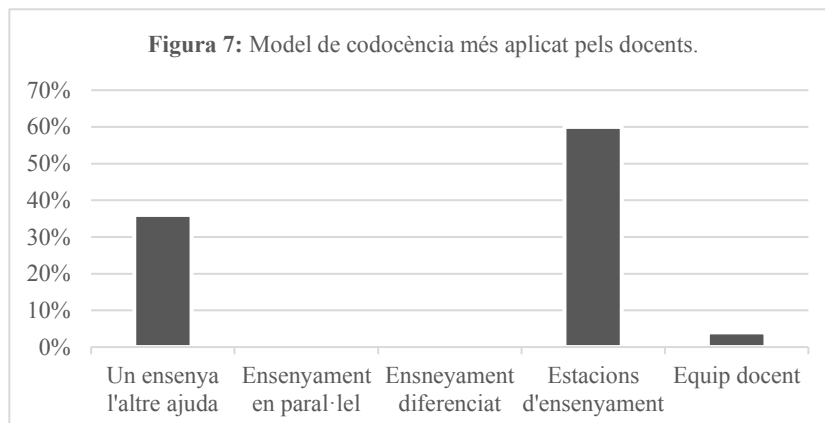


Font: Elaboració pròpia.

⁶ Mireu l'Annex 7: Taules d'exposició de resultats.

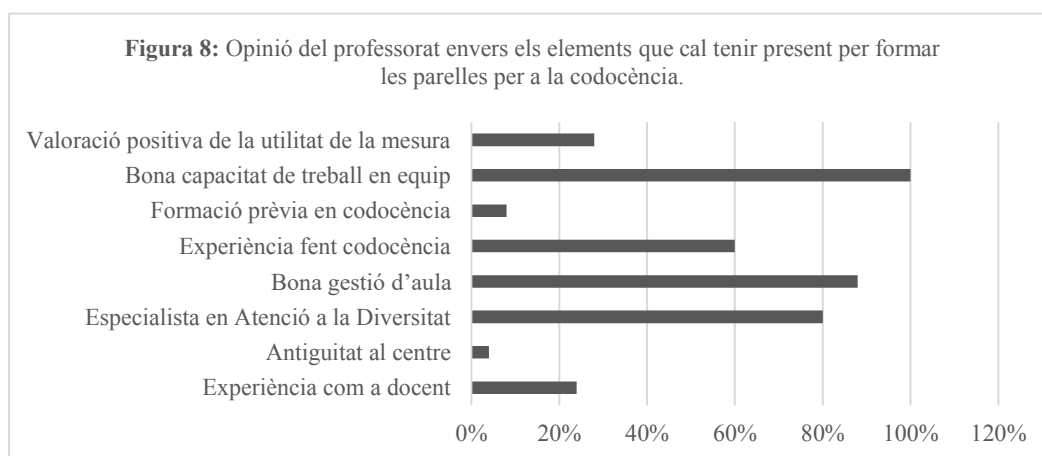
⁷ Mireu l'Annex 7: Taules d'exposició de resultats.

La figura 7 mostra el model de codocència que més s'acostumen a aplicar al centre. Es pot observar com el 36% aplica el model d'un ensenya i l'altre ajuda i el 60% aplica el model d'estacions d'ensenyament.



Font: Elaboració pròpia.

La figura 8 mostra els elements que el professorat considera que s'han de tenir més presents a l'hora de formar les parelles per a la codocència, valorant la bona capacitat de treball en equip (100%), la bona gestió d'aula (88%), la prioritització del professorat Especialista d'Atenció a la Diversitat (80%) i l'experiència en l'aplicació de la mesura (60%).



Font: Elaboració pròpia.

La taula 4 presenta l'estadística descriptiva de l'opinió dels participants en relació amb els diferents factors que intervenen en l'aplicació de la mesura, així com el grau d'aplicació personal de diferents accions vinculades als factors anteriors, especificant la freqüència en realitzar-les.

<i>Taula 4</i>						
Factors implicats en l'èxit d'aplicació de la codocència						
<i>FACTORS ESTUDIATS</i>	OPINIÓ ENVERS ELS FACTORS			PERIODICITAT DE LES ACCIONS		
	M (\bar{x})	DE (σ)	Mo	M (\bar{x})	DE (σ)	Mo
<i>Organització i Planificació mesura</i>	4,61	0,71	5	3,45	1,04	4
<i>Relació entre codocents</i>	4,57	0,77	5	4,36	0,74	5
<i>Comunicació entre codocents</i>	4,82	0,46	5	3,33	0,53	4
<i>Atenció a la diversitat</i>	4,67	0,62	5	4,37	0,84	5
<i>Tria del model de codocència</i>	4,41	0,86	5	3,06	1,12	4
<i>Tipus de tasca</i>	4,48	0,78	5	2,98	1,06	4
<i>Participació docent equitativa</i>	4,12	1,22	5	4,20	0,50	4
<i>Incidència en la pràctica docent</i>	4,68	0,63	5	4,10	0,81	4

Font: Elaboració pròpia.

Es pot observar el grau d'acord amb la importància en el desenvolupament de tots els factors vinculats a la codocència ($M > 4,12$; $Mo = 5$). Concretament, es pot presenciar la valoració d'aquells aspectes referents a la importància en la comunicació entre codocents ($M = 4,82$; $DE = 0,46$), la incidència en la millora de la pràctica docent ($M = 4,68$; $DE = 0,63$) i la concepció que la mesura fomenta una millora de l'atenció a la diversitat ($M = 4,67$; $DE = 0,62$).

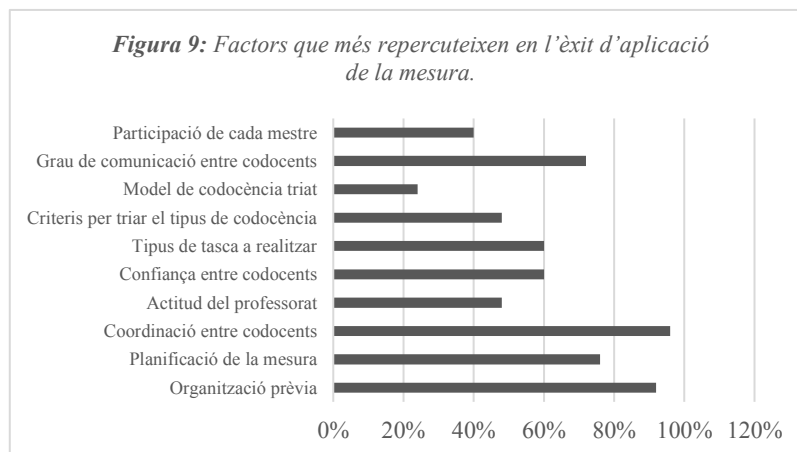
D'altra banda, es mostra la periodicitat o la portada a terme de les diferents accions estudiades ($M < 4,37$; $Mo = 4$), com la freqüència d'accions que afavoreixen l'atenció a la diversitat ($M = 4,37$; $Mo = 5$), la relació entre codocents ($M = 4,36$; $Mo = 5$), així com l'existència d'una participació docent equitativa ($M = 4,20$; $Mo = 4$) i la manera en la qual la mesura incideix en la pràctica docent, fomentant millores en la pràctica educativa ($M = 4,10$; $Mo = 4$). També mostra la periodicitat de les accions vinculades a l'organització, la planificació i la comunicació entre codocents ($M < 3,45$; $DE < 1,04$), així com la manera com s'escull el tipus de tasca a realitzar en moments de codocència ($M = 2,98$; $DE = 1,06$; $Mo = 4$).

Vinculat a aquest darrer resultat exposat, la taula 5 mostra l'estadística descriptiva de la periodicitat de la tipologia de tasques que s'acostumen a desenvolupar en moments de codocència. D'entre les quals hi ha el treball de matèries instrumentals ($M = 4$; $DE = 0,58$), les activitats de creació ($M = 3,44$; $DE = 0,82$), activitats d'aplicació ($M = 3,64$; $DE = 0,49$) i en petit grup ($M = 3,52$; $DE = 0,77$), entre d'altres.

Taula 5			
Tipologia de tasques prioritzades per moments de codocència			
TIPOLOGIA DE TASQUES	M (\bar{x})	DE (σ)	Mo
(17) Treball per projectes	2,20	0,65	2
(11) Treball de matèries instrumentals.	4,00	0,58	4
(34) Repàs de continguts	1,72	0,74	2
(56) Activitat de creació	3,44	0,82	4
(52) Activitats d'experimentació	2,60	0,96	3
(57) Activitats de comunicació	2,88	2,67	3
(58) Activitats de gestió de la informació	3,40	1,00	4
(59) Activitats d'aplicació	3,64	0,49	4
(39) Activitats individuals	2,44	0,65	2
(48) Activitats en petit grup.	3,52	0,77	4
(50) Activitats en gran grup	2,72	0,74	3

Font: Elaboració pròpia.

La figura 9 mostra els factors que més repercuteixen en l'èxit d'aplicació de la mesura, com poden ser l'organització prèvia de la mesura (92%), la coordinació entre codocents (96%), la planificació de la mesura (76%) i el grau de comunicació entre professionals (72%).



Font: Elaboració pròpia.

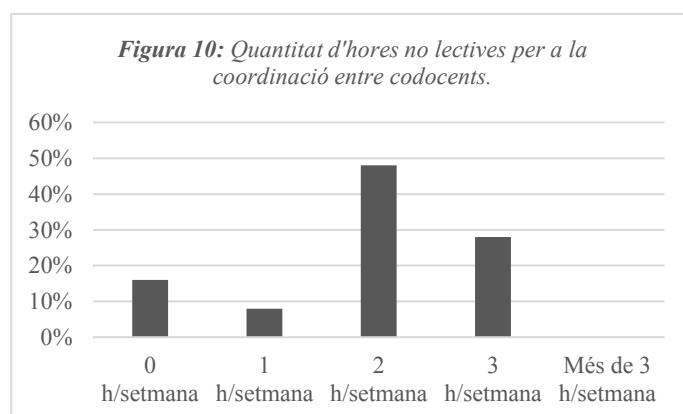
La taula 6⁸ mostra la valoració dels beneficis referents a l'alumnat i del professorat. Pel que fa a l'alumnat, es valora una millor atenció a les dificultats de l'alumnat (88%) i la flexibilització dels aprenentatges (72%). Pel que fa al professorat, s'observa la possibilitat d'aplicar metodologies més participatives, actives i innovadores (80%), que permet aprofitar plenament l'experiència del professorat, impulsant la millora de la pràctica educativa (76%) i provoca una

⁸ Mireu l'Annex 7: Taules d'exposició de resultats.

major objectivitat en els processos d'avaluació dels alumnes (68%). En relació amb els **inconvenients de la codocència**, es valora la manca de temps per a la coordinació (96%), la poca formació del professorat en la mesura (64%) i la disposició d'uns recursos humans reduïts per portar-la a terme a nivell de centre (56%).

La taula 7⁹ mostra com el 100% dels participants consideren que l'aplicació de la codocència afavoreix l'atenció a la diversitat de l'alumnat del centre, fomenta una major qualitat educativa i afavoreix a tot l'alumnat del centre, fomentant una educació inclusiva de qualitat. Tot i això, el professorat refereix que els recursos i estratègies de les quals disposa el centre són insuficients per aplicar la mesura d'una manera efectiva (64%).

La figura 10 mostra la quantitat d'hores no lectives per a la coordinació entre codocents. El 48% dels participants manifesten disposar de 2h no lectives a la setmana, el 28% disposa de 3h a la setmana i el 24% restant disposa d'entre 0 i 1 h setmanals de coordinació.



Font: Elaboració pròpia.

La taula 8¹⁰ mostra la valoració del professorat envers la necessitat de crear un equip humà que lideri l'aplicació de la mesura al centre. Els resultats mostren que el 72% dels participants considera que sí que seria necessari i un 28% considera que no.

⁹ Mireu l'Annex 7: Taules d'exposició de resultats.

¹⁰ Mireu l'Annex 7: Taules d'exposició de resultats.

8. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS

8.1. ANÀLISI DELS RESULTATS OBTINGUTS

El present estudi analitza la perspectiva docent envers l'eficàcia de la codocència com a mesura organitzativa que afavoreix la qualitat educativa i l'atenció a la diversitat de l'alumnat de l'Escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès. Tenint en compte els resultats anteriorment plantejats, el present estudi demostra que el professorat valora positivament l'aplicació de la mesura al centre i considera que la codocència és una mesura organitzativa que afavoreix la qualitat educativa i l'atenció a la diversitat de l'alumnat del centre. Tot i això, s'observa una manca de recursos (humans i materials) per aplicar-la d'una manera efectiva¹¹. A continuació, procedim a analitzar les dades obtingudes responnent a cadascun dels objectius d'investigació, les seves corresponents preguntes d'investigació i a refutar o afirmar les hipòtesis plantejades amb anterioritat.

(OE1) Identificar les condicions prèvies, així com els beneficis i els inconvenients d'aplicar la docència compartida a les aules per atendre a la diversitat de l'alumnat.

Conderman i Hedin (2012) i Huguet (2011), exposen diferents elements per assegurar el triomf en l'aplicació de la mesura. Per una banda, és necessari que la **relació entre codocents sigui favorable i permeti el treball cooperatiu** entre aquests, fomentant la confiança mútua, el sentiment de pertinença al grup i una bona comunicació entre professionals (Huguet, 2011; Arnaiz, 2012). En relació amb els resultats extrets a través del qüestionari, es recull com la major part dels participants està totalment d'acord amb la importància de tenir una bona relació i comunicació entre codocents ($M_o=5$; $M>4,57$) i manifesten que gairebé sempre es produeix aquest fet ($M_o>4$). Huguet (2011) i Hargraves i Fink (2006) mencionen la importància de **crear un equip humà pel lideratge** que fomenti dinàmiques de treball obertes i positives amb tot l'equip docent. El centre que participa en l'estudi, no disposa de cap equip humà pel lideratge i el 72% dels participants consideren que seria necessari crear-ne un. A més, Mas et al. (2018) recullen els múltiples beneficis que la parella de codocents estigui formada pel mestre tutor i per un mestre especialista en l'atenció a la diversitat (MESI) o amb formació específica, perquè permet fomentar una major atenció a la diversitat i millorar les pràctiques inclusives.

Sempre que sigui possible, les parelles per a la codocència es formen amb el mestre especialista en l'atenció a la diversitat (MESI). Els mestres consideren que un dels aspectes que cal tenir present per formar les parelles és que tinguin una bona capacitat de treball en equip (100%), una bona gestió d'aula (88%) i que siguin especialistes en Atenció a la Diversitat (80%).

Pel que fa als **beneficis i inconvenients** de la mesura, diversos estudis (Huguet, 2011, 2006; Lázaro, 2023; Oller et al., 2018) exposen els nombrosos beneficis per a la millora de l'atenció a la diversitat i la inclusió educativa de tot

¹¹ Mireu l'Annex 8: Correlació entre objectius – preguntes d'investigació – hipòtesis subjacents.

l'alumnat. No només aporta beneficis per a l'alumnat, sinó també per la millora de la pràctica docent (Duran-Gisbert et al., 2019; Duran i Giné, 2011). Un dels avantatges més destacables pels autors anteriors és que permet una atenció més personalitzada per a tot l'alumnat de l'aula. El professorat del centre destaca que la mesura permet proporcionar una millor atenció a les dificultats de l'alumnat (88%), permetent la flexibilització dels aprenentatges (72%). A més, es pot observar com al centre s'acostumen a prendre accions millorar l'atenció a la diversitat (M=4,37; Mo=5).

Pel que fa als beneficis pel professorat, la codocència permet una possibilitat més elevada de poder aplicar metodologies innovadores, el foment d'una avaluació més objectiva, així com el desenvolupament de la pràctica reflexiva i la innovació educativa a les aules (Duran-Gisbert et al., 2019; Folia i Lacruz, s.d.). En aquest sentit, les dades obtingudes a l'estudi coincideixen amb els estudis anteriors, ja que afirmen que els principals beneficis pel professorat de l'aplicació d'aquesta mesura són una major possibilitat d'aplicar metodologies més participatives, actives i innovadores (80%), que permet aprofitar plenament l'experiència del professorat, impulsant la millora de la pràctica educativa (76%) i que fomenta una major objectivitat en els processos d'avaluació dels alumnes (68%).

Tot i això, si no es donen les condicions per aplicar la mesura adequadament, poden sorgir diversos inconvenients. Un d'aquests és el fet que hi hagi una escassa col·laboració entre codocents, una manca de temps per a la coordinació, que els recursos humans siguin reduïts (Duran-Gisbert et al. 2019) i que hi hagi una escassa formació del professorat per aplicar la codocència al centre (Lakkala et al., 2021; Mas et al., 2018; Miquel et al., 2014). En aquest sentit, al present estudi mostra la coincidència amb els resultats d'estudis anteriors, destacant com a principals inconvenients la manca de temps per a la coordinació entre codocents (96%), la poca formació del professorat (64%) i la disposició de recursos humans reduïts (56%). Cal destacar que el 64% dels participants afirma no haver rebut cap formació per aplicar la codocència.

Partint de les dades anteriorment exposades, podem afirmar dues de les **hipòtesis subjacents**. Per una banda, s'afirma que *la codocència és una mesura organitzativa que aporta més beneficis que inconvenients per atendre la diversitat de l'aula (H1)*, a condició que aquesta mesura s'apliqui correctament. D'altra banda, s'afirma que, segons la perspectiva docent, és una mesura organitzativa que *promou la millora de la pràctica docent, afavorint una major qualitat educativa (H2)*.

(OE2) Definir els models de codocència que s'apliquen al centre per tal d'atendre a la diversitat de l'alumnat, així com les actuacions docents prèvies a l'aplicació de la mesura.

Tenint en compte els models de codocència exposats per Cook i Friend (1995), Friend et al. (2010), Huguet (2006) i Suárez-Díaz (2016), existeixen 5 models de codocència. D'entre tots ells, els models de codocència més utilitzats pels participants són el model d'un ensenya l'altre ajuda (36%), les estacions d'ensenyament (60%) i l'equip docent (4%). A més, el 96% dels participants consideren que el model que apliquen sovint afavoreix l'atenció a la diversitat de l'alumnat. Un aspecte destacable és que són més els docents que afirmen portar

a terme un altre model que no sigui el de la modalitat d' "un ensenya, l'altre ajuda", tant emprat per la major part dels centres i que no permet tantes possibilitats d'atenció a la diversitat com d'altres models (González-Laguillo i Carrascal, 2022).

Tenint en compte aquest fet, és imprescindible disposar de temps de coordinació i establir enllaços de comunicació entre codocents (Huguet, 2011, 2006; Lázaro, 2023). Tal com s'ha expressat anteriorment, un dels principals inconvenients és disposar d'un temps reduït per planificar la mesura. En aquest sentit, els participants d'aquest centre exposen que disposen de menys de 3h a la setmana per a la planificació entre docents i que 88% dels participants assenyalen que el temps del qual disposen (que generalment són aquells participants amb menys de 3h setmanals) és insuficient. A més, les coordinacions entre mestres a vegades es duen a terme abans d'aplicar la codocència (ítem 1; M=3,48), tot i que una part d'aquestes a vegades es produeixen just abans de portar a terme l'activitat (ítem 35; M=3,24). Aquest fet pot estar perjudicant la correcta aplicació de la mesura, perquè afirma que no s'està destinant el temps suficient a l'organització i la planificació de la mesura.

Així doncs, podem afirmar la segona de les hipòtesis subjacents referents a l'OE2, dient que el professorat *considera que disposa temps insuficient pel treball conjunt a l'aula i la mesura s'acaba portant a la pràctica sense comunicació prèvia (H5)*.

Els recursos (humans i materials), les eines i estratègies per aplicar la codocència, esdevenen factors imprescindibles per assegurar la qualitat educativa i el foment d'una educació inclusiva de qualitat (Duran-Gisbert et al. 2019). En aquest sentit, el 64% del professorat considera que el centre no disposa de suficients recursos per aplicar-la d'una manera efectiva i el 80% esmenta que disposa d'eines i estratègies personals insuficients per fer codocència. Per tant, podem afirmar una de les hipòtesis subjacents dient que *el professorat considera que disposa de pocs recursos, eines i estratègies per fer codocència d'una manera òptima (H4)*.

(OE3) Conèixer la percepció del professorat envers la manera com s'organitza i s'utilitza la codocència com a mesura per atendre la diversitat d'alumnat a les aules.

Diversos estudis demostren com la codocència és una bona mesura per fomentar una educació inclusiva, aportant nombrosos beneficis per a l'atenció a la diversitat de l'alumnat i la millora de la pràctica docent. Aquests aspectes permeten desenvolupar millores en la qualitat educativa dels centres que l'apliquen (Huguet, 2006; 2011; González-Laguillo i Carrascal, 2022; Triana i Armengol, 2022).

Tot i això, Huguet (2006) menciona que cal que durant l'organització es tinguin en compte diferents aspectes abans de portar a terme les sessions, d'entre els quals cal **programar les sessions tenint en compte la presència d'un mestre més a l'aula** i assegurar la possibilitat **d'atorgar un paper actiu al mestre de suport**. Els participants de l'estudi expressen que, aquest fet no es compleix sempre (ítem 5: M=3,88). Segons Huguet (2006), és adequat prioritzar els moments de codocència per dur a terme matèries instrumentals

(català/castellà/matemàtiques), tot i que és important que les activitats fomentin la interacció i el treball conjunt entre l'alumnat, i fomentar activitats que permetin ser desenvolupades de maneres diferents, amb nivells i complexitats diverses.

El professorat indica que gairebé sempre **es prioritza el treball de matèries instrumentals** (ítem 11: M=4; DE=0,58; Mo=4), fent **activitats d'aplicació** (ítem 59; M=3,64; DE=0,49; Mo=4), en **petit grup** (ítem 48; M=3,52; DE=0,77; Mo=4), esmentant que, gairebé mai, es fan activitats individuals (ítem 39; M=2,44). Així doncs, podem afirmar que, tot i que la comunicació entre codocents no és la més encertada, es tenen en compte certs aspectes imprescindibles a l'hora d'organitzar l'aplicació de la codocència al centre.

En definitiva, el professorat de l'escola Joan Sanpera i Torras que ha participat en l'estudi considera que l'aplicació de la codocència al centre està sent **una bona mesura organitzativa que afavoreix a tot l'alumnat del centre, fomenta l'educació inclusiva i una major qualitat educativa** (100%). Tot i això, consideren que disposen de **poques hores per a la coordinació** entre docents i que, en conseqüència, l'organització i planificació de la mesura no sempre és la més adequada per assegurar el seu èxit.

A més, un aspecte rellevant és que és més beneficiós que es pugui negociar l'aplicació de la mesura de manera conjunta entre codocents. En aquest sentit, el professorat afirma que el model de codocència es tria gairebé sempre en funció de l'activitat a realitzar (ítem 4; Mo=4), dels objectius de la sessió (ítem 33; Mo=4) i de les necessitats de tot el grup (ítem 10; Mo=5). Tot i això, el model a aplicar sempre és triat pel mestre tutor (ítem 43; Mo=4) i algunes vegades pels dos mestres (ítem 38; Mo=3). Així doncs, tenint en compte les respostes obtingudes cal refutar la darrera hipòtesi plantejada, ja que tot i que es parteix del tipus d'activitat, els objectius i de les necessitats del grup, *el professorat afirma que no acostuma a negociar la tria del model de codocència a aplicar, perquè aquest l'acostuma a triar el mestre tutor (H3)*.

8.2. CONCLUSIONS FINALS

- El professorat de l'escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès considera que l'aplicació de la codocència afavoreix l'educació inclusiva i la millora de la qualitat educativa al centre.
- El professorat de l'escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès considera que l'aplicació de la codocència aporta més beneficis que inconvenients i promou la millora de la pràctica docent, afavorint una major qualitat educativa.
- Segons el professorat, els recursos (humans/materials/logístics), eines i estratègies per aplicar la mesura són insuficients.
- El temps no lectiu per a la coordinació de la mesura entre codocents és insuficient i s'acaba planificant la mesura en el mateix moment en què es porta en pràctica, promovent una escassa comunicació entre professors.
- Tot i que cal crear processos per impulsar la millora de la comunicació entre codocents, s'acostuma a contemplar l'entrada d'un mestre a l'aula i es trien les activitats a realitzar tenint en compte aquest fet.

8.3. LIMITACIONS, SUGGERIMENTS I PROPOSTES DE MILLORA

Tot i els resultats obtinguts a l'estudi, es poden identificar algunes **limitacions** al llarg de tot el procés. En primer lloc, un dels aspectes que possiblement han condicionat la recerca ha estat el **temps i la disponibilitat del professorat** per participar en la investigació. El temps i la disponibilitat dels participants ha condicionat la metodologia de recerca, així com l'anàlisi posterior. Tenint en compte que els docents disposen d'hores limitades per a la coordinació, les possibilitats per dur a terme entrevistes era inviable des d'un primer moment, ja que així ho va traslladar l'equip directiu. En aquest sentit, es va haver de dissenyar un qüestionari el més acurat possible per tal de recollir totes les dades rellevants per a l'estudi. Evidentment, la realització d'entrevistes hauria estat interessant i, segurament, hauria aportat dades més significatives, però la disponibilitat del centre i la temporització de l'assignatura no ho han permès.

En segon lloc, cal destacar que, abans de fer signar els consentiments informats, la mostra era de tot el claustre del centre; 30 docents (aspecte rellevant tenint en compte que la present recerca es centra a estudiar el cas d'una escola concreta). Tot i això, després de demanar signar els consentiments informats, va haver-hi una part dels participants que va decidir no participar en l'estudi, reduint la mostra a un total de 25 participants. És cert que és una mostra representativa, però no deixa de ser un 83% del total de la població inicial.

D'altra banda, en ser un estudi de cas, la **mostra analitzada és petita per poder generalitzar** els resultats a gran escala. Per poder extreure conclusions generals i més representatives de la població docent catalana o del municipi en concret, hauria estat interessant poder fer un estudi més extens, implicant a diferents centres, comparant resultats i examinant el funcionament a fons de cadascun d'ells. Però, a la vegada, aquest aspecte requereix molt més temps del qual es disposa.

Com a **suggeriments i propostes de millora per a estudis posteriors**, seria interessant poder augmentar la mostra, per tal que aquesta sigui més representativa i permeti la generalització dels resultats. Tenint en compte que el present estudi pretenia conèixer l'opinió del professorat, seria interessant dissenyar un estudi que es centrés a determinar l'efectivitat de la mesura al centre i que es pogués valorar veritablement l'educació inclusiva en aquesta mateixa escola. És evident que la percepció docent és un element cabdal per entomar qualsevol acció de canvi (Monereo i Castelló, 2004) i en aquest cas, a les conclusions finals de l'estudi s'observa que la totalitat dels participants valoren positivament l'aplicació de la mesura. Així doncs, es considera que cal anar més enllà de tot això i valorar l'efectivitat de la codocència com a mesura per fomentar l'escola inclusiva al centre.

Un dels elements més destacables per desenvolupar la codocència és la disponibilitat de temps per a la coordinació entre codocents. Així doncs, seria interessant poder **estudiar la coordinació real entre codocents** i impulsar millores en aquest sentit.

A més, un aspecte rellevant seria poder **conèixer la valoració que en fa l'alumnat** del fet que hi hagi dos docents a l'aula. Alguns estudis (Alzina Report,

2022) demostren que aquests ho valoren positivament i fins i tot, els centres parteixen de les seves opinions i valoracions per proposar estratègies de millora per a la seva aplicació. Relacionat amb aquest fet, seria interessant poder **conèixer l'opinió de l'alumnat i de les famílies**, saber si han observat millores en l'evolució dels seus fills i filles, entre d'altres.

Per acabar, com s'ha dit anteriorment, també pot ser interessant dur a terme el següent estudi en altres contextos, **ampliant la població de l'estudi a escala municipal, comarcal o de tota Catalunya**, per tal de poder fer una major generalització dels resultats obtinguts i conèixer la valoració de tot el professorat. Tot i això, per dur a terme un estudi més extens, seria necessari fer modificacions metodològiques, valorant la possibilitat de fer entrevistes i observacions als centres.

8.4. PERSPECTIVES DE FUTUR

Les conclusions del següent estudi poden servir com a referència per impulsar canvis de millora a nivell de centre. El professorat és conscient de la importància atorgada als diferents factors estudiats, tot i que a l'hora de portar-ho a la pràctica sorgeixen diversos inconvenients generats pel poc temps de coordinació. Cal destacar que la manca de temps que es disposa per fer una bona organització de l'aplicació de la codocència a les aules condiona notòriament el correcte funcionament d'aquesta. Com a mestra, considero que l'aplicació de la codocència no hauria de ser un simple suport a l'aula, sinó que hauria d'anar més enllà d'aquest fet. Tot i això, sóc conscient i puc assegurar que **l'organització interna a la major part dels centres encara no està suficientment preparada per portar a la pràctica aquesta tipologia de mesures**.

Actualment, a Catalunya, el govern de la Generalitat ha implementat una mesura que permet **reduir una hora lectiva** a cadascun dels docents per promoure espais per a la coordinació pedagògica (Departament d'Educació, s.d.), però, tenint en compte els resultats obtinguts, podem dir que aquest fet encara no està essent totalment efectiu per assegurar una correcta planificació de les mesures que s'apliquen al centre. Seria interessant conèixer la valoració que fan altres centres en relació a aquesta última fet.

A més, s'analitza com **no tothom disposa de suficients eines i estratègies per desenvolupar la codocència de manera efectiva**. En aquest sentit, alguns mestres exposen que una possible acció de millora seria fer una **formació interna de centre** amb l'objectiu d'adquirir uns coneixements generals envers la mesura i poder millorar la seva aplicació a les aules.

En definitiva, aquests fets demostren l'existència d'un **desajust entre l'objectiu principal de desenvolupar escoles inclusives (D150/2017, de 17 d'octubre) i el que veritablement s'observa als centres** que, tot i la voluntat i l'empenta dels docents, la manca de recursos per aplicar aquesta mesura i el temps reduït per a la coordinació acaben sent un entrebanc per a l'èxit total de la codocència a l'escola.

Com a psicopedagogs i psicopedagogues és imprescindible que puguem acompanyar a la comunitat educativa al llarg de tot el procés de canvi. No només en l'aplicació de noves mesures o metodologies de centre, sinó també ajudar als equips directius a impulsar modificacions en el funcionament intern de la institució que permetin una major rendibilitat dels recursos dels quals disposen. Així doncs, es considera rellevant poder investigar les maneres a través de les quals es pugui millorar la coordinació entre el professorat i fer-ho veritablement possible.

9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 101-120.
- Alba, C., Sánchez, J.M., Zubillaga, A. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperat de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- ANPE-Catalunya (25/10/2022). *Reducció hora lectiva gener de 2023*. ANPE. <https://anpecatalunya.cat/notices/171090/REDUCCIÓ-HORA-LECTIVA-GENER-DE-2023>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Badia, A. (2021). *Principis i fonaments de la intervenció psicopedagògica*. Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Cárdenas, J. (2018). *Investigación cuantitativa*. trAndeS, No. 8, Berlín, - Programa de Posgrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina.
- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español version 2.0. (2013).
- Conderman, G., Hedin, L. (2012). Purposeful assessment practices for co-teachers. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), pp. 19 - 27.
- Cook, L., Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on exceptional children*, 28(3), 1-16.
- De la Mora (2016). *Código de ética de Investigación Científica y Tecnológica*. Vicerrectoria de Investigación científica i tecnològica. <https://www.utic.edu.py/investigacion/index.php/reglamentos/codigo-de-etica-de-investigacion-cientifica-y-tecnologica>
- DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius.
- DECRET 119/2015, del 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, Departament d'Educació. Servei de comunicació i publicacions. Catalunya, 26 de juny de 2015. Núm. 6900.
- DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. 17 d'octubre de 2017.
- DECRET 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. 27 de setembre de 2022.
- Departament d'Educació (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. Direcció General d'Educació Infantil i Primària.

- <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva/escola-inclusiva.pdf>
- Departament d'Educació (s.d.) . *Reducció hora lectiva als centres docents públics a partir de l'1 de gener de 2023.* <https://govern.cat/govern/docs/2022/10/24/15/26/6e3de39e-e194-4c20-84da-0a5eaf6db26c.pdf>
- Diego-Mantecon, J.M., Prodromou, T., Lavicza, Z., Blanco, T.F., Ortiz-Laso, Z. (2021). An attempt to evaluate STEAM project-based instruction from a school mathematics perspective. *ZDM Mathematics Education*, 53, 1137–1148.
- Duran-Gisbert, D., Flores-Coll, M., Mas-Torelló, O., Sanahuja-Gavaldà, J.M. (2019). Docencia compartida en la formación inicial del profesorado: potencialidades y dificultades según los estudiantes y los profesores. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-11.
- Duran, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 50, 50-62.
- Duran, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Escola Joan Sanpera i Torras (2018). *Projecte Educatiu de Centre. Escola Joan Sanpera i Torras*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*. Odense, Denmark: S. Symeonidou, ed.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M.H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.
- Folia, J.C. i Lacruz, A. (s.d.). *Més d'un docent a l'aula?* <https://utilapd.com/downloads/articles/gestio-organitzacio-escolar/mes-d-un-docent-a-l-aula.pdf>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., y Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27.
- Generalitat de Catalunya. (2022). *Documents per a l'organització i la Gestió de centres. 2022-06-22 Instruccions inici de curs 2022-2023.* <https://projectes.xtec.cat/ere/wp-content/uploads/usu2534/2022/06/2022-06-22-Instruccions-inici-de-curs-EE-2022-2023.pdf>
- González-Laguillo, B., Carrascal, S. (2022). La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, (37), 134-147.
- González, M.G. (2021). ¿Educación Inclusiva o Inclusión Educativa? El orden sí altera el producto. *Revista Electrónica IEENN Normalista Hoy*, 4, 1-7
- Hargraves, A., Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.

- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. A E. Martín y J. Onrubia (coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Madrid. GRAÓ. 143-165.
- Huguet, T., i Lázaro, L. (2018). *Iniciar i sostenir pràctiques de docència compartida a les aules*. Guix, 448, 49-54.
- Ifer, E. (04/04/2023). Principals reptes de l'educació inclusiva. <https://xarxanet.org/social/noticies/principals-reptes-de-leducacio-inclusiva-0>
- L'Alzina Report (16 de maig de 2022). Codocència, una fórmula per atendre millor l'alumnat. *Red Report*. <https://red.junior-report.media/codocencia-una-formula-per-atendre-millor-lalumnat/>
- Lakkala, S., Galkiene, A., Novaitiene, J., Cierpialowska, T., Tomecek, S., y Uusiautti, S. (2021). Teachers Supporting Students in Collaborative Ways—An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability*, 13(5), 2804, 1-20. <https://doi.org/10.3390/su13052804>
- Lázaro, L. (26 de gener de 2023). Fer inclusiva l'educació, encara un repte. *Diari Realitat*. <https://www.realitat.cat/2023/01/fer-inclusiva-leducacio-encara-un-repte/>
- Llei Orgànica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgànica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.
- Llei Orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya.
- Mas, O., Olmos, P., Sanahuja, J.M. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 71-90.
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario>
- Miquel, E., Sabaté, B., Morón, M. (2014). *La docencia compartida, un recurso para favorecer buenas prácticas inclusivas*. Barcelona Inclusiva 2014. International Congress.
- Monereo, C., & Castelló, M. (2004). Un model per a l'anàlisi de contextos d'assessorament psicopedagògic en educació formal. A T. Mauri, C. Monereo & A. Badia (Coords.), *La pràctica psicopedagògica en educació formal (volum I) (pp. 54- 74)*. Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Monje, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación Social y Periodismo. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

- Oller, M., Navas, C., & Carrera, J. (2018). *Docencia compartida en el aula: Retos y posibilidades*. 6 (275), 45-50.
- ONU (1948). *Universal Declaration of Human Rights (UDHR)*. United Nations. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/043/88/PDF/NR004388.pdf?OpenElement>
- ONU (2016). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Comentario General N°4/2016 de 2 de septiembre. Artículo 24. El derecho a la educación inclusiva*. <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>
- Referents d'Atenció Educativa Inclusiva (RAI) (2020). *MESURES I SUPORTS UNIVERSALS EN EL CENTRE EDUCATIU*. Orientacions per als centres en la planificació de mesures i suports universals. Departament d'Educació. <https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/diversitat-i-inclusio/documents/Document-ok-esborrany-MESURES-I-SUPORTS-UNIVERSALS-6-5.pdf>
- Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61, 164 - 178.
- Rodríguez-Gómez, D. (2018). *El projecte d'investigació*. En Menses, J. (Ed.), *Intervenció educativa basada en evidències científiques*. Editorial UOC.
- SÍNDIC (2021). *L'educació inclusiva a Catalunya*. SÍNDIC de Greuges de Catalunya.
- Solís, P. M. C. & Tacuri, H. J. L. (2021). El Aprendizaje Basado en Proyectos desde la perspectiva docente. *Mamakuna*, (17), 49-56.
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182.
- Torrico, M. A. (2022). *Recull de tendències psicopedagògiques*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Triana, E.J., Armengol, C. (2022) Beneficis de la docència compartida des de la perspectiva de l'alumnat d'Educació Primària. *ÀAF*, (56), 16-29.
- Valero, S. (2018). *L'informe d'investigació*. Editorial UOC.

10. ANNEXOS

ANNEX 1. Full d'acord per les sessions amb suport (Huguet, 2006).

CURS: Classe: Tutor/a: Professor/a de suport:			
QUAN ENTRA SUPORT (dies i hores) :			
Total sessions i temps :			
	Sessió de:	Dia setmana:	Hora:
Què es fa en aquest moment a l'aula: Continguts i tipus d'activitats			
Organització de l' espai i agrupaments dels alumnes			
Què fa el tutor(1) i amb quins alumnes			
Què fa el mestre de suport(1) i amb quins alumnes			
En aquesta estona qui segueix i ajuda més els alumnes prioritzats i quin tipus d'intervencions fa ? (2)			
Alumnes més susceptibles d'ajut i seguiment en aquesta estona			
Tipus de coordinació entre els mestres. Lloc i periodicitat (3)			
Observacions:			
<p>(1) Planifica l'activitat, la dirigeix, corresponsabilitat , l'executa, col·labora, observa i avalua, segueix i ajuda els alumnes assenyalats, condueix l'activitat i segueix el grup, porta el taller de comprensió lectora, planifica l'activitat en cicle i dona suport al grup, observa i avalua, intercanvi de papers periòdicament ...</p> <p>(2) Tipus d'intervencions: proporcionar més ajut, ajudar-lo a regular-se i a ser autònom, adaptar-li l'activitat general, promoure la interacció i l'ajuda entre companys, observar i avaluar</p> <p>(3) Per planificar activitats compartides, planificar programació global, revisar, avaluar. Una sessió quinzenal, quan programem, al migdia, al mateix moment de classe...</p>			

Quadre número 6: "Full d'acords per les sessions amb suport", document revisat a partir del que hi ha en el Dossier per l'Atenció a la Diversitat de l'Escola Folch i Torres

Font: Huguet, 2006.

ANNEX 2: Models de codocència.

TIPUS DE SUPORT		INTERVENCIÓ	OPORTUNITATS	COORDINACIÓ
Un ensenya, un ajuda.	Proporcionar ajuda a un alumne, seient al seu costat.	El mestre generalista (MG) planifica i dirigeix la sessió. El mestre de suport (MS) ajuda a l'alumne amb les tasques de l'aula, adaptant-les si és necessari. El motiva i assegura la seva concentració i el seu treball.	En casos on hi ha alumnes amb NEE importants que necessiten un acompanyament constant: auxiliars, vetlladores...	No cal quasi coordinació. Cal conèixer els continguts que es treballaran i parlar del tipus d'intervenció a realitzar. Els mestres es van fent comentaris de seguiment durant i després de la classe.
	Proporcionar ajuda a un alumne, anant augmentant la distància de manera progressiva.	El MS ajuda a l'alumne amb NESE sense seure al seu costat. Es va apropant per fer seguiment i va ajudant als altres de manera puntual. S'assegura que treballi sol per fomentar la seva autonomia al treball d'aula.	Afavoreix l'autonomia de l'alumne en el treball d'aula. També beneficia als altres alumnes.	Poca coordinació prèvia, domini dels continguts, Els mestres es van fent comentaris i valoracions de seguiment durant i després de la classe.
	El MS proporciona suport a tots els alumnes.	Un ensenya i després els dos mestres volten per la classe i van proporcionant ajuda quan és necessari.	Requereix bona comunicació i relació entre els mestres. Cal comentar aquells alumnes que requeriran més observació així com els que els costa demanar ajuda.	Requereix una coordinació prèvia i bon coneixement de l'alumnat del grup. Els mestres han de compartir el sentit i objectius de les activitats, així com els criteris d'avaluació. Es fan <i>feed-backs</i> puntuals i valoració conjunta al final de cada sessió.
	El MS dirigeix l'activitat	El MS dirigeix l'activitat i el MT fa suport al grup.	Permet al MT observar a l'alumnat que vol conèixer, determinar el tipus d'ajuda més ajustada. Adequat per introduir continguts i activitats per promoure una innovació metodològica adequada (modelatge). L'alumnat veu als dos mestres com iguals.	Cal compartir el sentit i els objectius de les activitats. El grau de la coordinació dependrà de la periodicitat de les sessions: com més periodicitat serà necessària més coordinació.
Ensenyament en paral·lel.	Agrupació temporal d'un grup d'alumnes a l'aula.	El MS i el MG treballen amb un petit grup d'alumnes (durant tota o una part de la sessió). Es fan adaptacions com el tipus i grau d'ajuda proporcionada o s'adapten els continguts al nivell del grup.	És una opció quan hi ha activitats més diferenciades o hi ha alumnes que requereixen més ajuda. Es recomana que es formin grups heterogenis i flexibles. Permet un major coneixement de l'alumnat i de les seves dificultats.	Cal coordinació per fer les adaptacions pertinents (tipus/grau d'ajut, materials, propostes...). Cal que els mestres coneguin el sentit i els objectius de les activitats, així com acordar qui fa les adaptacions

Ensenyament diferenciat	Un mestre és responsable del grup més gran i l'altre del més petit.	El MS treballa els mateixos continguts a dins l'aula amb un grup reduït d'alumnats amb dificultats.	Permet proporcionar major suport i atenció a un nombre reduït d'alumnes.	Cal una certa coordinació prèvia per compartir el sentit, objectius i criteris per avaluar la tasca. Així el MS podrà adaptar els continguts/explicacions a les necessitats del petit grup.
Estacions d'ensenyament.	Grups heterogenis i treball cooperatiu.	El MS es fa càrrec d'uns grups i el MG d'uns altres.	Fomentar la inclusió i cooperació entre l'alumnat. Interessant quan es treballa per projectes, en grups...	Els mestres han de compartir el sentit i objectius de les activitats, així com els criteris d'intervenció. A més, han de preveure les tasques que poden fer els alumnes amb més dificultats. Cal anar observant al grup i fer una valoració conjunta després de la sessió.
Equip docent	Els dos mestres dirigeixen el grup i porten les activitats conjuntament.	Un mestre s'encarrega d'introduir l'activitat, però van complementant la informació fent aportacions de manera simultània. A més, el mateix model participatiu fomenta la participació de l'alumnat.	Positiu per l'alumnat, ja que fa que les explicacions siguin més riques. A més, poden veure models oberts de relació i treball. Ideal per activitats que treballin temes socials i d'actualitat com debats, valors, actituds i normes.	Es prepara l'activitat conjuntament, es coneixen els continguts i s'acorda el tipus d'intervenció (reflexionar, expressar dubtes, activar coneixements p....). Es requereix bona entesa entre professionals, confiança mútua i diàleg permanent per poder anar reajustant la intervenció.
El MS prepara el material per fer la sessió.		El MS prepara material per a quan el MT està sol amb el grup.	Depèn molt dels acords de centre i de la temporalitat dels mestres per preparar el material. Adequat quan el MT necessita temps per fer les adaptacions, tot i que es recomana fer-ho de manera compartida.	Els dos mestres han de compartir el sentit i els objectius de les activitats. El MS ha de conèixer els recursos de l'aula i s'han de fer reunions periòdiques de valoració i seguiment.

Taula 1. Tipus d'organització de la docència compartida (adaptació a partir de Cook i Friend, 1995; Huguet, 2006; Suárez-Díaz, 2016).

ANNEX 3. Full informatiu de l'estudi: INFORMACIÓ REFERENT AL QÜESTIONARI

Enllaç al document:

https://drive.google.com/file/d/1xONK0wgJX_08RXIBIJcVvYOSxP0zUJpM/view?usp=share_link



MÀSTER UNIVERSITARI DE PSICOPEDAGOGIA
Treball Final de Màster
Àmbit d'Educació inclusiva

INFORMACIÓ RELLEVANT DE L'ESTUDI

Benvolguts/des,

El meu nom és Aina Lavado Valera i actualment estic realitzant el Màster de Psicopedagogia a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Concretament, estic fent una de les darreres assignatures del màster: l'assignatura del Treball Final de Màster.

Al següent document explicatiu podeu observar les dades més rellevants de l'estudi, que pretén **analitzar la perspectiva docent envers l'eficàcia de la codocència com a mesura organitzativa que afavoreix la qualitat educativa i l'atenció a la diversitat de l'alumnat de l'Escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès.**

Tenint en compte l'objectiu plantejat, es considera rellevant aplicar el **mètode quantitatiu**, mitjançant la **metodologia d'enquestes**, ja que permet una major indagació envers la perspectiva docent, fomentant l'obtenció de dades quantitatives per a una anàlisi estadística posterior. Concretament, es tracta d'un tipus d'investigació **ex-post-facto**, donat que no es pot tenir cap control de les variables independents (factors) perquè el fenomen estudiat es basa en l'experiència passada dels participants.

Per tal d'obtenir les dades per a la investigació, s'ha creat **un qüestionari**, dissenyat ad hoc, que s'adapta a les característiques específiques de la recerca. Com l'objectiu principal és analitzar i conèixer l'opinió docent, s'han creat un qüestionari format per preguntes tancades i estructurades, per tal de recollir dades quantitatives pel seu tractament i anàlisi estadística posterior. L'instrument ha estat creat mitjançant la plataforma Google Forms i el temps aproximat de resposta és d'entre 10 i 15 minuts. A continuació, es detallen els diferents blocs de preguntes creats per donar resposta als objectius plantejats.

Concretament, el qüestionari està format per cinc blocs principals:

Bloc	Objectiu	Tipologia de preguntes	Núm. de preguntes
1	Pretén obtenir dades vinculades a qüestions sociodemogràfiques dels participants.	Tancades	5
2	Pretén conèixer el coneixement del professorat envers la mesura organitzativa	Tancades (dicotòmiques) i semiobertes (resposta lliure/opcional).	9

	estudiada (codocència) i l'experiència que tenen en la seva aplicació.		
3	Pretenen estudiar la percepció dels docents envers els factors que incideixen en l'èxit d'aplicació de la codocència (part 1), així com la valoració d'aplicació personal de diferents accions, especificant la freqüència en realitzar-les (part 2).	Tancades (Escala Likert de l'1 al 5)	Part 1: 49 afirmacions. Part 2: 59 afirmacions.
4	Pretenen determinar quins són els beneficis i inconvenients més destacats atribuïts a aquesta mesura organitzativa.	Tancades (opció múltiple).	3
5	Preguntes de tancament per acabar d'investigar envers la concepció docent envers l'efectivitat de la mesura per atendre a la diversitat, la disposició de recursos suficients, el temps de coordinació, la disposició d'eines i estratègies, la necessitat de creació d'un equip humà al centre, entre d'altres.	Tancades (dicotòmiques) i obertes (resposta lliure/opcional).	12

El temps estimat per completar el qüestionari és d'entre **10 i 15 minuts**. El **temps màxim de resolució del qüestionari és el dijous 11 de maig de 2023**. Tot i això, s'agraeix poder obtenir les dades tan aviat com es pugui per iniciar el treball d'anàlisi i tractament de dades posterior.

Si decidiu participar en l'estudi, és necessari que accepteu el consentiment informat, mitjançant la signatura del següent [document](#). Per fer-ho, el pròxim **dimecres 3 de maig del 2023** assistiré al centre per proporcionar-vos les autorització i recollir les signatures pertinents.

Per a qualsevol dubte o suggeriment, resto a la vostra disposició: alavadov@uoc.edu / 600111578

Moltes gràcies per la vostra col·laboració.

ANNEX 4. Consentiment informat (Autorització de participació voluntària a l'estudi).

Enllaç al document:

https://drive.google.com/file/d/1zqpWqmrWvvjHaUxBtzVubDcW3SqmJhEB/view?usp=share_link



MÀSTER UNIVERSITARI EN PSICOPEDAGOGIA
Treball Final de Màster (TFM)
Àmbit d'atenció a la diversitat

DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT INFORMAT

TREBALL FINAL DEL MÀSTER UNIVERSITARI EN PSICOPEDAGOGIA

El següent document vol informar-vos sobre un treball (d'ara en endavant en direm "Estudi") al qual us convidem a participar. El següent estudi el duu a terme un/a estudiant en el marc de l'assignatura Treball Final de Màster i ha sigut aprovat pel professorat responsable de l'assignatura. La nostra intenció és que rebeu la informació correcta i suficient per a què pugueu decidir si accepteu o no participar en aquest Estudi. Us demanem que llegiu aquest document amb atenció i que ens formuleu els dubtes que tingueu.

Títol de l'estudi: La codocència: una mesura organitzativa que afavoreix l'atenció a la diversitat de l'alumnat.

Subtítol: Anàlisi envers la utilitat de la codocència com a mesura organitzativa inclusiva a una escola d'educació primària de Les Franqueses del Vallès, segons la perspectiva docent.

Objectiu de l'estudi: En aquest Estudi es vol analitzar la perspectiva docent envers l'eficàcia de la codocència com a mesura organitzativa que afavoreix la qualitat educativa i l'atenció a la diversitat de l'alumnat de l'Escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès. Per a fer-ho, es vol conèixer la visió del professorat en relació amb els beneficis i inconvenients d'aplicació d'aquesta mesura a les aules per atendre a la diversitat de l'alumnat, conèixer les accions prèvies a l'aplicació d'aquesta mesura, així com els diferents models de codocència que s'apliquen al centre. Finalment, es pretén conèixer l'opinió del professorat en relació amb l'adequació de la codocència com a mesura per a atendre a la diversitat. Per obtenir més dades personals és l'Aina Lavado Valera.

Responsable de l'estudi: Aina Lavado Valera

Jo, el Sr./la Sra. _____ major d'edat, amb DNI número _____ i correu electrònic _____, actuant en el meu propi nom i representació, mitjançant el present document,

MANIFESTO QUE HE ESTAT INFORMAT/DA DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS RELACIONADES AMB L'ESTUDI:

- La meua participació en aquest estudi és voluntària i, si en qualsevol moment desitjo canviar la meua decisió, puc retirar el meu consentiment en qualsevol moment.
- La participació en aquest estudi consistirà en respondre un qüestionari anònim amb preguntes tancades. Les dades recollides es tractaran de manera anònima i únicament tindran finalitats acadèmiques que permetin portar a terme la recerca. La persona Responsable del tractament de les meves dades personals és l'Aina Lavado Valera.
- Les meves dades personals seran recollides i tractades amb finalitats exclusivament docents i d'investigació i sense ànim de lucre.
- Les meves dades seran anonimitzades, de manera que no es podrà conèixer la meua identitat a partir de les dades que es recullin.

- Es guardarà secret sobre la informació personal que facilito, i només es farà servir amb finalitat docent i d'investigació en el marc d'aquest Estudi, de manera que no se'm pugui identificar en els resultats de l'estudi.
- Seguint el principi de minimització, només es recolliran les dades mínimes que siguin necessàries per portar a terme l'Estudi, i una vegada hagi acabat la finalitat docent o de recerca que es derivi d'aquest estudi, es destruirà tota la informació de caràcter personal que hagi facilitat de forma definitiva.
- He estat informat/da mitjançant un **document explicatiu**¹, enviat per correu electrònic, on s'especifiquen els objectius, la metodologia de la recerca, l'interval de dates de participació sobre l'Estudi, sobre la seva finalitat i sobre les dades que es recolliran. A més he consentit la meua participació en aquest Estudi.
- El tractament de les dades de caràcter personal de tots els participants s'ajustarà al que es disposa al Reglament General de Protecció de Dades (UE) 2016/679 i a la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades Personals i garantia dels drets digitals. D'acord amb el que s'estableix en aquesta legislació, podeu exercir els drets d'accés, modificació, oposició i supressió de les vostres dades de caràcter personal dirigint-vos al Responsable del tractament, identificat a continuació i a través dels canals de contacte establerts.

AUTORITZACIÓ A PARTICIPAR A L'ESTUDI:

Autoritzo al Sr./Sra. Aina Lavado Valera, Responsable de l'estudi, amb DNI número 49641311C i correu electrònic personal ainalavadovalera@gmail.com, Estudiant de l'assignatura Treball Final de Màster (TFM) del Màster en Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) perquè tracti les meves dades de caràcter personal facilitades per a la realització de la recerca descrita en el marc de l'Estudi indicat. A la taula següent es resumeix de manera esquemàtica com es tractaran aquestes dades:

Informació bàsica sobre protecció de dades personals	
Responsable del tractament	Aina Lavado Valera ainalavadovalera@gmail.com 600111578
Finalitats	- Dur a terme les activitats de recerca detallades al marc de l'Estudi. - Acceptar el seu consentiment per tal de poder tractar les dades proporcionades en la resposta al qüestionari.
Legitimació	- Consentiment de l'interessat.
Destinatari	Les seves dades seran utilitzades únicament per l'Aina Lavado Valera i no es comunicaran a tercers sense el seu consentiment, excepte en els supòsits previstos per la llei.
Drets dels interessats	Podreu exercir el vostre dret d'accés, rectificació, suspensió, oposició, portabilitat i limitació enviant un correu electrònic a l'Aina Lavado Valera, adjuntant una fotocòpia del DNI o document acreditatiu de la seva identitat.

A _____, a _____ de _____ 20____

El Sr./La Sra. _____ (nom i signatura)

¹ Document: *Informació rellevant de l'estudi*.

ANNEX 5. Qüestionari.

Enllaç al qüestionari Google Forms: <https://forms.gle/RkrikZQ5UWui127E7>

Transcripció del qüestionari:

BLOC 1:

PREGUNTES SOCIODEMOGRÀFIQUES:

- Gènere: dona, home, altre, S.R.
- Edat: 22-30, 40-50, +50
- Anys de docència: 0-5, 5-10, -10-15, 15-20, + de 20, + de 30
- Formació professional: Mestra d'educació primària/mestra d'educació infantil/especialista / mestra de suport/ equip directiu / altres
- Tasca que desenvolupa al centre:
 - Tutor/a
 - Especialista (anglès/música/educació física)
 - Especialista Atenció a la Diversitat (MESI)
 - Altres:

BLOC 2:

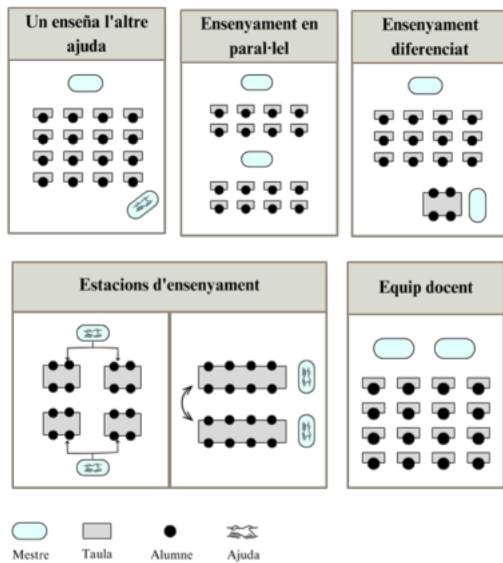
CONEXEMENTS ENVERS LA CODOCÈNCIA:

- Saps en què consisteix la codocència? SÍ /NO
 - Has rebut formació específica d'aquesta mesura organitzativa? SÍ /NO
 - Si és que sí, de quin tipus?
 - Curs de formació permanent
 - Formació del grau (universitat).
 - Formació de centre (FIC)
 - Altres
 - Coneixes alguns models de codocència? SÍ/No
 - Si has respost sí a la pregunta anterior, podries especificar aquells que coneguis? (pregunta semioberta)
-

EXPERIÈNCIA FENT CODOCÈNCIES:

- Has fet codocències alguna vegada? SÍ /NO
- Actualment, fas codocències al centre? SÍ /NO
- Quants anys fa que realitzes codocències?
 - 0-4 anys
 - 5-8 anys
 - 9-12 anys
 - + de 12 anys

Segons diversos autors, es poden desenvolupar diferents models de codocència a l'aula. El següent quadre recull els més utilitzats.



- Quin és el model que més acostumes a aplicar a les aules en les quals fas codocència?
 - Un ensenya i l'altre ajuda
 - Ensenyament en paral·lel
 - Ensenyament diferenciat
 - Estacions d'ensenyament
 - Equip docent
- Consideres que l'aplicació d'aquest model que acostumes a aplicar afavoreix l'atenció a la diversitat de l'alumnat? = SÍ/NO
 - Si no és així, quin consideres que és el model que més pot afavorir l'atenció a la diversitat de l'alumnat?
 - Un ensenya i l'altre ajuda
 - Ensenyament en paral·lel
 - Ensenyament diferenciat
 - Estacions d'ensenyament
 - Equip docent

Selecciona els elements que consideres que s'han de tenir presents a l'hora de formar les parelles per a la codocència (mestre de suport):

- Experiència com a docent.
- Antiguitat al centre.
- Especialista en Atenció a la Diversitat o amb formació específica d'aquest àmbit.
- Bona gestió d'aula.
- Experiència en l'aplicació de la mesura.
- Formació prèvia en codocència.
- Bona capacitat de treball en equip.
- Valoració positiva de la utilitat de la mesura.

BLOC 3:

FACTORS QUE INCIDEIXEN EN LA CODOCÈNCIA

El següent apartat reuneix afirmacions vinculades a diferents factors que incideixen en l'èxit d'aplicació d'aquesta mesura organitzativa.

A continuació, valora el grau d'acord o desacord amb les següents afirmacions vinculades a l'aplicació de la codocència a les aules. Per fer-ho cal valorar les afirmacions de l'1-5→ (1= totalment en desacord, 2= parcialment en desacord, 3=ni d'acord ni en desacord, 4=parcialment d'acord i 5= totalment d'acord)

FACTORS QUE INCIDEIXEN EN LA CODOCÈNCIA	1	2	3	4	5
ORGANITZACIÓ I PLANIFICACIÓ DE LA MESURA					
1. Quan el suport es fa a dintre de l'aula, hi ha més necessitat de coordinació.					
9. Per aplicar amb èxit la mesura, cal que hi hagi una organització prèvia d'aquesta.					
17. No és necessari planificar ni organitzar la codocència a l'aula.					
25. És necessari disposar d'hores no lectives per organitzar la codocència.					
31. El professorat ha de poder compartir els objectius de la tasca a realitzar i els criteris d'avaluació per poder reduir les possibles barreres d'aprenentatge.					
34. Les hores no lectives destinades a la coordinació entre codocents són insuficients.					
39. Els centres que apliquen la codocència, haurien de crear un equip humà pel lideratge.					
44. La creació d'un equip humà que coordini la codocència al centre és beneficiós i permet una major organització de la mesura organitzativa per atendre a la diversitat de l'alumnat.					
RELACIÓ ENTRE PARELLES DE CODOCÈNCIA					
2. És necessari que tant el mestre de suport com el mestre tutor se sentin a gust a l'aula.					
10. El mestre de suport ha de tenir la capacitat d'adaptar-se al mestre i a la dinàmica de l'aula.					

18. El mestre tutor ha de tenir la capacitat d'adaptar-se per treballar amb el mestre de suport.					
26. Les pràctiques de codocència proporcionen seguretat en la pràctica educativa.					
COMUNICACIÓ ENTRE MESTRES					
3. La codocència a l'aula afavoreix una major comunicació entre el professorat per tal de fer un millor seguiment de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge.					
11. Parlar espontàniament o de manera informal a l'aula mentre es fa codocència, aporta informacions diferents a quan es fan reunions formals.					
19. La comunicació constant entre MS i MT afavoreix un major coneixement de les capacitats i dificultats dels alumnes.					
27. Per una adequada aplicació de la mesura, és necessari que la comunicació entre professionals sigui fluida i constant en el temps.					
29. En moments de codocència, la comunicació entre docents permet una major identificació de necessitats.					
35. La comunicació entre docents permet una major atenció a la diversitat.					
40. La codocència permet el desenvolupament d'una avaluació més objectiva.					
45. L'actitud positiva dels codocents afavoreix una bona comunicació entre aquests.					
46. La comunicació entre codocents permet l'ampliació de coneixements i recursos per atendre la diversitat de l'alumnat.					
47. La interacció i la comunicació a l'aula entre MT i MS provoca un major coneixement de les capacitats i dificultats dels alumnes.					
48. Els mestres han de compartir les dificultats/necessitats observades de l'alumnat, però també les seves potencialitats.					
49. Els mestres han de poder compartir les seves dificultats de gestió d'aula, organització de l'alumnat, plantejament de tasques, entre d'altres... Per poder buscar les solucions més ajustades de manera conjunta.					
ATENCIÓ A LA DIVERSITAT					
4. El suport a dins l'aula afavoreix que l'alumnat vegi als companys amb més dificultats com a un membre més del grup classe.					
12. El suport a dins l'aula afavoreix la integració de l'alumnat amb més barreres per a l'aprenentatge i la participació en el gran grup.					

20. El suport a dins l'aula afavoreix la convivència i l'acceptació de la diversitat.					
28. Fer codocència a l'aula permet un major coneixement i identificació de les barreres i capacitat de l'alumnat.					
36. Permet adaptar-se als diferents ritmes d'aprenentatge (creació de subgrups, simplificació de tasques...)					
41. Permet la representació d'una mateixa tasca en diferents formats.					
TRIA DEL MODEL DE CODOCÈNCIA					
5. Que el MT i el MS triïn conjuntament el model de codocència a aplicar és beneficiós per l'alumnat.					
13. Que el MT i el MS triïn conjuntament el model de codocència a aplicar aporta seguretat al professorat en el transcurs de la pràctica educativa.					
21. El MT ha de ser l'encarregat de triar el model de codocència a aplicar en cada moment, perquè coneix millor a l'alumnat i les seves necessitats.					
30. S'ha de triar el model de codocència a aplicar en funció dels objectius de l'activitat, el seu desenvolupament i la necessitat de l'alumnat.					
37. Quan el suport es fa fora de l'aula, és més còmode pel MT.					
42. Quan el suport es fa fora de l'aula, és més còmode pel MS.					
CARACTERÍSTIQUES DE LES TASQUES					
6. Les tasques s'han de programar tenint en compte l'entrada d'un mestre a l'aula (codocència).					
14. És més beneficiós per l'alumnat que els codocents pactin i programin conjuntament les sessions compartides.					
22. Les tasques a realitzar han de promoure la participació de tot el professorat.					
32. És més beneficiós fer codocències per treballar matèries més instrumentals (llengua/matemàtiques).					
38. És més beneficiós fer codocències quan es fomenten aprenentatges globalitzats mitjançant l'ús de metodologies innovadores.					

43. Permet l'aplicació d'un ensenyament globalitzat mitjançant l'aplicació de metodologies innovadores (ABP, ABJ, STEAM...).					
NIVELL I GRAU DE PARTICIPACIÓ DEL PROFESSORAT					
7. El nivell i grau de participació dels mestres ha de ser sempre equitatiu.					
15. El nivell i grau de participació dels mestres ha de ser diferent en funció de l'activitat a desenvolupar.					
23. El nivell i grau de participació del MT sempre ha de ser més elevat que el del MS.					
INCIDÈNCIA EN LA PRÀCTICA DOCENT					
8. La realització de codocències fomenta la reflexió envers la pràctica docent.					
16. La realització de codocències fomenta la innovació a les aules.					
24. La realització de codocències promou millores en la pràctica docent.					
33. La realització de codocències promou una major qualitat educativa.					

En aquesta secció, es pretén valorar el grau de realització i posada en pràctica de les següents accions vinculades als factors que incideixen en la codocència. Per fer-ho cal valorar les afirmacions de l'1-5→ (sent 1= mai, 2= gairebé mai, 3=a vegades, 4=gairebé sempre i 5= sempre).

FACTORS QUE INCIDEIXEN EN LA CODOCÈNCIA	1	2	3	4	5
ORGANITZACIÓ I PLANIFICACIÓ DE LA MESURA (mai-sempre)					
1. Abans d'aplicar la mesura a l'aula em coordino amb el codocent.					
7. La comunicació amb el codocent és fluida.					
13. La coordinació entre codocents es produeix de manera informal.					
19. Al meu horari dispenso d'hores no lectives per poder organitzar els moments de codocència.					
25. El mestre tutor (MT) tria l'activitat a realitzar.					

30. El mestre tutor (MT) i el mestre de suport (MS) trien conjuntament l'activitat a realitzar.					
35. La coordinació entre docents es produeix a dins l'aula, abans de portar a terme l'activitat.					
40. La coordinació entre docents es produeix a dins l'aula, durant la realització de l'activitat.					
44. En la coordinació entre docents es comparteixen els objectius de la tasca.					
49. En la coordinació entre docents es comenta la resolució de l'activitat a portar a terme.					
51. En la coordinació entre docents es comparteixen els criteris d'avaluació.					
54. En la coordinació entre docents es comparteixen les necessitats de tot el grup.					
55. En la coordinació entre docents només es comparteixen les necessitats específiques de l'alumnat amb més dificultats.					
RELACIÓ ENTRE PARELLES DE CODOCÈNCIA					
2. Hi ha una bona relació entre codocents.					
8. Hi ha confiança mútua entre codocents.					
14. Hi ha un cert compromís col·lectiu envers la tasca a desenvolupar.					
20. Em sento més segur/segura quan estic amb un altre mestre a l'aula.					
26. Entre codocents, es comparteixen neguits vinculats a la pràctica professional i es busquen solucions de manera conjunta.					
31. Quan faig de MS, em sento un més dins del grup.					
36. Quan faig de MS, em sento collit/da pel MT.					
41. No em sento observat/da quan estic amb un altre mestre a l'aula.					
45. No em sento incòmode quan estic amb un altre mestre a l'aula.					
53. No em neguiteja el que pugui pensar l'altre mestre de mi i de com treballa.					
ATENCIÓ A LA DIVERSITAT					
3. Quan es fa el suport dins l'aula, els alumnes amb NEE són responsabilitat del mestre de suport.					
9. Quan es fa el suport dins l'aula, el mestre tutor i el mestre de suport són totalment responsables de l'educació i el progrés de l'alumnat amb NEE.					
15. S'organitzen activitats a dins l'aula.					

21. Es promou la inclusió de l'alumnat amb dificultats a l'aula.					
27. Quan es fa el suport dins l'aula, els dos docents s'asseguren de reduir les barreres per a l'aprenentatge.					
32. El professorat de suport s'assegura de facilitar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat.					
37. Es fomenta l'aprenentatge col·laboratiu de l'alumnat.					
42. Quan es fa el suport dins l'aula, es fomenta la implicació activa de l'alumnat en el seu propi aprenentatge.					
46. Els recursos del centre es distribueixen equitativament per donar suport a la inclusió.					
TRIA DEL MODEL DE CODOCÈNCIA					
4. El model de codocència es tria en funció de l'activitat a realitzar.					
10. El model de codocència es tria en funció de les necessitats del grup.					
16. El model de codocència es tria en funció de les necessitats de l'alumnat amb més dificultats d'aprenentatge.					
22. El model de codocència es tria en funció del nombre d'alumnes.					
28. El model de codocència es tria en funció del temps i espai disponible.					
33. El model de codocència es tria en funció de l'activitat, el grup i els objectius de treball de cada sessió.					
38. El MT i el MS trien el model de codocència a aplicar conjuntament.					
43. El MT tria el model de codocència a aplicar.					
47. El MS tria el model de codocència a aplicar.					
CARACTERÍSTIQUES DE LES TASQUES					
5. Es programen les sessions tenint en compte la presència d'un mestre més a l'aula.					
11. En moments de codocència, es prioritza el treball de matèries instrumentals com llengua i matemàtiques.					
17. En moments de codocència, es prioritza el treball per projectes.					
23. En moments de codocència, es prioritzen activitats més dinàmiques.					
29. En moments de codocència, es prioritzen activitats passives.					
34. En moments de codocència, es prioritza el repàs de continguts.					

39. En moments de codocència, es fan activitats individuals.					
48. En moments de codocència, es fan activitats en petit grup.					
50. En moments de codocència, es fan activitats en gran grup.					
52. En moments de codocència, es fan activitats d'experimentació (jocs de rol, laboratoris, continguts pràctics, estudis, experiments...).					
56. En moments de codocència, es fan activitats de creació (activitats que fomentin la creativitat de l'alumnat, activitats plàstiques, visuals, audiovisuals...).					
57. En moments de codocència, es fan activitats de comunicació (exposicions orals, debats, converses...).					
58. En moments de codocència, es fan activitats de gestió de la informació (cerca, representació, comprensió, anàlisi... de la informació).					
59. En moments de codocència, es fan activitats d'aplicació (resolució de problemes i de casos, implementació de procediments treballats...).					
INCIDÈNCIA EN LA PRÀCTICA DOCENT					
6. La realització de codocències, em fa reflexionar envers la meva pràctica docent.					
12. La realització de codocències, em permet innovar a l'aula.					
18. La realització de codocències, em dona seguretat en l'aplicació de noves metodologies.					
24. La realització de codocències, em fa millorar la meva pràctica docent.					

Segons el teu punt de vista, quins consideres que són els factors que més repercuteixen en l'èxit d'aplicació de la mesura per al foment de l'atenció a la diversitat educativa de l'alumnat? (selecciona tots aquells que consideris convenients)

1. Organització prèvia.
2. Planificació de la mesura.
3. Coordinació entre codocents.
4. Actitud del professorat.
5. Confiança entre codocents.
6. Tipus de tasca a realitzar.
7. Criteris per triar el tipus de model de codocència a aplicar en cada moment.
8. Model de codocència triat.
9. Grau de comunicació entre codocents.
10. Participació de cada mestre.

BLOC 4:

BENEFICIS DE L'APLICACIÓ DE LA CODOCÈNCIA COM A MESURA ORGANITZATIVA PEL FOMENT DE LA INCLUSIÓ:

A continuació, quins consideres que són els principals beneficis de la codocència per a l'**alumnat**? (tria un màxim de 4 opcions).

1. Tot l'alumnat pot rebre atenció personalitzada.
2. L'alumnat amb més dificultats pot treballar a dins del grup i, fins i tot, fent les mateixes activitats (fent les adaptacions que es considerin necessàries).
3. Dos mestres poden proporcionar una millor atenció a les dificultats de l'alumnat.
4. Es poden aplicar metodologies innovadores i motivadores per l'alumnat.
5. Permet la flexibilització dels aprenentatges.
6. Altres:

Vols aportar algun altre benefici a banda de les opcions anteriors? _____

A continuació, quins consideres que són els principals beneficis de la codocència pel **professorat**? (tria un màxim de 4 opcions).

1. L'experiència del professorat s'aprofita plenament: el professorat adquireix i comparteix noves estratègies de gestió d'aula.
2. Foment de la pràctica reflexiva i millora la pràctica educativa.
3. Les pràctiques de col·laboració docent esdevenen **processos transformadors**.
4. S'obtenen valoracions diferents que permeten una major objectivitat en l'avaluació dels alumnes.
5. Permet aplicar metodologies més participatives, actives i innovadores, ja que es compta amb el suport d'un altre mestre a l'aula.
6. Altres:

Vols aportar algun altre benefici a banda de les opcions anteriors? _____

INCONVENIENTS DE CODOCÈNCIA:

A continuació quins consideres que són els inconvenients més destacables en l'aplicació de la codocència? (tria un màxim de 4 opcions).

1. Manca de temps per a la coordinació entre codocents.
2. Relació negativa entre codocents (poca confiança, actitud passiva, incomoditat, judicis constants...).
3. Inexistència de sentiment de pertinença per part del professorat.
4. Recursos humans reduïts que afectin l'equitat i la qualitat educativa.
5. Poc coneixement o formació del professorat en relació amb l'aplicació d'aquesta mesura organitzativa.
6. Altres:

Vols aportar algun altre inconvenient a banda de les opcions anteriors? _____

BLOC 5:

Per acabar... (PREGUNTES MÉS DIRECTES)

Consideres que l'aplicació de la codocència afavoreix l'atenció a la diversitat de l'alumnat del centre? Sí/No

Consideres que el centre disposa de suficients recursos (humans/materials) per aplicar la codocència d'una manera efectiva? SÍ/NO

Quantes hores no lectives disposes per coordinar-te amb la resta de codocents?

- 0 h/setmana
- 1 h/setmana
- 2 h/setmana
- 3 h/setmana
- + de 3h/setmana
 - Consideres que el temps és suficient? (SÍ/NO)

Consideres que disposes de suficients eines i estratègies per fer codocència d'una manera òptima? SÍ/NO

Consideres que l'aplicació de la codocència fomenta una major qualitat educativa? SÍ/NO

Consideres que és necessària la creació d'un equip humà que lideri l'aplicació de la mesura al centre? Per què? _____

Consideres que l'aplicació d'aquesta mesura està afavorint a tot l'alumnat del centre i, per tant, fomenta una educació inclusiva? SÍ/NO

Valora de l'1 al 10 la teva codocència:

1-10

El següent qüestionari t'ha permès reflexionar envers la teva pràctica docent? Sí/No

Vols deixar alguna reflexió personal? _____

Moltes gràcies per la teva participació!

ANNEX 6. Categories anàlisi dades preguntes amb resposta oberta.

CATEGORIES CREADES		
BLOC 2	BLOC 5	
Tipus de model més conegut pels docents	Creació equip humà pel lideratge	
	SÍ	NO
<i>Un ensenya l'altre ajuda</i>	Per resoldre dubtes	Formació equip docent
<i>Ensenyament en paral·lel</i>	Adquirir recursos i habilitats	Es realitza amb normalitat
<i>Ensenyament diferenciat</i>	Major planificació i guiatge	Cal coordinació entre comunitats i nivell
<i>Estacions d'Ensenyament</i>	Establir bases de treball	Formació autònoma de cada mestre
<i>Equip docent</i>	Demandar l'opinió a l'alumnat	

Font: Elaboració pròpia.

ANNEX 7. Taules d'exposició de resultats:

<i>Taula 2</i>		
Variables sociodemogràfiques dels participants		
<i>VARIABLES</i>		%
<i>Gènere</i>	Dona	92%
	Home	8%
<i>Edat</i>	22-30	20%
	31-40	20%
	41-50	44%
	+ de 50	16%
<i>Anys de docència</i>	0-5	16%
	6-15	24%
	16-30	44%
	+ de 30	16%
<i>Formació professional</i>	Mestre d'Educació Primària	76%
	Mestre d'Educació Infantil	24%
<i>Tasques que desenvolupen al centre</i>	Tutor/a	56%
	Especialista	20%
	MESI	8%
	Mestre/a de suport	4%
	Equip directiu	12%

Font: Elaboració pròpia.

<i>Taula 3</i>		
Coneixements vinculats a la codocència		
Pregunta	Sí	No
Saps en què consisteix la codocència?	100%	0%
Has rebut formació específica d'aquesta mesura organitzativa?	36%	64%
Coneixes alguns models de codocència?	76%	24%
<i>Has fet codocències alguna vegada?</i>	100%	0%
<i>Actualment, fas codocències al centre?</i>	84%	16%

Taula 6	
Opinió del professorat envers els beneficis i inconvenients per a l'alumnat i pel professorat	
BENEFICIS - ALUMNAT	
<i>Tot l'alumnat pot rebre atenció personalitzada</i>	52%
<i>L'alumnat amb més dificultats pot treballar a dins del grup</i>	56%
<i>Es pot proporcionar una millor atenció a les dificultats de l'alumnat</i>	88%
<i>Es poden aplicar metodologies innovadores i motivadores per a l'alumnat</i>	48%
<i>Permet la flexibilització dels aprenentatges</i>	72%
BENEFICIS - PROFESSORAT	
<i>L'experiència del professorat s'aprofita plenament</i>	76%
<i>Foment de la pràctica reflexiva i millora la pràctica educativa</i>	64%
<i>Les pràctiques de col·laboració docent esdevenen processos transformadors</i>	32%
<i>Permet una major objectivitat en l'avaluació dels alumnes</i>	68%
<i>Permet aplicar metodologies més participatives, actives i innovadores</i>	80%
INCONVENIENTS	
<i>Manca de temps per a la coordinació entre codocents.</i>	96%
<i>Relació negativa entre codocents</i>	48%
<i>Inexistència de sentiment de pertinença per part del professorat</i>	12%
<i>Recursos humans reduïts</i>	56%
<i>Poc coneixement o formació del professorat en codocència</i>	64%

Font: Elaboració pròpia.

Taula 7:		
Valoració de la codocència i els recursos per aplicar-la, segons la perspectiva docent		
	Sí	No
IDONEITAT DE LA MESURA		
<i>L'aplicació de la codocència afavoreix l'atenció a la diversitat de l'alumnat del centre?</i>	100%	0%
<i>L'aplicació de la codocència fomenta una major qualitat educativa?</i>	100%	0%
<i>L'aplicació d'aquesta mesura està afavorint a tot l'alumnat del centre i, per tant, fomenta una educació inclusiva?</i>	100%	0%
RECURSOS I ESTRATÈGIES		
<i>El centre disposa de suficients recursos per aplicar la codocència efectivament?</i>	36%	64%
<i>Disposes de suficients eines i estratègies per fer codocència d'una manera òptima?</i>	20%	80%
<i>El temps de coordinació del qual disposes és suficient?</i>	12%	88%

Font: Elaboració pròpia.

Taula 8			
<i>Necessitat de creació d'un equip humà pel lideratge de la mesura</i>			
Sí		No	
72%		28%	
MOTIUS:	%	MOTIUS:	%
<i>Per resoldre dubtes</i>	22%	Fer formació per tot l'equip docent	43%
<i>Adquirir més recursos i habilitats</i>	28%	Ja es realitza amb normalitat	14%
<i>Major planificació i guiatge</i>	28%	Cal que es pacti entre comunitats i nivells	29%
<i>Establir unes bases de treball</i>	17%	Cada mestre s'ha de formar individualment	14%
<i>Es pot demanar opinió a l'alumnat</i>	6%		

Font: Elaboració pròpia.

ANNEX 8. Correlació entre objectius – preguntes d’investigació – hipòtesis subjacents.

OG1: Analitzar la perspectiva docent envers l’eficàcia de la codocència com a mesura organitzativa que afavoreix la qualitat educativa i l’atenció a la diversitat de l’alumnat de l’Escola Joan Sanpera i Torras de Les Franqueses del Vallès		
OBJECTIUS ESPECÍFICS		
OE1:	OE2:	OE3:
<p>Identificar les condicions prèvies, així com els beneficis i els inconvenients d’aplicar la docència compartida a les aules per atendre a la diversitat de l’alumnat.</p>	<p>Definir els models de codocència que s’apliquen al centre per tal d’atendre a la diversitat de l’alumnat, així com les actuacions docents prèvies a l’aplicació de la mesura.</p>	<p>Conèixer la percepció del professorat envers la manera com s’organitza i s’utilitza la codocència com a mesura per atendre la diversitat d’alumnat a les aules.</p>
<p><u>Preguntes d’investigació:</u> Quins són els beneficis i inconvenients d’aplicar la codocència a les aules d’educació primària? Qui ha i com s’ha d’impulsar la codocència al centre per tal que sigui efectiva?</p>	<p><u>Preguntes d’investigació:</u> El professorat disposa de temps per organitzar l’aplicació d’aquesta mesura organitzativa? El professorat compta amb les suficients eines i estratègies per fer codocència d’una manera òptima?</p>	<p><u>Preguntes d’investigació:</u> Segons la perspectiva docent, la codocència és una bona mesura organitzativa per afavorir la inclusió de l’alumnat?</p>
<p><u>Hipòtesis subjacents:</u> (1) La codocència és una mesura organitzativa que aporta més beneficis que inconvenient per atendre la diversitat de l’aula. (2) La codocència és una mesura organitzativa que promou la millora de la pràctica docent, afavorint una major qualitat educativa.</p>	<p><u>Hipòtesis subjacents:</u> (4) El professorat considera que disposa de pocs recursos, eines i estratègies per fer codocència d’una manera òptima. (5) El professorat disposa de temps insuficient per organitzar el treball conjunt a l’aula i la mesura s’acaba portant a la pràctica sense comunicació prèvia.</p>	<p><u>Hipòtesis subjacents:</u> (3) Generalment, el professorat negocia i tria el model de codocència en funció de l’activitat/el grup/els objectius de treball de cada sessió.</p>

Font: Elaboració pròpia.