



FACULTAT
D'EDUCACIÓ, TRADUCCIÓ,
ESPORTS I PSICOLOGIA

UVIC | UVIC-UCC

EL TREBALL COL-LABORATIU ENTRE DOCENTS

Treball de Final de Grau en Psicologia

Carlota Marsó Gispert

Tutora: Verónica Jiménez

4t curs del Grau en Psicologia

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Vic, maig del 2022

Agraïments

En primer lloc, m'agradaria agrair a la meva mare i al meu pare, el suport que m'han donat en tot moment, en els moments bons i en els que tot costava una mica més. Sempre hi sou, gràcies. A la meva tieta Laura, per acompanyar-me en tot el procés, transmetent-me les ganas de no deixar mai d'aprendre, ni de compartir, que és el regal més bonic que hi ha.

També, m'agradaria donar les gràcies a la Vero, per acompanyar-me en la construcció d'aquest projecte. Estic molt contenta que hagi estat tu amb qui he pogut compartir aquest procés d'aprenentatge.

Als docents que va decidir participar, també moltes gràcies, ja que sense les vostres aportacions aquesta recerca no hagués tingut sentit.

Finalment, agrair a la Mireia i a la Berta, per acompanyar-me durant tots aquests anys de carrera, fins ara. Per ser pilars molt importants en cada moment viscut.

Amb vosaltres he après de la importància que té saber demanar ajuda i de tenir persones al costat disposades a donar-te-la.

A tots, moltíssimes gràcies!

Resum

L'escola és el reflex de la societat, d'una societat cada vegada més canviant i diversa. Dins el marc de la inclusió, els centres educatius han d'estar preparats per compartir respostes educatives ajustades a la diversitat d'alumnat que en forma part. Les figures claus per fer-ho, són els docents, a partir del desenvolupament col·lectiu de diferents pràctiques educatives inclusives, les quals tindran gran impacte en la vida dels infants.

Partint d'aquesta base, l'actual recerca pretén identificar i analitzar diferents moments on es produeixen processos de col·laboració entre docents, centrant-se principalment en el treball en xarxa, la docència i el lideratge compartit. Gràcies als professionals d'un centre educatiu públic, d'Infantil i Primària, a través de l'instrument del qüestionari i del desenvolupament d'un grup de discussió, s'analitzen els ítems proposats, que permeten el plantejament de millores respecte als processos de col·laboració entre docents.

Paraules clau: inclusió, diversitat d'alumnat, pràctiques educatives inclusives, processos col·laboratius entre docents, treball en xarxa, docència compartida, lideratge compartit.

Abstract

School is the reflection of society, of an ever-changing and diverse society. Within the framework of inclusion, schools must be prepared to share educational responses adapted to the diversity of students who are part of it. The key figures in doing so, are teachers, based on the collective development of different inclusive educational practices, which will have a major impact on children's lives.

Related to this, the current research aims to identify and analyze different moments in which collaboration processes take place between teachers, focusing mainly on networking, co-teaching and shared leadership. Thanks to the professionals of a public school, Kindergarten and Elementary, using as an instrument the questionnaire and the development of a discussion group, the proposed items are analyzed, which allow the approach of improvements with regard to the processes of collaboration between teachers.

Keywords: inclusion, student diversity, inclusive educational practices, collaborative processes between teachers, networking, shared teaching, shared leadership.

Índex

1. <i>Introducció</i>	6
2. <i>Marc teòric</i>	8
2.1. Educació inclusiva.....	8
2.1.1. Cultura inclusiva.....	8
2.2. Polítiques inclusives.....	10
2.3. Pràctiques inclusives.....	11
2.3.1. Processos de col·laboració entre docents.....	11
2.4. Concreció de l'objecte d'estudi.....	21
3. <i>Disseny de la investigació</i>	22
3.1. Metodologia.....	22
3.2. Contextualització del cas.....	22
3.3. Procediment i instruments de recollida de dades.....	26
3.3.1. Qüestionari.....	26
3.3.2. Grup de discussió.....	27
3.4. Procediment i instruments d'anàlisi de dades.....	28
4. <i>Resultats</i>	43
5. <i>Discussió</i>	61
6. <i>Implicacions per a la millora dels processos i espais de col·laboració</i>	67
7. <i>Conclusions</i>	70

8. <i>Limitacions i qüestions obertes</i>	71
9. <i>Bibliografia</i>	72

1. Introducció

Actualment ens movem en una societat pluricultural que es veu reflectida en les escoles. Aquesta realitat pot donar lloc a escenaris de multiculturalitat, en els que s'espera l'existència de diferents cultures dins el mateix context. És per això que les institucions educatives han d'estar preparades per respondre a la diversitat cultural de l'alumnat creant climes inclusius davant aquesta realitat. El principi d'inclusió, des de la pedagogia, fa referència a l'actitud positiva davant la resposta a la diversitat des de les institucions educatives, fonamentalment des de l'escola. A més, implica la integració, que va més enllà, ja que introdueix la necessitat d'adaptar l'escola a la diversitat i no al revés. La inclusió és un dret humà indiscutible que ha de ser un objectiu prioritari per a tots els centres educatius (Escarbajal, 2010).

Volia introduir el treball d'aquesta manera, ja que aquest gira entorn a un estudi de cas desenvolupat a partir d'un centre educatiu públic, d'Infantil i Primària, el qual es troba en un context amb molta segregació social. Considero que és un aspecte clau el fet que els professionals treballin de manera col·laborativa, per poder donar respostes educatives de qualitat davant la diversa societat i les diverses necessitats que pugui tenir l'alumnat, per tal que se sentin integrats dins els centres educatius, amb la finalitat última que aprenguin i puguin desenvolupar el màxim de les seves capacitats. És per això que fa temps que em generava curiositat entendre com n'és d'important el treball col·laboratiu que es dona entre docents dins un centre educatiu.

A partir d'aquí, s'han elaborat tres objectius de recerca, els quals han guiat i donat forma al treball. El primer objectiu pretén identificar els espais organitzatius entre docents on es produeixen processos de col·laboració. El segon busca analitzar aquests espais, identificant com es duen a terme i quins elements afavoreixen i quins limiten aquesta col·laboració per, finalment, donar resposta al tercer objectiu plantejant propostes de millora tenint en compte tota la informació obtinguda.

El treball es divideix en una sèrie d'apartats, el primer dels quals és la fonamentació teòrica, estructurada a partir de *Index for Inclusion*, presentat per Mel Ainscow i Tony Booth (2002), per acabar introduint les pràctiques educatives inclusives que es desenvolupen als centres. D'aquesta manera s'han plantejat tres espais de col·laboració, els quals considero bàsics perquè aquesta manera de treballar sigui eficaç, els quals han estat el treball en xarxa, la codocència i el lideratge compartit.

Seguidament, per tal de poder donar resposta als objectius, el cas s'ha basat en un estudi qualitatiu mitjançant els instruments i el procés de recollida de dades a partir d'un qüestionari,

amb preguntes tancades i obertes, per tal d'obtenir informació del màxim nombre de docents possibles, i també, a través de la realització d'un grup de discussió, on hi han participat set professionals educatius. Per tal de classificar i analitzar les següents respostes, es consta de l'apartat en el qual hi conté l'instrument i el procés d'anàlisi de les dades. S'han elaborat unes matrius d'anàlisi, per tal de fer un anàlisi qualitatiu de les dimensions i subdimensions identificades en les respostes pels subjectes. Després s'ha realitzat una discussió a partir de la informació més rellevant que s'ha extret en l'anàlisi de les respostes, duen a terme una reflexió i relació amb el marc teòric de referència. Finalment, s'han plantejat les propostes de millora i s'ha tancat el treball amb unes conclusions.

2. Marc teòric

La psicologia de l'educació ha mostrat que les pràctiques educatives estan sempre vinculades a plantejaments teòrics relacionats amb aspectes que poden determinar de manera fonamental la pràctica (Bassedas, 2004).

El treball gira al voltant de la inclusió, en la qual s'identifiquen aquells corrents de pensament que tenen com a objectiu reestructurar les escoles en la seva capacitat de donar resposta a les necessitats dels alumnes, és a dir, atendre a tota la diversitat d'alumnes que en formen part. S'entén com a orientació inclusiva el dret de totes les persones a no ser excloses del sistema educatiu ordinari. El moviment social que està a la base de l'escola inclusiva fa confluïr els interessos de diverses disciplines: educació especial, psicologia educativa, pedagogia social, educació intercultural, entre altres. Des d'un punt de vista psicològic el treball se situarà en concepcions interaccionistes de les característiques individuals. El plantejament que guia aquesta perspectiva és la de ser capaços de crear una escola que pugui atendre totes les diferències que hi ha entre l'alumnat (cultures, ètnies, capacitats,...) evitant que aquestes diferències es transformin en desigualtats i aconseguint en els alumnes el nivell màxim de desenvolupament possible (Bassedas, 2004).

A partir d'aquí, el marc teòric gira al voltant del *Index for Inclusion*, presentat per Mel Ainscow i Tony Booth (2002), on es presenten tres dimensions: la cultura, la política i les pràctiques inclusives que es desenvolupen a un centre educatiu. D'aquesta manera s'acaba parlant de les pràctiques inclusives en l'àmbit de centre, on s'expliquen les diferents temàtiques, amb relació al treball col·laboratiu entre docents, en les quals giren els objectius del treball: el treball en xarxa, la co-docència i el lideratge compartit.

2.1. Educació inclusiva

La Cultura Inclusiva busca la creació d'una comunitat escolar segura, acollidora, col·laborativa i estimulante, la qual té uns valors inclusius i compartits per tots els seus membres (Booth i Ainscow, 2002, citat per Vélez, Tárraga, Fernández, Pastor i Peñaherrera, 2018).

2.1.1. Cultura inclusiva

El recorregut que s'ha dut a terme al nostre país amb relació a la inclusió d'alumnat forma part d'un plantejament sociopsicopedagògic que és compartit, reconegut i assumit per diferents organismes internacionals com la UNESCO (Declaración de Salamanca,

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, de la UNESCO (1994)), l'OCDE (Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe Internacional de la OCDE (199)) o l'Agència Europea pel Desenvolupament de l'Atenció a les Necessitats Especials Recomanacions per als responsables polítics de l'Agència Europea pel desenvolupament de l'Atenció de Necessitats Especials. (2003)) i que en els plantejaments psicopedagògics se situen en paradigmes constructivistes i interaccionistes (Bassedas, 2004). La postura constructivista, de manera general, s'entén a partir de construir l'aprenentatge entre les persones del context a través de múltiples representacions de la realitat, les quals representen la complexitat de la realitat en la que ens trobem. Es construeix coneixement a través de la reproducció d'aquest, on es porporcionen entorns d'aprenentatge adequats, per tal que es construeixin aprenentatges significatius i contextualitzats (Aguilar, 2018).

La Inclusió Educativa respon a la garantia del dret a una educació de qualitat per a tothom. Busca maximitzar la "presència", la "participació" i el "progrés" de tots (Ainscow, 2016; Booth i Ainscow, 2015; Booth i Ainscow, 2002; Booth, 2006, citat per Crisol, 2019). La UNESCO (2009, citat per Crisol, 2019) considera l'Educació Inclusiva com una estratègia clau per aconseguir una educació per a tothom, partint del fet que l'educació és un dret humà bàsic i fonamental d'una societat més justa i igualitària. Així doncs, el propòsit de l'Educació Inclusiva és permetre que els docents i els estudiants se sentin còmodes davant la diversitat i la percebin com un repte i una oportunitat per enriquir les diferents maneres d'ensenyar i aprendre (UNESCO, 2005, p.14, citat per Crisol 2019).

A partir d'aquesta definició, Echeita i Ainscow (2011, citat per Crisol, 2019) destaquen quatre elements determinats de la inclusió:

- La inclusió és un procés. La Inclusió Educativa s'ha d'entendre com un procés de canvi que necessita revisions contínues i millores progressives. No es pot reduir simplement a una llei o discurs puntual amb recorregut temporal limitat.
- La inclusió busca la presència, la participació i l'èxit de tot l'alumnat.
- La inclusió busca la identificació i l'eliminació de barreres (aquelles que impedeixen exercir de manera efectiva als drets a una Educació Inclusiva).
- La inclusió posa especial atenció a aquell alumnat en perill de ser exclosos o en risc de no aconseguir un rendiment òptim.

2.2. Polítiques inclusives

La política de centre assegura que la inclusió s'inclouï en totes les polítiques i modalitats de suport, per millorar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat. Per tant, pretén desenvolupar una escola per a tothom i dur a terme una bona organització d'atenció a la diversitat (Booth i Ainscow, 2002, citat per Vélez, Tárraga, Fernández, Pastor i Peñaherrera, 2018).

Pel que fa als centres escolars, és important que s'organitzin de la millor manera possible per tal de respondre a la diversitat i a les diverses maneres d'aprendre dels seus alumnes durant l'educació obligatòria (Martín i Mauri, 2011). Cada estudiant té un conjunt de diferències, les quals fan que el procés d'ensenyament i aprenentatge sigui únic i irrepètible en cada cas. Per tant, quan es parla d'atenció a la diversitat es fa referència a qualsevol alumne que formi part del centre educatiu (Cano i Londoño, 2017). Fent referència a les diferents maneres d'aprendre dels alumnes, l'ensenyament adaptatiu, suposa ajustar la manera d'ensenyar a les característiques de tothom (Coll i Miras, 2001, citat per Martín i Mauri, 2011) i això implica actuar en diferents nivells (aula, curs, centre) i en diferents àmbits (currículum, organització acadèmica, estructures de coordinació del professorat, etc.).

Els centres educatius, que tenen com a objectiu prioritari atendre a la diversitat dels seus alumnes per garantir la seva inclusió, es caracteritzen per un funcionament en el què es poden reconèixer una sèrie d'aspectes educatius bàsics. En primer lloc, són centres que acullen a tota la població de l'entorn, sense seleccionar a l'alumnat. Per tant, comparteixen la idea que un centre de qualitat és aquell que aconseguix que tots els seus alumnes aprenguin el màxim possible, és a dir, la qualitat implica simultàniament excel·lència i equitat: ajudar a què tots els alumnes desenvolupin el màxim de les seves competències. A més, són institucions conscients de què l'èxit de la inclusió no es pot aconseguir només amb els recursos del propi centre. Aquest necessita coordinar-se amb altres grups socials i altres serveis educatius, sense els quals no és possible abarcar amb la complexitat de la resposta que els estudiants i les seves famílies necessiten. En la societat actual, l'escola no és l'únic escenari educatiu; el territori i la comunitat posseeixen gran importància en l'educació i és necessari replantejar-se les seves implicacions en el paper de l'escola desenvolupant actuacions intersectorials i d'internivells. Per tant, un centre educatiu que ofereix una resposta a la diversitat de manera adequada assumeix que l'educació inclusiva és responsabilitat de la societat en el seu conjunt. Com a tercer factor, que caracteritza un centre inclusiu, trobem la coherència en el seu funcionament. Les institucions escolars estan formades per sistemes complexos, on les seves peces han d'actuar de manera coordinada. Un dels factors clau de la inclusió és que el conjunt del professorat i de la resta d'adults que interactuen amb l'alumnat, siguin coherents

davant la manera d'educar. És important dedicar temps a prendre decisions conjuntes, les quals es debatin i s'assumeixin per la majoria dels docents. Els centres inclusius han de garantir els temps, els espais i els lideratges necessaris per tal que els docents puguin reflexionar sobre la seva pràctica educativa. Per això és d'important rellevància la coordinació horitzontal dins el centre educatiu, entre aquells que intervenen sobre un mateix grup d'alumnes (equip docent, cicle, tutors), ja que potencia les pràctiques educatives inclusives (Martín i Mauri, 2011).

2.3. Pràctiques inclusives

Les pràctiques inclusives reflecteixen la cultura i les polítiques inclusives a través de les activitats escolars que es desenvolupen dins els centres i els recursos que es mobilitzen (Booth i Ainscow, 2002, citat per Vélez, Tárraga, Fernández, Pastor i Peñaherrera, 2018). Tot això implica assegurar que les activitats a l'aula motivin la participació de tot l'alumnat i tinguin en compte les característiques de cada estudiant. Per tal que aquestes tasques es puguin dur a terme és imprescindible que el professorat sigui capaç de mobilitzar recursos, suports i ajudes diverses, tant del mateix centre, com de l'entorn (Booth i Ainscow, 2002, citat per Crisol, 2019).

El treball es focalitzarà en les pràctiques col·laboratives que es duen a terme a en l'àmbit del centre entre els professionals que formen part del centre educatiu.

2.3.1. Processos de col·laboració entre docents

L'Educació Inclusiva proposa uns canvis que no són parcials o sectorials, sinó que són institucionals i profunds (Parrilla, 2009, citat per Arnaiz, Haro i Azorín, 2018). Aquests estan centrats en processos de millora on la institució es converteix en protagonista, a causa de la seva capacitat d'aprenentatge i canvi (González, 2008; Hargreaves i Fink, 2006, citat per Arnaiz, Haro i Azorín, 2018). Tots aquests canvis han d'estar emmarcats, no només en un marc d'acció escolar, sinó també ha d'englobar un context polític, social i educatiu, ja que la inclusió educativa és un projecte social i de la ciutadania (Escarbajal, 2010; Susinos i Rodríguez-Hoyos, 2011, citat per Arnaiz, Haro i Azorín, 2018).

Bonilla i Jaimes (2017) i Hennig (2018) (citat per Reyes, Moreno, Amaya i Avendaño, 2020) fan evidència de com el professorat manté creences pessimistes davant l'abandonament escolar, a causa que les institucions no estan fetes per comprendre als estudiants i les seves múltiples necessitats. És per això, que es fa imprescindible que les institucions i tots els

professionals de l'educació que en formen part reflexionin sobre les pràctiques, moltes vegades discriminants, que duen a terme, ja que no responen als interessos dels estudiants i només porten a processos contradictoris i excloents (Moriña i Melero, 2016, Vesga et al. 2016, Márquez, 2016 i Schwarzenhal, 2018, citat per Reyes, Moreno, Amaya i Avendaño, 2020). És a dir, per avançar cap a sistemes educatius inclusius s'ha de canviar la manera de pensar; abandonar el model del dèficit i avançar cap al que s'anomena "paradigma organitzatiu". Aquest deixa enrere les explicacions del fracàs escolar centrades exclusivament en determinats estudiants i les seves famílies i, en canvi, considera aquest fracàs a causa les barreres a l'aprenentatge i a la participació presents als sistemes escolars (Booth i Ainscow, 2011, citat per Arnaiz, Haro i Azorín, 2018).

Com assenyalen Álvarez i López (2015), Flores (2017), Louzada (2015) Pegalajar i Colmenero (2017) (citat per Reyes, Moreno, Amaya i Avendaño, 2020), és molta la necessitat de formar als docents en temes relacionats a l'educació inclusiva, que els permeti la comprensió clara d'aquest concepte, de les seves legislacions i normes, on s'empoderin dels sabers teòrics i pràctics basats en una realitat educativa diversa. Els encarregats de què això es doni són els grups de docents que han de buscar, de manera cooperativa i col·laborativa, la manera de donar respostes a la diversitat de l'alumnat a través de la reflexió de la seva pròpia actuació (Escarbajal, 2010; Susinos i Rodríguez-Hoyos, 2011, citat per Arnaiz, Haro i Azorín, 2018).

És per això que a continuació es mostren diferents maneres de treballar col·laborativament, entre docents, dins un centre educatiu, tenint en compte l'educació inclusiva i les pràctiques que d'aquesta en poden sorgir.

2.3.1.1. Treball en xarxa

Avui en dia es conviu amb un entorn globalitzat, en una societat amb persones ben diverses, la qual cosa fa imprescindible el fet d'adquirir competències col·laboratives, és a dir, la necessitat de què totes les persones siguin capaces de cooperar entre si (Santos, Lorenzo i Priegue, 2013, citat per Arnaiz i Azorín, 2018).

El treball en xarxa significa la intervenció d'equips humans i professionals diversos entre els quals es van construint conjuntament els coneixements, a partir de l'intercanvi d'informació, per atendre les necessitats de l'alumne (Bolea, 2017, citat per Llorens, 2018). Aplicat a l'àmbit educatiu, el concepte de treball en xarxa, fa referència a un grup de persones amb interessos semblants que interactuen i intercanvien coneixement amb la finalitat última de donar-se suport mutu i incrementar el seu aprenentatge (Kools i Stoll, 2016, citat per Arnaiz i Azorín, 2018). Aquesta manera de treballar, oferint un suport conjunt entre professionals, afavoreix la

inclusió educativa (Arnaiz, De Haro i Guirao, 2015; Echeita, Monarca, Sandoval i Simón, 2012; López, 2008; Parrilla, Martínez i Raposo, 2015, citat per Arnaiz i Azorín, 2018).

Aquesta tasca col·laborativa s'ha de centrar, de la mateixa manera que ho hauran de fer els professionals i serveis externs, en conèixer l'alumne i el seu entorn, establir uns criteris educatius comuns, oferir uns models d'intervenció i ajudar a conèixer la funció educativa del centre (Marín, 2013, citat per Llorens, 2018). Això, tal com assenyala el Departament d'Ensenyament (2014, citat per Llorens, 2018), s'ha de fer desenvolupant un sistema de treball i un ambient de coordinació i col·laboració, encapçalat per la mútua confiança entre tots els agents. Com diu la normativa assenyalada, els Serveis Educatius que depenen del Departament d'Ensenyament (2017, citat per Llorens, 2018) es defineixen com a òrgans de suport permanent a la tasca docent establint: (a) Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògic (EAP), (b) Centres de Recursos Pedagògics (CRP), (c) Centres de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (CREDA), (d) Camps d'Aprenentatge (CdA), (e) Equips de suport i assessorament en Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social (ELICS), (f) Centre de Recursos Educatius per a alumnes amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta (CRETDIC), entre d'altres.

Dit tot això, és interessant observar com un dels aspectes que contribueixen a generar un procés d'inclusió educativa és el fet de crear comunitats entre tots els elements que integren les escoles amb una finalitat compartida: aconseguir el màxim desenvolupament i la màxima inclusió social de tots els alumnes (Ballús, 2007). És per això, que en un context com l'actual el treball educatiu en xarxa s'ha de plantejar com una estratègia a partir de la construcció d'un projecte educatiu compartit entre tots els agents del territori (escoles, famílies, lleure, govern local...), per tal que es pugui avançar cap a l'heterogeneïtat social dins de cada escola i l'homogeneïtat de composició entre centres (Ball, 1997, citat per Collet, 2009). A més, el treball en xarxa hauria de treballar des de la perspectiva de la interculturalitat que normalitza les diferències i no les converteix (institucionalment) en desigualtats (Collet, 2009).

En la Taula 1 (Collet, 2009) es mostra la cultura de col·laboració que defensa el treball en xarxa, per tal d'aconseguir una escola oberta a la diversitat, on es puguin donar respostes educatives ajustades a tots els alumnes.

Taula 1. Diferències entre les polítiques educatives tradicionals i el treball educatiu en xarxa

	Polítiques educatives tradicionals	Treball educatiu en xarxa
Focus d'atenció	Individual	Context – Comunitari
Finalitat	Assistencialista / compensatòria	Transformadora –educativa
Posició davant del problema	Reactiva – visió	Estratègica – visions
Forma d'intervenció	Sectorial	Transversal – global
Subjecte de les polítiques	Monocèntric (escola)	Policèntric (escola, família, comunitat, ...)

Nota. De Collet (2009), elaborada a partir de treballs de l'IGOP

Per tant, el treball en xarxa gira entorn de la resolució de problemes a partir d'una perspectiva interdisciplinària (Dabas, 1998, citat per Bassedas, 2004). L'autora afirma que els intercanvis entre disciplines impliquen cooperació, interacció i circularitat. És per això que treballar amb diferents disciplines implica:

- Un treball en equip cooperatiu.
- Tenir una clara intencionalitat en la relació entre les disciplines.
- Ser flexible a l'hora de buscar models, mètodes de treball i tècniques.
- Reconèixer les divergències sense adoptar actituds dogmàtiques.
- Mantenir una cooperació recurrent, és a dir, donar continuïtat per tal que es fomenti la cohesió grupal.
- Assegurar la reciprocitat, que és causada per la interacció entre les disciplines.

Aquesta necessitat d'actuació de diferents professionals porta a la necessitat d'establir una col·laboració estreta entre ells que tingui en compte la interdisciplinarietat, la globalitat i la coordinació, amb l'objectiu de poder millorar la qualitat de l'atenció a l'alumnat. També és rellevant el fet que es doni coherència i continuïtat entre els diferents sistemes en els quals es troba immers l'infant (Pastó, 2012, citat per Martínez, 2015). Quan es creen xarxes interprofessionals existeix una gran complexitat en la col·laboració, ja que s'integren diferents serveis, organitzacions i agents. Aquest fet planteja un gran repte d'organització i gestió, és per això que la coordinació, la col·laboració i la corresponsabilitat ajuden a tenir un nivell d'organització. Són termes que es troben estretament lligats, però tenen un significat diferent i específic (Martínez, 2015). Pastó (2012), defineix la coordinació com la combinació d'accions per assolir una acció comuna mitjançant estructures i condicionants (temps i espai) necessaris per a un treball conjunt. Per tant, dona la possibilitat de crear una línia d'actuació de treball

conjunt sense modificar l'estructura de treball, ni el contingut de la intervenció (Bassedas, 2005, citat per Martínez, 2015). Pel que fa a la col·laboració, tal com afirmen Sánchez i Garcia (2005), suposa dur a terme una activitat o projecte conjuntament, amb accions coordinades segons les possibilitats de cada participant, per aconseguir amb l'objectiu compartit (citat per Martínez, 2015). Finalment, fent referència a la corresponsabilitat, s'entén com un procés de treball integrat i basat en el compromís, on també entren en joc la voluntat d'aprendre i de reflexionar conjuntament, per tal de crear un significat compartit per assolir un objectiu comú. La corresponsabilitat ha de partir de la base del respecte i compromís mutu, enfortint les capacitats i la confiança dels participants en la gestió conjunta dels recursos (Pérez, 2011, citat per Martínez, 2015).

2.3.1.2. Codocència o docència compartida

La docència compartida o codocència fa referència a quan dos docents treballen junts en una mateixa aula, és a dir, compartir la docència en una mateixa classe o grup d'alumnes. Quan es parla dels docents que la poden impartir es pot fer referència al docent, tutor del grup, actuant conjuntament amb altres docents, o amb el docent de suport (educador, vetllador) o també, fins i tot, amb les famílies (Duran, 2018).

Una definició més recent indica que la docència compartida és la presentació de serveis que proporcionen una ajuda específica a estudiants amb diversitat funcional o altres necessitats mentre continuen estant presents a l'aula ordinària (Aldabas, 2020, citat per Carrillo i García, 2021). Per tant, serveix com a estratègia d'ensenyament a l'aula i com una estratègia pel desenvolupament dels docents (Barron, Pinter i Winter, 2019; Lindacher, 2020, citat per Carrillo i García, 2021).

Aquesta codocència es converteix en una potent estratègia per a l'aprenentatge entre docents, així com per a la millora professional i de l'acció educativa en els centres i de l'atenció a la diversitat de l'alumnat (Huguet i Lázaro, 2018). A més, admet diferents maneres d'organitzar-se; unes de més limitades, on el docent de suport atén les necessitats d'aquells alumnes amb necessitats educatives especials; o bé maneres molt més riques on dos docents treballen de manera conjunta per poder planificar, executar i avaluar l'activitat conjunta a l'aula (Duran, 2018). És per això que la docència compartida no és només un mecanisme potent per a l'atenció de l'alumnat dins l'aula, sinó que també, per a l'aprenentatge entre els docents. La seva formació continua al llarg de la carrera professional, és molt important per poder avançar cap a canvis més inclusius dins els centres educatius i en l'ajust i millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge i, per tant, és una eina que ajuda a aquesta formació docent. Aquest aprenentatge entre mestres es dona gràcies a les situacions de treball conjunt

dins i fora l'aula, planificant i avaluant aquesta pràctica compartida, es donen interaccions col·laboratives que porten a una discussió conjunta i constructiva que permet una anàlisi més profund de la realitat i, d'aquesta manera, reestructurar idees prèvies, coneixements, maneres de treballar dels docents, entre altres, on aquests fets, és possible que de manera individual, no es durien a terme. També, l'observació d'un company a l'aula permet una autoreflexió de la mateixa pràctica (E. Miquel, comunicació personal, 21 de juny del 2018) .

Nombroses investigacions (Porras-Vallejo, 1998; Aretxaga, Palacios i del Berritzegune, 2014; Hurd i Weilbacher, 2017; Boland, Alkhalifa i Al-Mutairi, 2019; Barron, Pinter i Winter, 2019, citat per Carrillo i García, 2021) en mostren diferents beneficis que aporta desenvolupar la docència compartida a un centre educatiu:

- El tutor sent la responsabilitat i el compromís d'atendre a la diversitat mitjançant el currículum diferenciat.
- Els alumnes de l'aula ordinària, els quals se'ls presenti alguna dificultat es poden beneficiar del suport, amb la qual cosa no només l'alumnat amb necessitats educatives especials es beneficiaria d'aquesta codocència.
- L'alumnat amb necessitats educatives especials no perd l'oportunitat de participar en tasques i experiències de dins l'aula.
- Es millora l'ambient escolar i la convivència, reduint conflictes a l'aula.
- Es donen millores significatives en la coordinació i preparació docent, optimitzant el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- Es fomenta una cultura d'aula enriquidora que beneficia a tots els docents i alumnes.

Tot i aquests beneficis, iniciar un procés pedagògic com aquest pot generar dubtes, inconvenients o, fins i tot, el fet de posar-s'hi en contra (refús). Alguns estudis han mostrat les dificultats davant la docència compartida i descriuen que es necessita un major desenvolupament professional per tal que els equips educatius vagin més enllà del procés educatiu (Lochner, Murawski i Daley, 2019, citat per Carrillo i García, 2021). Un altre aspecte important a tenir en compte, i que acaba sent una dificultat a l'hora de desenvolupar la docència compartida són les actituds del professorat cap a l'atenció a la diversitat i la inclusió. Així com la falta de formació d'aquests amb relació a les respostes educatives adaptades a les característiques de l'alumnat i la falta de temps i espais per a la planificació col·laborativa en els centres educatius (Sanahuja, Mas i Olmos, 2018, citat per Carrillo i García, 2021).

Es requereix l'elaboració de programes de preparació als docents, que els capacitin per generar models d'ensenyament conjunt i de qualitat (Lochner, Murawski i Daley, 2019, citat per Carrillo i García, 2021).

2.3.1.2.1. Organització i models de docència compartida en centres escolars

La docència compartida és una estratègia clau en l'atenció a la diversitat i en la inclusió, ja que permet donar més ajudes i suports a tots els alumnes de l'aula. El que es proposa és que cada vegada més, on en moltes escoles s'està començant a desenvolupar, tots els suports que es desenvolupen fora de l'aula, en petit grup, es passin a fer, el màxim possible, dins de l'aula. Aquest fet porta que els mestres d'educació especial, els docents de suport, és a dir, els professionals i especialistes, entrin a l'aula per col·laborar amb tots els altres docents i tutors per atendre millor a la diversitat. Aquest fet implica ensenyar i fer prendre consciència als docents, compartint amb ells, la manera d'atendre a la diversitat dins l'aula (T. Huguet, comunicació personal, 21 de juny del 2018).

El desenvolupament d'un ensenyament conjunt representa un canvi significatiu en les condicions laborals i les activitats quotidianes dels docents, ja que la majoria treballa habitualment de manera independent (Friend, 2014; García, García, i Martín, 2017, citat per Carrillo i García, 2021). Per això és important que els docents estiguin disposats a:

- Compartir la seva visió i compromís de la docència compartida amb la resta de docents.
- Participar en la planificació de manera equitativa.
- Identificar rols i responsabilitats amb precisió dins de l'aula.
- Autoavaluar les mateixes necessitats i el desenvolupament professional relacionades amb la docència compartida.
- Participar activament en la formació professional relacionada amb els enfocaments de la docència compartida.
- Establir procediments d'aula mútuament acordats.
- Dissenyar els continguts de les classes i les avaluacions utilitzant un disseny universal per a l'aprenentatge.

Tenint en compte tots aquests aspectes, que seria interessant que es donessin per treballar a partir de la codocència, es poden donar diferents situacions compartides dins l'aula, de menor a major grau de complexitat (Huguet, 2009; Baeten i Simons, 2014, citat per Oller, Navas i Carrera, 2018):

1. Dos docents amb diferent lideratge, on en aquest cas es donen dues maneres en les quals podem trobar dos professors/es a l'aula amb un lideratge docent diferent:
 - Un docent ensenya i l'altre observa on els professionals acorden prèviament a les sessions quins aspectes són interessants analitzar. D'aquesta manera mentre un porta la sessió, l'altre registra les observacions.

- Un docent ensenya i l'altre ofereix suport a l'alumnat que ho necessita. Per tal que aquesta situació sigui coherent i exitosa, és important i necessari que anteriorment s'hagi donat una planificació de manera col·laborativa entre els dos docents. D'aquesta manera, pot anticipar problemes per tal que les respostes educatives que es donin siguin coherents.
2. Dos docents amb el mateix lideratge que es distribueixen en dos agrupaments els alumnes del grup classe. En aquest cas es diferencien tres organitzacions diferents:
- Ensenyament per estacions o grups rotatius: aquesta organització facilita la introducció de metodologies diversificades, ja que es divideixen els alumnes com les tasques que es realitzen. D'aquesta manera es pot interactuar amb l'alumnat en grups més reduïts, facilitar l'observació de la manera en com treballen i poder conèixer millor les seves necessitats i interessos.
 - Ensenyament alternatiu: aquesta organització s'entén com una estratègia puntual en funció dels objectius i necessitats de cada moment. El grup es divideix per tal de poder proporcionar suports específics, segons les necessitats dels alumnes.
 - Ensenyament paral·lel: en aquest cas el grup-classe es divideix en dos subgrups, amb un docent a cada grup, on els dos elaboren el mateix. L'agrupació d'aquests subgrups és temporal, dins una part de la sessió o en sessions concretes.
3. Dos docents treballant amb equip amb tot el grup-classe. Aquest tipus de codocència és el més complex, ja que els dos docents planifiquen, executen i avaluen conjuntament la pràctica docent, és, per tant, el màxim nivell de col·laboració entre ells. Dins l'aula els dos duen a terme l'activitat amb el grup, fan el mateix tipus d'intervenció i tenen el mateix lideratge. En aquest cas el diàleg entre els dos docents es torna essencial, fet que és una font de riquesa i aprenentatge professional.

La docència compartida ha de partir des de l'organització del centre educatiu, proporcionant temps i espais per a la planificació prèvia, la presa de decisions i el repartiment de rols i responsabilitats de cada docent implicat (Miquel, Sabaté i Morón, 2014, citat per Carrillo i García, 2021).

2.3.1.3. Lideratge compartit o distribuït

El lideratge que es dur a terme dins els centres educatius i té una gran importància, ja que pot influir en la manera de treballar del docent i, com a conseqüència, a una millor educació dins una estructura educativa de centre que funcioni de manera eficient. Per tal que això sigui així, és important que el personal estigui motivat per actuar col·laborativament cap a un objectiu comú. El lideratge suposa un exercici d'influència d'una o més persones sobre els altres, amb la finalitat d'aconseguir algun fet en particular. En l'educació, es troben diferents modalitats de lideratge. En particular, Hallinger i Heck (2010) en l'estudi de García, Higuera i Martínez (2018), l'assenyalen en una variant compartida, ja que d'aquesta manera es dona suport i es potencia el desenvolupament del procés de construcció de capacitats de millora de tota l'escola (Bolívar, 2014; Fullan, 2010; Martínez-Valdivia, García- Martínez i Higuera-Rodríguez, 2018), per promoure l'aprenentatge professional i obtenir una millora dels resultats. Per tant, el lideratge compartit dins els centres educatius és un factor clau per desenvolupar maneres de treballar col·laboratives entre professionals.

Deguda la creixent complexitat de la societat, l'heterogeneïtat de l'alumnat, així com tots els temes burocràtics als quals el/la director/a ha de fer front, és molt difícil que pugui assumir la funció de líder únic dins el centre educatiu. És per això, i des d'aquesta manera de liderar, que la persona que dirigeix l'escola ha d'actuar com a dinamitzador de processos, empoderant als altres per tal que assumeixin responsabilitats i s'impliquin en la consecució dels objectius comuns, distribuint el lideratge a través de l'organització (García-Martínez, Higuera-Rodríguez i Martínez-Valdivia, 2018).

2.3.1.3.1. Funcions i estructura del lideratge distribuït

El rol de les figures capdavanteres dels centres escolars hauria de ser la de dinamitzar i afavorir el creixement de la comunitat, a través de la promoció d'un aprenentatge professional que porti a processos de canvi intern necessaris per aconseguir la millora en les escoles. A més, ha de focalitzar-se en els resultats dels alumnes, on se n'observi el seu progrés, i ha de contemplar altres aspectes més pedagògics relatius a les pràctiques docents. D'aquest últim en fa referència la frase de Johnson (2010), en l'estudi de García, Higuera i Martínez (2018), el qual defensava transformar la feina dels líders cap a la col·laboració per poder resoldre els problemes que puguin sorgir a partir de diferents punts de vista.

L'estudi de Castillo, Puigdellivol i Antúnez el 2017, posa de manifest que existeix una alta valoració sobre la importància que té el lideratge com a base de millora i de canvi educatiu, tot i que la sostenibilitat del projecte depèn de la participació i corresponsabilitat en l'aprenentatge de tots els membres que en formen part. Diferents investigacions han constatat

els efectes positius que té, en un centre educatiu, treballar des d'un lideratge distribuït. Tot i això, gran part d'aquestes recerques han sostingut que hi ha dificultat pel fet que tot el personal s'impliqui a l'establiment d'aquesta mena de lideratge. Stoll (2006), en l'estudi de García, Higuera i Martínez (2018), ho va denominar com la part humana del lideratge, ja que són molts els factors que intervenen sobre aquest, destacant la personalitat de la persona o intel·ligència emocional (Goleman, 2012, citat per García, Higuera i Martínez, 2018), on el seu impacte sobre el lideratge i l'establiment i regulació de les relacions socials és important. Igualment, les estructures organitzatives presents en les institucions escolars redueixen les possibilitats d'implementació real d'aquesta modalitat de lideratge. És per això que el lideratge distribuït ha adquirit diferents variants com, en departaments aïllats, assumida individualment o bé que tingui en compte a tot el centre. En tots aquests casos, la persona encarregada de la direcció, com a líder formal, s'encarrega de dinamitzar i afavorir els processos de canvi i, alhora, delega responsabilitats en els altres (empoderant-los) i proporcionant oportunitats als docents per tal que, formant part del lideratge, puguin prendre decisions sobre els canvis que tenen lloc tant en el procés d'ensenyament i aprenentatge que desenvolupen, com en l'aprenentatge subjacent a les seves accions (Stoll et al., 2006; Bolívar i Bolívar Ruano, 2013, citat per García, Higuera i Martínez, 2018). És per això que la importància recau en deixar de banda l'estructura de centre piramidal i que aquesta passi a ser horitzontal, on es comencen a descentralitzar les tasques i es potencien les responsabilitats compartides.

Des de la perspectiva del lideratge distribuït, liderar és sinònim de capacitar o empoderar a altres, afavorint la creació d'una responsabilitat col·laborativa on el que realment interessa és la millora de l'escola a escala interna (Martínez-Valdivia, García-Martínez i Higuera-Rodríguez, 2018).

2.4. Concreció de l'objecte d'estudi

La línia que segueix el treball gira entorn d'un objectiu general: identificar els processos de col·laboració entre docents, que es donen a un centre públic d'infantil i primària, a l'hora de prendre decisions. Tenint en compte aquest propòsit, en el marc teòric s'han introduït i descrit tres moments de col·laboració que es poden desenvolupar dins una escola, com són el treball en xarxa, la codocència i el lideratge compartit, considerant aquestes tres pràctiques docents com a bàsiques pel desenvolupament d'un centre educatiu inclusiu, preparat per donar resposta a la diversitat d'alumnes que en formen part.

A partir d'aquí, es pretén donar resposta als objectius específics a través de la investigació, de la qual se n'explica el disseny i el seu desenvolupament a continuació, tenint com a mostra el claustre d'una escola pública d'infantil i primària. Els objectius específics són els següents:

OJ 1. Identificar els espais organitzatius entre docents on es produeixen processos de col·laboració.

OJ 2. Analitzar els processos de col·laboració entre els diferents professionals, tant dins el centre educatiu, com amb professionals o serveis fora de l'escola.

2.1. Identificar com es duen a terme aquests processos de col·laboració

2.2. Quins elements afavoreixen a aquests processos de col·laboració

2.3. Quins elements limiten aquests processos de col·laboració

OJ 3. Plantejar millores respecte als processos de col·laboració observats en una escola d'infantil i primària de la comarca d'Osona.

3. Disseny de la investigació

3.1. Metodologia

La recerca que es presenta pren un enfocament metodològic d'aproximació qualitativa. La investigació que es dur a terme utilitza mètodes i tècniques interessats en la qualitat dels fets socials, com és la col·laboració entre docents que es dona dins un centre educatiu, i en mostrar la seva heterogeneïtat i lògica relacional, expressades en narracions (qüestionaris) i paraules (grup de discussió) (Denman i Haro, 2000). L'autora Sandín (2010, citat per Domínguez, 2015) defineix la investigació qualitativa com qualsevol estudi que produeix resultats als quals no s'hi ha arribat per procediments estadístics o per cap altra tipus de quantificació. Es pot referir a investigacions amb relació a la vida de les persones, històries, comportaments i al funcionament organitzatiu, moviments socials o relacions i interaccions.

A més, es considera un estudi de cas descriptiu i de paradigma interpretatiu, ja que només es té en compte la mostra dels professionals que treballen a un centre educatiu d'infantil i primària i, els resultats i conclusions de la investigació, només consideren un sol context, és a dir, l'estudi de cas es concentra en el coneixement experiencial d'un cas particular i de la seva complexitat de manera singular, per aconseguir comprendre la seva activitat (Stake, 1998). Els objectius de la investigació són descriptius; s'identifiquen elements i s'exploren les seves connexions (descripció de processos, contextos, institucions, sistemes i persones), i interpretatius; comprensió del significat del text o acció i descobriment de patrons (desenvolupar nous conceptes, reelaborar conceptes existents, identificar problemes, aclarir coneixements i explicar i crear generalitats) (Sandín, 2010, citat per Domínguez, 2015).

3.2. Contextualització del cas

En la recerca s'ha dut a terme un estudi de cas descriptiu d'un centre educatiu, públic, d'infantil i primària, en el qual s'han identificat i analitzat els espais amb els quals es treballa col·laborativament entre docents; lideratge compartit, codocència, reunions de cicles, de claustre i treball en xarxa amb diferents serveis, tant interns, com externs a l'escola. Pel que fa al Projecte Educatiu del Centre (PEC) està pendent d'actualització, és per això que les línies bàsiques (objectius, valors, missió i reptes de futur) s'han extret del Projecte de Direcció que s'ha aprovat aquest curs (2022-2026). L'escola es defineix com a inclusiva, que aposta per l'educació dels seus alumnes des dels valors de respecte, tolerància, igualtat i equitat, aportant un desenvolupament competencial dins la societat, posant èmfasi en el treball en equip, l'educació emocional, la solidaritat i la cohesió social. L'eix vertebrador de les relacions

i dels aprenentatges del centre és la llengua catalana. Aquests aprenentatges impliquen la inclusió de les llengües maternes i la riquesa cultural i personal de la Comunitat Educativa. Tenir en compte que l'escola ha estat catalogada com a Centre de Màxima Complexitat donada la realitat sociocultural i el nivell socioeconòmic de les famílies. A l'escola es troben més de 10 nacionalitats diferents i, hi conviuen més de 25 llengües maternes.

Es defineixen diferents objectius com, oferir un projecte que aculli a tothom valorant les diferències individuals de cadascú i que acompanyi a l'alumnat a aconseguir l'autonomia i que siguin competents per formar part d'aquesta societat canviant. També, la implicació en el creixement dels infants, les famílies, les entitats del barri, etc. més enllà del centre escolar, per tal d'ampliar el teixit social i l'arrelament al barri, ciutat i país, tenint en compte la realitat multicultural i plurilingüe del barri, el qual pertany l'escola. A més, aconseguir que la comunitat i el barri entrin a l'escola implicant-los en una codocència compartida. Finalment, liderar un canvi pedagògic basat en la responsabilitat compartida, el sentiment de pertinença al centre, el lideratge compartit, la transmissió de coneixements intrínsecs entre els professionals, per tal de fomentar una competència d'aprendre a aprendre entre tots els membres de la Comunitat Educativa.

Pel que fa a la mostra han participat 38 subjectes, els quals són part del claustre del centre educatiu. En la taula següent, es mostra el rol dins l'escola, depenen del curs o especialitat en la qual estan vinculats, dels diferents professionals que han participat en la investigació, així com les seves respostes transcrites de manera literal amb relació a la funció que hi desenvolupen. A més, s'ha fet una petita classificació dels diferents rols per poder observar en quin curs o especialitat hi són presents:

CLAUSTRE	
	DOCENTS
Infantil	Tutora de P5
	Cotutoria a P5
	Cicle infantil, art i reforç
	Coordinador i tutoria a infantil a P3
	Cotutor P3

	Mestra infantil
	Cotutoria de P4
	Mestra d'educació infantil a P3
	Mestra infantil
Primària	Cicle superior
	Tutora de 4t de primària i coordinadora de cicle mitjà
	Tutoria de 4t de cicle mitjà
	Tutoria 3r
	Coordinadora cicle superior i tutora de 6è
	Coordinadora de Cicle inicial i docent de 1r
	Cotutoria 4t i coordinació noves tecnologies (TAC)
	Docent a 2n
	Mestra d'educació primària
	Tutor 5è
	Mestra d'audició i llenguatge
	Cicle superior (tutoria)
	Tutora 5è
	Tutor de 1r
	Cicle inicial, matemàtiques

	Cicle superior
Suport i altres especialitats	Aula d'acollida
	Cicle infantil, art i reforç
	Mall del SIAL (Atenció a alumnes amb dèficits auditius severes)
	Especialista Educació Física (Infantil i cicle inicial)
	Integradora Social
	Educadora Social
	Mestra de música
	Educadora SIEI
Equip directiu	Directora
	Secretari
	Cap d'estudis
Docents sense especificar curs o especialitat	Tutor/a
	Mestra
TOTAL de la mostra	38

Taula 2: Representació de la mostra. Elaboració pròpia

3.3. Procediment i instruments de recollida de dades

El procediment que s'ha seguit per a recollir les dades ha estat el següent. En primer lloc, es va demanar a l'equip directiu del centre educatiu si estaven interessats a participar en la investigació. Un cop van donar el vistiplau, se'ls va enviar els consentiments informats, per tal que tots els professionals del centre educatiu que volguessin participar, en firmessin una còpia. Aquests s'han imprès i repartit per tots els participants i s'han recollit personalment, un cop obtingudes totes les signatures. A partir d'aquí, les dades s'han recollit a través d'un qüestionari i de la realització d'un grup de discussió.

3.3.1. Qüestionari

Aquest instrument busca donar resposta als diferents objectius plantejats. La gran majoria de preguntes són de resposta oberta i l'estructura que segueix, té relació amb el marc teòric i amb l'ordre dels objectius de la recerca, és per això que s'estructura en tres blocs. El primer pretén respondre al primer objectiu (identificació d'espais col·laboratius), per això es demana respecte la relació amb les pràctiques inclusives que es desenvolupen en el centre i la identificació d'espais organitzatius. En el segon bloc s'hi troben preguntes per donar resposta al segon objectiu (anàlisi dels espais identificats), per això es demana amb relació a la finalitat, organització, tasques, etc, dels diferents espais. Finalment, per acabar de donar resposta als subobjectius 2 i 3, es demana envers els elements que creuen que afavoreixen i que limiten el treball conjunt i, juntament, una reflexió personal segons quines millores es podrien plantejar, en aquest cas, donant resposta al tercer objectiu.

A partir de l'elaboració i l'estructuració de les preguntes, afegir que el qüestionari ha estat elaborat a partir del *Google Forms* i, seguidament, enviat als participants a mitjans de març del 2022.

En la figura 1, es pot observar un exemple de preguntes relacionades amb la identificació d'espais de col·laboració dins el centre:

A l'escola es troben espais de col·laboració entre docents? *

Sí

No

Si la resposta és afirmativa, quins podries identificar? *

Treball en xarxa

Lideratge compartit

Co docència o docència compartida

Altres

Figura 1: Part del material elaborat en el qüestionari. Elaboració pròpia.

3.3.2. Grup de discussió

Pel que fa al grup de discussió segueix la mateixa estructura que el qüestionari, per poder donar resposta als objectius i amb la finalitat d'obtenir percepcions i idees més àmplies envers la col·laboració que es dona entre els docents dins el centre educatiu, ja que d'aquesta manera es podien expressar amb més claredat, i tenint l'oportunitat de poder escoltar la seva opinió de primera veu.

La trobada s'ha desenvolupat a principis d'abril del 2022 on, a través de la comunicació i el debat entre els participants, s'ha permès recopilar les diverses respostes a les preguntes, les quals guiaven el debat. S'han elaborat un total de sis preguntes i ha tingut una durada de 34:39 minuts. Hi han participat set professionals del centre educatiu; coordinadora de cicle infantil i tutora de P3, coordinadora de cicle inicial i tutora de 1r, coordinadora de cicle mitjà i tutora de 4t, coordinadora de cicle superior i tutora de 6è i els tres membres de l'equip directiu (directora, cap d'estudis i secretari). A través del consentiment informat s'ha pogut gravar les veus dels participants en el desenvolupament del grup de discussió. D'aquesta manera s'ha pogut elaborar una anàlisi molt més precís i profund de tota la informació proporcionada.

PREGUNTES PEL GRUP DE DISCUSSIÓ
Considerereu important el fet de treballar de manera col·laborativa entre vosaltres? Per què?
Quin pes doneu al lideratge distribuït pel desenvolupament de processos de col·laboració dins el centre? Justifiqueu la resposta.
Em sabríeu identificar espais organitzatius en què es produeixen processos de col·laboració? Expliqueu en els quals formeu part, accions que hi desenvolueu...
Quins elements creieu que afavoreixen els processos de col·laboració?
I quins creieu que els limiten?
Des del vostre punt de vista, quines millores plantejaríeu/proposaríeu respecte als processos de col·laboració que es desenvolupen al centre educatiu?

Taula 3: preguntes grup de discussió

3.4. Procediment i instruments d'anàlisi de dades

Per elaborar l'anàlisi de les dades s'ha seguit un procés inductiu-deductiu.

Per donar resposta al primer objectiu, sobre la identificació d'espais organitzatius entre docents on es produeixen processos de col·laboració, per això la primera dimensió té relació amb aquesta identificació dels espais. A partir d'aquesta, s'han elaborat tres preguntes, de resposta tancada, on s'han quantificat les respostes. Les dades que s'utilitzen per a la investigació són: l'existència d'espais de col·laboració, la identificació d'aquests espais i la programació/calendari dels espais.

A partir d'aquí, s'ha dut a terme un tractament de càlcul de freqüències i percentatges a través d'un full de càlcul d'Excel.

Per donar resposta al segon objectiu, d'analitzar els processos de col·laboració entre els diferents professionals i identificar com aquests es duen a terme, s'han elaborat diferents matrius d'anàlisi, per aprofundir en cada espai identificat (treball en xarxa, codocència, lideratge compartit i altres). Dins de cada un s'han creat diferents dimensions i subdimensions d'anàlisi. S'ha estructurat d'aquesta manera, ja que s'ha de tenir en compte que cada espai persegueix finalitats, organitzacions i tasques diferents i, per tant, s'han d'analitzar individualment. Per aquest seguit de raons, no tenia sentit englobar-los.

A continuació es presenten les matrius d'anàlisi relacionades amb cada espai identificat. S'han elaborat i estructurat a partir de 4 dimensions: la finalitat de l'espai, la seva organització, les tasques que s'hi desenvolupen i els responsables d'intervenir-hi.

- **Treball en xarxa**

DIMENSIÓ	SUBDIMENSIÓ	CRITERIS/INDICADORS
Finalitat de l'espai	Finalitat vinculada al Treball en Xarxa (F1)	Entén el TX com el treball col·laboratiu entre agents interns i agents/serveis externs al centre (TAC Osona, CRP Osona, Serveis Socials, etc.)
	Treball conjunt només entre professionals del mateix centre (F2)	Entén el TX com el treball col·laboratiu / coordinació entre tots els professionals del mateix centre
	Treball col·laboratiu amb famílies i territori/entorn (F3)	Entén el TX com el treball col·laboratiu amb famílies i territori/entorn (entitats del barri, Universitat; formació d'estudiants i participació en projectes comuns)
	Finalitat poc especificada (F4)	Entén el TX com l'intercanvi d'informacions (compartir punts de vista, propostes de millora, experiències, suports educatius) per arribar a un objectiu comú
Organització	Trobades programades, presencials/telemàtiques (O1)	Dintre de comissions, cicles, claustres, amb famílies...

	Trobades puntuals (O2)	Trobades en moments concrets, depenen de les necessitats de l'alumnat
	Altres (O3)	No acaben de respondre el que se'ls demana o respostes poc específiques
Tasques	Col·laborar (T1)	Treball en equip amb altres professionals, fer una activitat o projecte conjunt, per aconseguir un objectiu compartit (treball conjunt, formacions...)
	Coordinar (T2)	Combinació d'accions per assolir una acció comuna a través d'estructures (temps) i condicionants (espai) necessaris per a un treball conjunt (coordinacions interdisciplinars, informar el claustre...)
	Corresponsabilitat (T3)	Compromís, aprenentatge col·lectiu a partir del coneixement i relació amb diferents agents socioeducatius (voluntat d'aprendre i reflexionar conjuntament, construcció col·lectiva) on es busca crear un significat compartit per assolir un objectiu comú (responsabilitat de cada grup respecte a la seva tasca, com ara dissenyar una programació...)
	Altres (T4)	Respostes simples, poc específiques (totes referents als infants i escola...)

Responsables/ Persones que hi intervenen	Trobades amb professionals del centre educatiu (R1)	Equip directiu + claustre, tutors + mestres de reforç + especialistes,...
	Trobades amb professionals tant interns com externs a l'escola (R2)	Docents + equip social + serveis externs, coordinadors de TAC + representants del Centre de Recursos Psicopedagògics (CRP),....
	Altres (R3)	Respostes poc específiques

Taula 4: Matriu d'anàlisi del treball en xarxa. Elaboració pròpia.

- Codocència

DIMENSIÓ	SUBDIMENSIÓ	CRITERIS/INDICADORS
Finalitat de l'espai	Finalitat vinculada a la docència compartida (F1)	Permet millora atenció diversitat
	Suport dins l'aula (F2)	Facilitar el dia a dia a l'aula donant suport el tutor Organitzar
	Altres finalitats (F3)	Compartir tasques educatives d'escola
Organització	Organització vinculada a la Codocència (O1)	Disseny, implementació, avaluació/reflexió conjunta sense diferenciació de rols
	Intervenció de més d'un docent sense compartir organització vinculada a Codocència (O2)	Diferenciació de rols sense compartir el disseny, implementació i l'avaluació/reflexió
	Altres (O3)	Responen altres organitzacions o no responen la pregunta (Col·laborant i parlant entre els companys, durant les exclusives, espai informal que no té una estructura feta a aquest fi...)
Tasques	Pràctica programada (T1)	Programació habitual
	Pràctica ajustada alumnat (T2)	Programació per atendre millor a la diversitat (ajustat

		necessitats alumnes)
	Pràctica reflexiva compartida (T3)	Observació entre docents i reflexió conjunta
Responsables	Tutors (R1)	Tutor + tutor (cotutor)
	Tutor i especialista (R2)	Tutor + especialista

Taula 5: Matriu d'anàlisi de la codocència. Elaboració pròpia.

- Lideratge compartit

DIMENSIÓ	SUBDIMENSIÓ	CRITERIS/INDICADORS
Finalitat de l'espai	Finalitat del lideratge compartit (cultura de centre) (F1)	Lideratge horitzontal: s'entén com la presa de decisions a partir de la creació d'una línia pedagògica d'escola, on tothom hi estigui implicat i organitzada per equips de treball (cicles, comissions),
	Delegació de funcions i traspàs d'informació en departaments/ grups de docents organitzats (F2)	Delegació de funcions a les comissions del centre/ cicles (treballar per comissions, coordinació d'equips)
	Responsabilitat compartida claustre (resposta més general) (F3)	Responsabilitat compartida amb el claustre (entre tots els professionals del centre, que els docents se sentint valorats i útils)
	Altres (F4)	No es respon a la pregunta amb claredat
Organització	Traspàs informació en grups establerts i programats (directament es comparteix amb el grup) (O1)	Reunions programades (Cicles, comissions, assemblees...)
	Traspàs informació a través d'un responsable de cada cicle (de menys a més) (O2)	Un membre de cada cicle i especialistes, reunions coordinadors...

	Col·laboració i cooperació conjunta (O3)	A trets generals, es treballa en equip entre companys
	Altres (O4)	Respostes poc clares (escola)
Tasques	Cultura de centre (T1)	Marcar línia d'escola, on tothom segueix les mateixes pautes per assolir objectius comuns (acords de centre)
	Tasques col·laboratives en espais compartits (T2)	Posada en comú de diferents punts de vista, programació/planificació, gestió, actuacions, nous enfocaments, debats, traspàs informació (<i>feedback</i>)...
	Planificació estratègica (T3)	Elaboració de documents i posada en pràctica, programacions
	Coordinació pedagògica (T4)	Coordinacions entre cicles i ED
	Altres (T5)	Respostes poc específiques o que no responen al que es demana
Responsables	Nivell docent + Nivell AFA + Nivell assemblea d'alumnes (R1)	A nivell docent, tot el Claustre. Dins dels equip de treball hi ha un líder (coordinador) que fa de mediador en la gestió del temps i de transmissor dels acords o propostes a altres grups de treball. A nivell d'AFA, la Junta que també fan el rol de mediadors en la gestió del temps i de transmissor dels acords o propostes a equip directiu. A nivell d'assemblees d'alumnes, els delegats del Consell d'Alumnes també tenen aquest rol i eleven les propostes al Consell mensual amb la direcció.

	Coordinadors + ED (R2)	Representants de cada cicle (coordinadors) i l'equip directiu
	Docents + especialista + coordinadors (R3)	Docents + especialista + coordinadors
	Comissions/cicles (R4)	Diferents mestres de diferents cicles (agrupaments intercicles)/ agrupaments per cicles...
	Claustre (R5)	Docents que formen part del centre (resposta molt general)

Taula 6: Matriu d'anàlisi del lideratge compartit. Elaboració pròpia.

- **Altres espais de coordinació i traspàs d'informació**

DIMENSIÓ	SUBDIMENSIÓ	CRITERIS/INDICADORS
Identificació dels espais	Passadís (A1)	Moments en què els docents es troben pel passadís
	Reunions de claustre, cicles (A2)	Estructures on hi estan agrupats tots els docents que donen classe als mateixos grups d'aquell cicle / reunions amb tots els docents per estar al corrent de tot el que es debat i es planteja a nivell d'organització de centre.
	Fora jornada laboral (A3)	Moments de trobada en espais fora jornada escolar
	Coordinació diferents especialitats (A4)	Intervenir més d'un docent + especialista/suport, on després es donen espais de reunió
	Coordinació paral·lela (A5)	Docents del mateix curs, cadascú responsable d'un grup classe
Finalitat de l'espai	Traspàs d'informació (F1)	A coordinar, estructurar, programar i pensar la majoria d'activitats, continguts i estratègies entre d'altres coses per desenvolupar la tasca docent
	Compartir experiències personals (F2)	A compartir experiències i vivències viscudes al llarg de la trajectòria escolar com a docents

	Altres (F3)	Respostes poc especificades (parlar de coses concretes)
--	----------------	---

Taula 7: Matriu d'anàlisi d'altres espais identificats. Elaboració pròpia.

Finalment, per donar resposta als dos últims objectius també s'ha elaborat una matriu d'anàlisi. A partir de les dues dimensions (objectius) següents: elements que afavoreixen i que limiten els processos col·laboratius, s'han establert diferents criteris operatius, mostrats a continuació:

- **Elements que afavoreixen i que limiten els processos col·laboratius**

DIMENSIÓ	SUBDIMENSIÓ	CRITERIS/INDICADORS
Elements que afavoreixen els processos col·laboratius	Bona programació (A1)	Elements vinculats: hores compatibles entre docents, hores de reunions on es puguin desenvolupar moments de col·laboració entre docents...
	Aspectes comunicatius (A2)	Elements vinculats: compartir experiències, recursos i suports, diferents punts de vista...
	Treball en grups reduïts (A3)	Elements vinculats: organització per comissions i cicles...
	Bon clima de treball (A4)	Elements vinculats: actituds positives, bon ambient, confiança, cohesió grupal, respecte...
	Disposar de temps (A5)	Elements vinculats: espais de trobada suficients...
	Treball en equip (A6)	Elements vinculats: cooperació, distribució de tasques, coordinació, codocència...

	Cultura de centre (A7)	Elements vinculats: tenir clara la línia d'escola, on en aquesta es contempli la col·laboració
	Recursos telemàtics (facilitador a causa de la Covid-19) (A8)	Elements vinculats: reunions per videoconferència...
Elements que limiten els processos col·laboratius	Distraccions (L1)	Elements vinculats: parlar de temes que no toquen en hores de reunió...
	Poca comunicació (L2)	Elements vinculats: no comunicar la presa de decisions, no compartir coneixements o recursos...
	Diversitat d'opinions (L3)	Elements vinculats: molt més temps per arribar a acords
	No tenir unes línies clares de treball al centre (L4)	Elements vinculats: no saber quina és la teva funció a l'hora de resoldre conflictes, manca d'organització i gestió...
	Poc temps (L5)	Elements vinculats: a causa del ritme frenètic que es porta habitualment, pocs moments per a la organització, gran quantitat d'aspectes a tenir en compte...
	Pocs recursos (L6)	Elements vinculats: falta de professorat de suport
	Canvi continu de personal dins l'escola (L7)	Elements vinculats: inestabilitat dins el claustre (anualment, substitucions, baixes, absentisme)

Lideratge compartit (L8)	Elements vinculats: s'acaba liderant per una persona i perd el sentit, difícil de dur a terme...
Clima negatiu en el centre (L9)	Elements vinculats: poques ganes de col·laborar, reticents a compartir, a empatitzar, a ajudar, actituds de competitivitat...
Entrebancs a nivell personal (L10)	Elements vinculats: problemes en la vida personal dels docents...
Pocs espais de reunió (L11)	Elements vinculats: poca coincidència horària, pocs moments per observar i prendre decisions (sobretot en codocència)...
Pandèmia (Covid-19) (L12)	Elements vinculats: perdre moments/activitats conjuntes d'escola, d'infants, de claustre i de famílies, inestabilitat per establir vincles afectius i efectius...
Construcció d'un nou model educatiu (L13)	Elements vinculats: sensació de sobrecàrrega, falta de temps per crear canvis i arribar als objectius...

Taula 8: Matriu d'anàlisi dels elements afavoridors i limitadors. Elaboració pròpia

Un cop elaborades les cinc taules anteriors, corresponents als espais de col·laboració identificats i als elements que afavoreixen i limiten, s'ha desenvolupat un tractament d'aquestes dades obtingudes a través del qüestionari, per quantificar-les, a causa de la magnitud de mostra (38) que ha contestat. Aquest s'ha fet a partir de l'elaboració d'un Excel (figura 2), on s'hi ha catalogat les diferents respostes individuals de cada subjecte.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30	S31	S32	S33	S34	S35	S36	S37	S38	TOTAL	%												
Treball en xarxa																																																				
TX_F1																																								2	5,26											
TX_F2			1	1																			1																	1	6	15,79										
TX_F3					1																																					1	2,63									
TX_F4						1					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1																					15	39,47									
TX_O1			1		1					1	1			1	1	1	1	1	1	1																						1	17	44,74								
TX_O2																																											1	2,63								
TX_O3							1																																				3	7,89								
TX_T1			1	1	1					1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1																						20	46,51								
TX_T2				1	1					1					1	1	1	1	1	1																								10	23,26							
TX_T3																																												9	20,93							
TX_T4																	1	1																										4	9,30	100,00						
TX_R1			1		1						1			1	1	1	1	1	1	1	1																						12	31,58								
TX_R2											1		1																															4	10,53							
TX_R3																																												4	10,53							
Codocència																																																				
CD_F1				1	1	1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1																								16	42,11						
CD_F2								1																																					6	15,79						
CD_F3			1	1							1																																		9	23,68						
CD_O1											1																																		3	7,89						
CD_O2			1	1	1	1	1				1		1	1	1	1	1	1	1	1	1																								19	50,00						
CD_O3			1																																										7	18,42						
CD_T1			1	1	1						1		1	1	1	1	1	1	1	1	1																								19	48,72						
CD_T2			1		1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1																								11	28,21						
CD_T3						1		1	1	1	1																																		9	23,08	100,00					
CD_R1			1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	24	63,16								
CD_R2			1	1																																									6	15,79						
Lideratge comartit																																																				
LC_F1			1		1	1	1																																							8	21,05					
LC_F2											1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1																									9	23,68					
LC_F3							1	1																																						6	15,79					
LC_F4																																														3	7,89					
LC_O1			1		1	1	1	1	1	1	1																																			15	39,47					
LC_O2																																														5	13,16					
LC_O3																																														3	7,89					
LC_O4																																													3	7,89						
LC_T1			1		1	1					1																																			11	23,91					
LC_T2			1		1	1	1	1	1	1	1																																			20	43,48					
LC_T3																																															6	13,04				
LC_T4																																															6	13,04				
LC_T5																																														3	6,52	100,00				
LC_R1																																														1	2,63					
LC_R2																																														4	10,53					
LC_R3																																															1	2,63				
LC_R4																																															7	18,42				
LC_R5			1		1	1					1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	34,21							
Altres																																																				
A_A1																																																1	8,33			
A_A2																																																3	25,00			
A_A3																																																1	8,33			
A_A4																																																2	16,67			
A_A5																																															1	8,33				
A_F1																																															2	16,67				
A_F2																																																1	8,33			
A_F3																																																	1	8,33		
ELEMENTS AF																																																				
EA_A1			1																																													12	14,46			
EA_A2																																																				

És important tenir en compte, que les respostes que s'observen de color taronja, juntament amb les taules d'*Altres* i d'*Elements Af.* i *Elements Lim.*, són opcions on els subjectes han tingut la possibilitat d'escollir més d'una resposta. Per això que s'ha fet una avaluació independent de les respostes, expressades en percentatges.

4. Resultats

En el següent apartat de la recerca d'investigació es presenten els resultats/respostes que s'han obtingut dels qüestionaris i del grup de discussió, seguint l'ordre dels objectius, a través de gràfics i taules. Gràcies a les matrius d'anàlisi, les respostes s'han pogut classificar per tal d'aconseguir una estructura coherent, la qual va donant resposta als diferents propòsits plantejats.

Amb relació al primer objectiu, sobre la identificació d'espais organitzatius entre docents on es produeixen processos de col·laboració, s'han aconseguit les següents respostes.

Pel que fa al següent gràfic mostra que de les 38 respostes el 100% han contestat que, en el centre educatiu identifiquen espais col·laboratius:

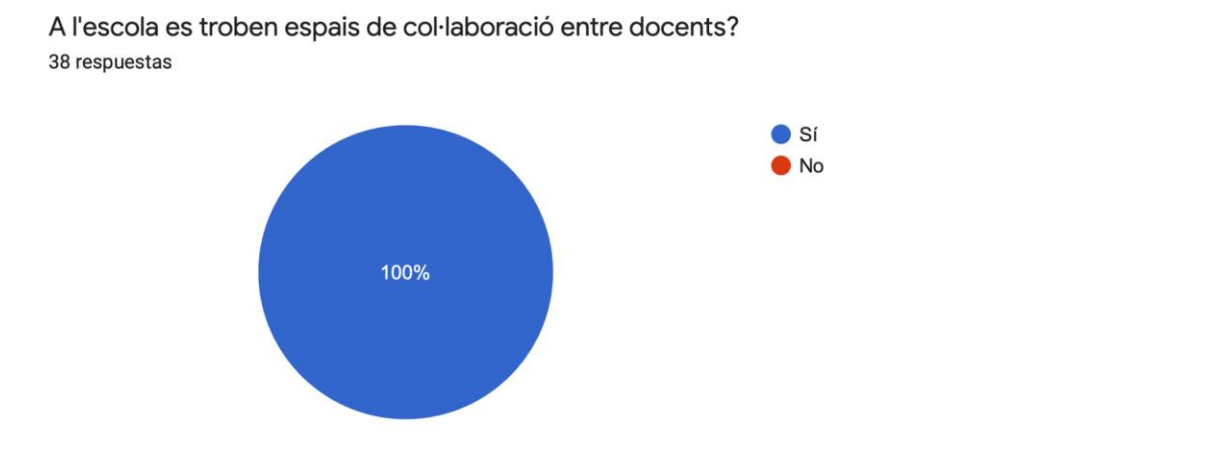


Figura 3: gràfic circular amb relació a la pregunta 5 (Qüestionari, bloc I). Elaboració pròpia.

En el següent gràfic s'observen els diferents espais de col·laboració, identificats pels subjectes, que es desenvolupen dins el centre educatiu:

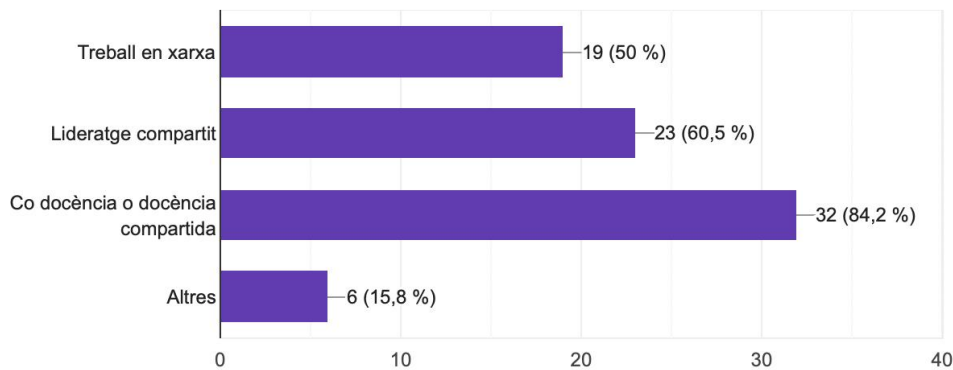


Figura 4: diagrama de barres amb dades agrupades de les respostes de la pregunta 6 (Qüestionari, bloc I). Elaboració pròpia.

Pel que fa al segon objectiu, analitzar els processos de col·laboració entre els diferents professionals, tant dins el centre educatiu, com amb professionals o serveis fora de l'escola, s'ha dividit en tres subobjectius. Amb relació al primer subobjectiu, s'ha identificat i analitzat com es duen a terme aquests processos de col·laboració. En primer lloc, s'han obtingut resultats amb relació a com s'organitzen de manera general aquests espais, dins el centre educatiu i la resposta ha estat la següent:

Aquests espais de col·laboració, de manera general:

38 respuestas

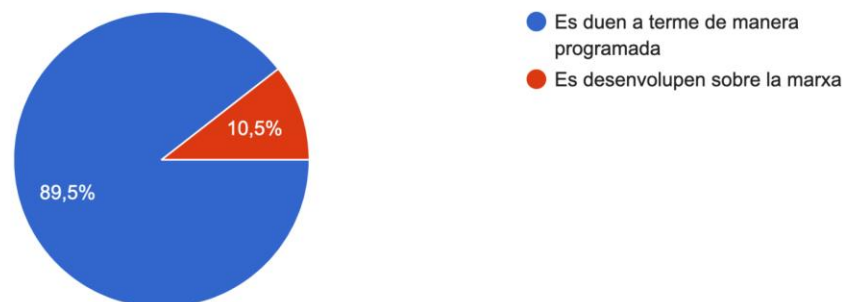


Figura 5: gràfic circular amb respostes de la pregunta 1 (Qüestionari, bloc III). Elaboració pròpia.

A partir d'aquí, amb relació als espais identificats (treball en xarxa, codocència, lideratge compartit i altres) com s'ha mostrat anteriorment, s'han classificat les dades en les respectives taules (Taulas 4, 5, 6, 7), per poder analitzar cada espai, i se n'ha obtingut les respostes següents, expressades gràficament.

A continuació, es presenta una taula amb una llegenda, per tal de facilitar la interpretació dels ítems (subdimensions) que surten en els diagrames de barres:

Treball en xarxa: subdimensions		Freqüència	%
F1	Finalitat vinculada al Treball en Xarxa	2	5,26
F2	Treball conjunt només entre professionals del propi centre	6	15,79
F3	Treball col·laboratiu amb famílies i territori/entorn	1	2,63
F4	Finalitat poc especificada	15	39,47
O1	Trobades programades, presencials/telemàtiques	17	44,74
O2	Trobades puntuals	1	2,63
O3	Altres	3	7,89
T1	Col·laborar	20	46,51
T2	Coordinar	10	23,26
T3	Corresponsabilitat	9	20,93
T4	Altres	4	9,30
R1	Trobades amb professionals del centre educatiu	12	31,58
R2	Trobades amb professionals tant interns com externs a l'escola	4	10,53

R3	Altres	4	10,53
-----------	--------	---	-------

Taula 9: llegenda amb subdimensions Treball en Xarxa. Respostes expressades en freqüències i %.

Els següents diagrames de barres relacionats amb el treball en xarxa, mostren les respostes dels subjectes amb relació a la finalitat de l'espai, l'organització, les tasques que s'hi desenvolupen i qui en forma part (responsables), expressades en percentatges:

Treball en Xarxa

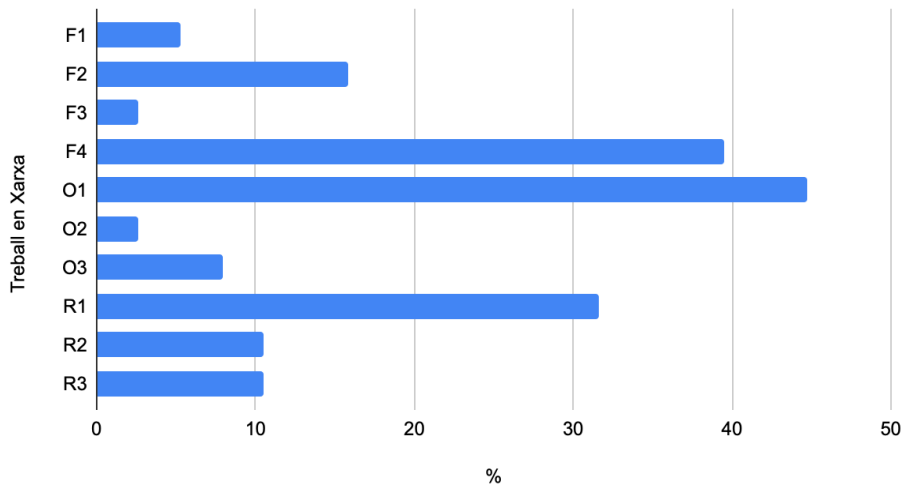


Figura 6: diagrama de barres amb dades agrupades amb respostes de l'anàlisi del Treball en xarxa. Elaboració pròpia.

Tasques Treball en Xarxa

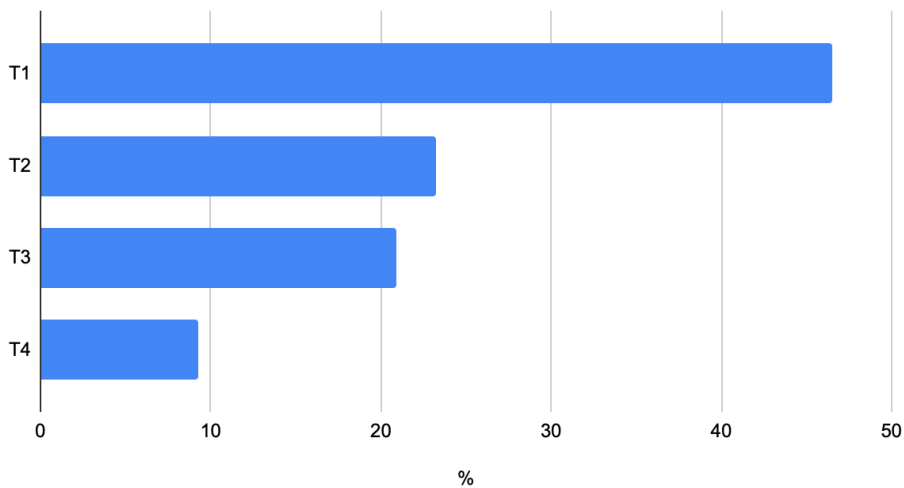


Figura 7: diagrama de barres amb dades agrupades amb respostes de l'anàlisi del Treball en xarxa. Elaboració pròpia.

A continuació també s'adjunta una taula (llegenda), amb relació a les respostes de l'espai codocència:

Codocència: subdimensions		Freqüència	%
F1	Finalitat vinculada a la docència compartida	16	42,11
F2	Suport dins l'aula	6	15,79
F3	Altres finalitats	9	23,68
O1	Organització vinculada a la Codocència	3	7,89
O2	Intervenció de més d'un docent sense compartir organització vinculada a Codocència	19	50
O3	Altres	7	18,42
T1	Pràctica programada	19	48,72
T2	Pràctica ajustada alumnat	11	28,21
T3	Pràctica reflexiva compartida	9	23,08
R1	Tutors	24	63,16
R2	Tutors i especialista	6	15,79

Taula 10: llegenda amb subdimensions codocència. Respostes expressades en freqüències i %.

El següents diagrames de barres relacionats amb l'estratègia de la codocència, mostren les respostes dels subjectes amb relació a la finalitat de l'espai, l'organització, les tasques que s'hi desenvolupen i qui en forma part (responsables), expressades en percentatges:

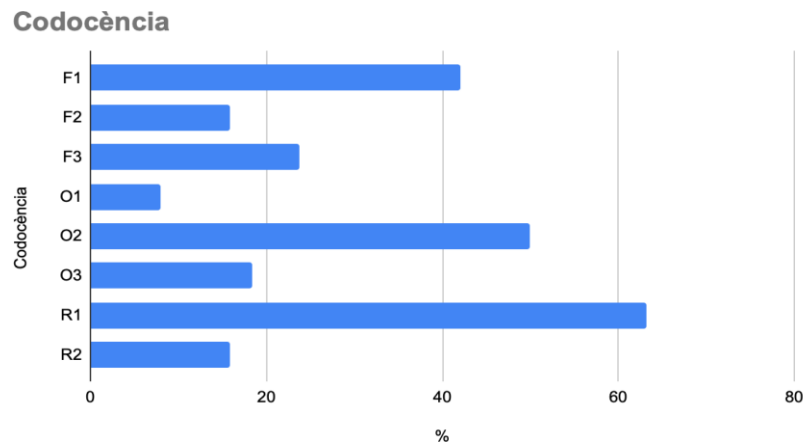


Figura 8: diagrama de barres amb dades agrupades amb respostes de l'anàlisi de la codocència. Elaboració pròpia.

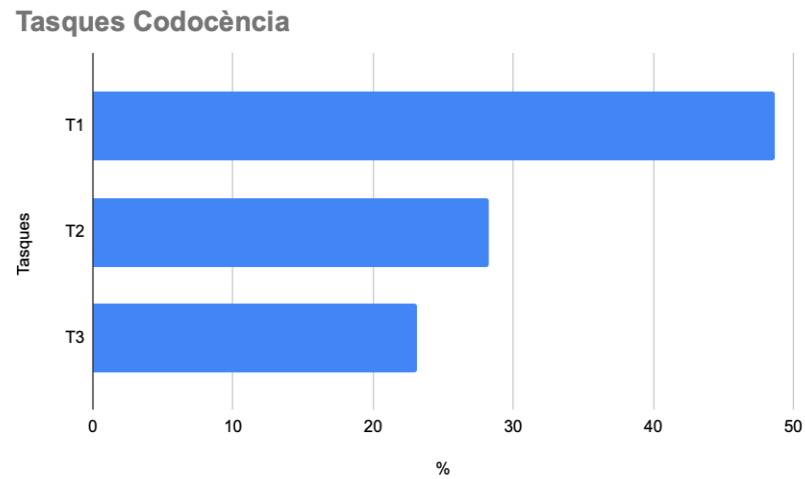


Figura 9: diagrama de barres amb dades agrupades amb respostes de l'anàlisi de la codocència. Elaboració pròpia.

Pel que fa a al lideratge compartit, s'adjunta la mateixa taula (llegenda), per facilitar la interpretació dels gràfics:

Lideratge compartit: subdimensions		Freqüència	%
F1	Finalitat del lideratge compartit (cultura de centre)	8	21,05
F2	Delegació de funcions i traspàs d'informació en departaments/ grups de docents organitzats	9	23,68
F3	Responsabilitat compartida claustre (resposta més general)	6	15,79
F4	Altres	3	7,89
O1	Traspàs informació en grups establerts i programats (directament es comparteix amb el grup)	15	39,47
O2	Traspàs informació a través d'un responsable de cada cicle (de menys a més)	5	13,16
O3	Col·laboració i cooperació conjunta	3	7,89
O4	Altres	3	7,89
T1	Cultura de centre	11	23,91
T2	Tasques col·laboratives en espais compartits	20	43,48
T3	Planificació estratègica	6	13,04
T4	Coordinació pedagògica	6	13,04
T5	Altres	3	6,52

R1	Nivell docent + Nivell AFA + Nivell assemblea d'alumnes	1	2,63
R2	Coordinadors + ED	4	10,53
R3	Docents + especialista + coordinadors	1	2,63
R4	Comissions/cicles	7	18,42
R5	Claustre	13	34,21

Taula 11: llegenda amb subdimensions del lideratge compartit. Respostes expressades en freqüències i %.

A continuació es mostren els gràfics que agrupen les respostes respecte a l'anàlisi del lideratge compartit. Se'n mostra la seva finalitat, organització, les tasques que s'hi duen a terme i qui en forma part (responsables), a partir de les respostes expressades en percentatges:

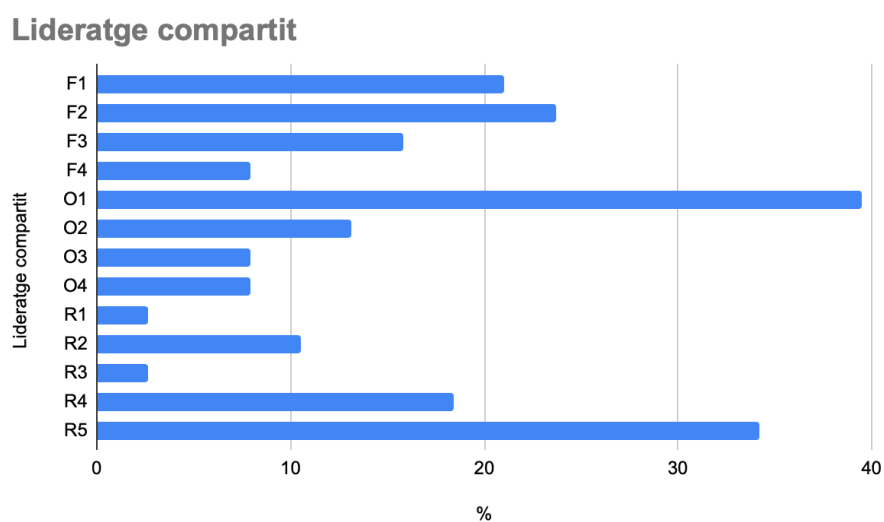


Figura 10: diagrama de barres amb dades agrupades amb respostes de l'anàlisi del lideratge compartit. Elaboració pròpia.

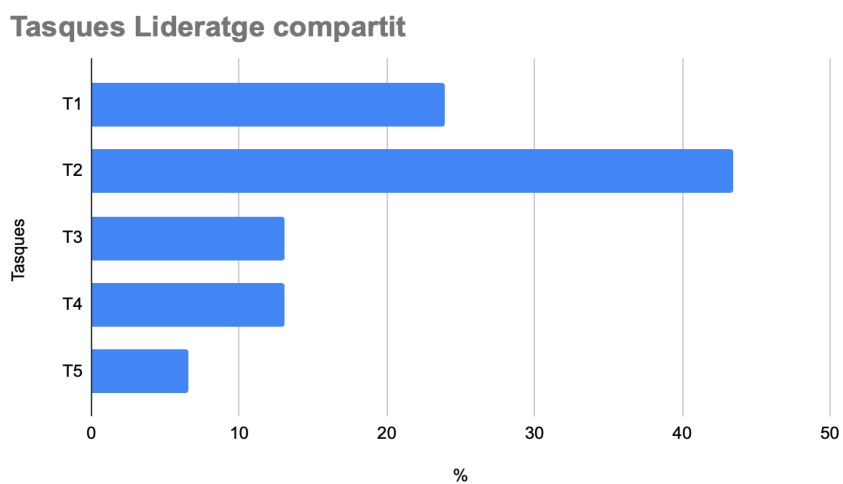


Figura 11: diagrama de barres amb dades agrupades amb respostes de l'anàlisi del lideratge compartit. Elaboració pròpia.

Pel que fa a altres espais que els subjectes han pogut identificar, també se'n fa una llegenda:

Altres: subdimensions		Freqüència	%
A1	Passadís	1	8,33
A2	Reunions de claustre, cicles	3	25
A3	Fora jornada laboral	1	8,33
A4	Coordinació diferents especialitats	2	16,67
A5	Coordinació paral·lela	1	8,33
F1	Traspàs d'informació	2	16,67
F2	Compartir experiències personals	1	8,33
F3	Altres	1	8,33

Taula 12: llegenda amb subdimensions d'altres espais de col·laboració. Respostes expressades en freqüències i %.

A continuació es mostren els gràfics que agrupen les respostes respecte a l'anàlisi d'altres espais de col·laboració identificats. En aquest cas, se'n mostren quin espai s'ha identificat i la finalitat d'aquest, a partir de les respostes expressades en percentatges:

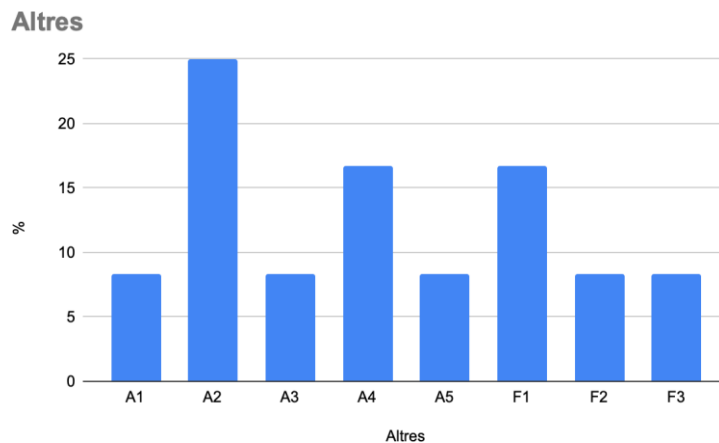


Figura 12: diagrama de barres amb dades agrupades amb respostes de l'anàlisi d'altres espais col·laboratius. Elaboració pròpia.

Finalment, per donar resposta al segon i tercer subobjectiu, s'han conegut quins són els elements que afavoreixen i els que limiten aquests processos de col·laboració, on també s'ha elaborat una llegenda, per la més fàcil comprensió dels resultats:

Elements afavoridors: subdimensions		Freqüència	%
A1	Bona programació	12	14,46
A2	Aspectes comunicatius	21	25,30
A3	Treball en grups reduïts	9	10,84
A4	Bon clima de treball	16	19,28
A5	Disposar de temps	3	3,61
A6	Treball en equip	15	18,07
A7	Cultura de centre	6	7,23

A8	Recursos telemàtics (facilitador a causa de la Covid-19)	1	1,20
	Elements limitadors: subdimensions	Freqüència	%
L1	Distraccions	1	1,67
L2	Poca comunicació	9	15
L3	Diversitat d'opinions	2	3,33
L4	No tenir unes línies clares de treball al centre	4	6,67
L5	Poc temps	14	23,33
L6	Pocs recursos	6	10
L7	Canvi continu de personal dins l'escola	5	8,33
L8	Lideratge compartit	4	6,67
L9	Clima negatiu en el centre	7	11,67
L10	Entrebancs a nivell personal	1	1,67
L11	Pocs espais de reunió	3	5
L12	Pandèmia (Covid-19)	3	5
L13	Construcció d'un nou model educatiu	1	1,67

Taula 13: llegenda amb subdimensions d'altres espais de col·laboració. Respostes expressades en freqüències i %.

En aquest cas els gràfics mostren diferents elements que afavoreixen i que limiten, respectivament, els processos de col·laboració dins el centre educatiu. Els resultats s'expressen en percentatges:

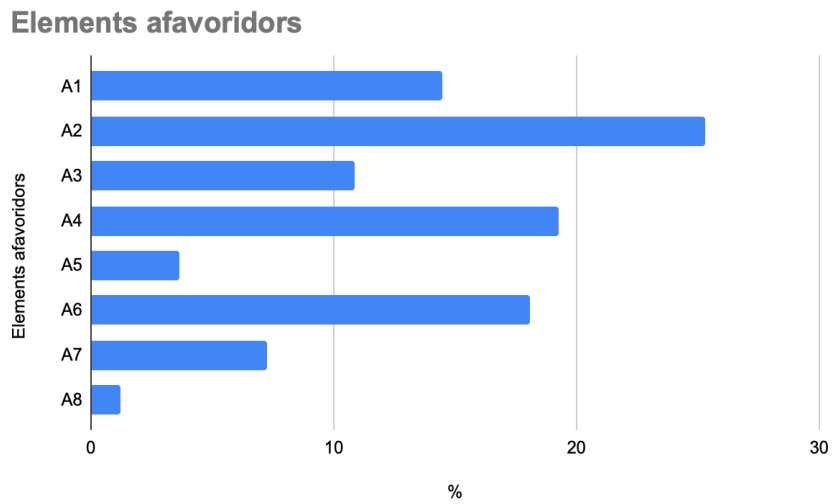


Figura 13: diagrama de barres amb dades agrupades amb respostes de l'anàlisi dels elements afavoridors. Elaboració pròpia.

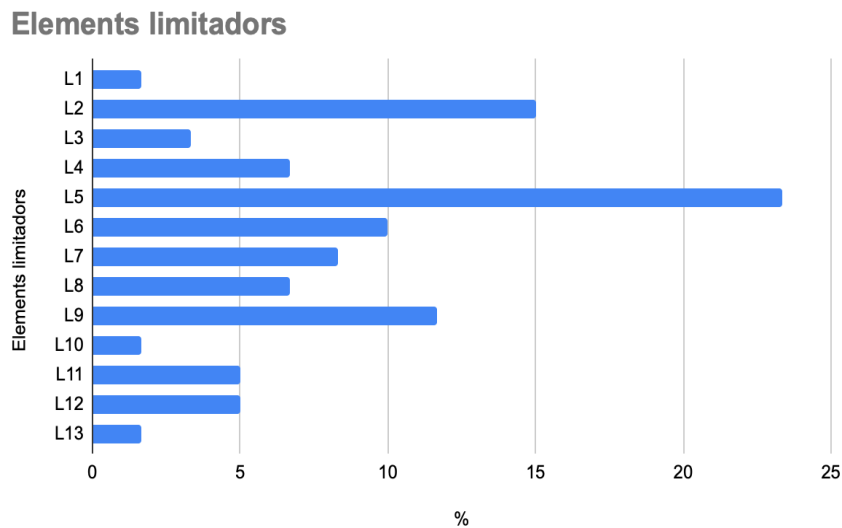


Figura 14: diagrama de barres amb dades agrupades amb respostes de l'anàlisi dels elements limitadors. Elaboració pròpia.

Pel que fa a la informació obtinguda a partir del grup de discussió, s'exposarà en les mateixes matrius d'anàlisi, utilitzades per classificar les respostes dels qüestionaris. D'aquesta manera es presenten els resultats de l'anàlisi de dades obtingudes a partir del grup de discussió, queden ordenades en les diferents dimensions i subdimensions concretes, tenint en compte uns criteris operatius:

- **Treball en xarxa:**

DIMENSIÓ	SUBDIMENSIÓ
Finalitat de l'espai	Vinculen la finalitat al treball conjunt entre professionals del mateix centre.
Organització	Vinculen l'organització en trobades programades, de manera presencial i, si són necessàries, de manera telemàtica. Se'n fa la següent explicitació: "A l'horari hi ha unes hores marcades, de permanència al centre sense atenció a l'alumnat. Aquestes són quatre hores, una per famílies (en cas que sigui necessari), dues es divideixen en les reunions de nivell i de claustre i dues més, on hi ha coordinació entre docents (reunions de cada cicle) i reunions per comissions."
	Vinculen les tasques com a accions de col·laboració, ja que es dona treball en equip amb altres

Tasques	<p>professionals del centre, com també de coordinació entre ells, per assolir una acció comuna a través d'estructures i condicionants necessaris per a un treball conjunt i, finalment també de corresponsabilitat, pel fet que es pretén que els docents tinguin compromís, aprenentatge col·lectiu a partir del coneixement i relació amb diferents agents socioeducatius, és a dir, tenir voluntat per aprendre i reflexionar conjuntament i aconseguir una construcció col·lectiva. Respecte a aquests aspectes, se'n fa la següent explicitació: "En la Comissió d'Atenció a la Diversitat, tots els especialistes d'educació especial, del SIEI, etc. es reuneixen i parlen dels diferents alumnes (de P3 fins a 6è) que necessiten més ajusts dels suports educatius, d'aquesta manera tothom coneix els alumnes i entre tots es faciliten recursos que es fan servir per a un alumnat o un altre."</p>
Responsables/ Persones que hi intervenen	<p>Els professionals vinculats en el treball en xarxa són tots aquells que formen part del centre educatiu, és a dir, per exemple trobades entre equip directiu + claustre, tutors + mestres de reforç + especialistes, etc.</p>

Taula 14: anàlisi del grup de discussió amb relació al treball en xarxa

- **Codocència:**

DIMENSIÓ	SUBDIMENSIÓ
	<p>Vinculen la finalitat de l'espai al suport dins l'aula, ja que es busca donar suport al tutor que porta la classe.</p>

Finalitat de l'espai	D'aquesta manera s'explicita: "Ara mateix s'estan desenvolupant espais reduïts de codocència entre iguals, per exemple les reunions de paral·lels (A i B), amb el cotutor que fa suport tant en una aula com en l'altre.
Organització	Vinculen l'organització de l'espai a la intervenció de més d'un docent sense compartir l'organització vinculada a la codocència, ja que es dona diferenciació de rols entre els docents dins l'aula sense compartir tot el procés de disseny, implementació i avaluació/reflexió conjunta. De la següent manera s'explicita: "Aquests tenen unes reunions per planificar la part pedagògica que duren a terme durant una setmana. Aquí la codocència es desenvolupa establint rols entre els professionals per organitzar qui serà el que desenvoluparà la tasca, qui s'encarregarà d'ajudar davant la tasca, qui donarà suport directe als alumnes amb necessitats educatives específiques, etc. Repartir-se els rols per dur a terme l'activitat. Aquests rols canvien i s'intercanvien (repartiment heterogeni). D'aquesta manera els docents no s'estabilitzen en un rol molt mecànic i rutinari. Ara mateix s'estan duent a terme petites accions amb relació a la codocència i de cara al futur es pretén millorar i potenciar a través de formacions. Per això, ara per ara falta la part més formal, de planificació d'objectius, d'estratègies d'aprenentatge i d'avaluació del procés."
Tasques	Les tasques estan vinculades a pràctiques programades, és a dir, dins la planificació que es dur a terme habitualment, només s'hi suma la presència d'un altre docent a l'aula.
Responsables	Com a responsables trobem al tutor + tutor (cotutor).

Taula 15: anàlisi del grup de discussió amb relació a la codocència

- **Lideratge compartit:**

DIMENSIÓ	SUBDIMENSIÓ
Finalitat de l'espai	<p>Vinculen la finalitat de l'espai al lideratge compartit, és a dir, desenvolupament d'un lideratge horitzontal que s'entén com la presa de decisions a partir de la creació d'una línia pedagògica d'escola, on tothom estigui implicat i organitzada per equips de treball (cicles, comissions). S'explicita de la següent manera: "Si volem una escola de tots i per tots, l'hem de crear entre tots, és molt important que tothom hi aporti el seu granet de sorra. Sentir-te que formes part, com més t'hi sents identificat, més còmode, més fàcil créixer (...) El lideratge horitzontal permet tenir la llibertat d'expressió, sense tenir la por de dir que veus les coses des d'un altre punt de vista. Tothom hi ha de tenir el seu rol, han de quedar molt definides quines funcions té cadascú, etc. Si tothom té clar el que s'espera d'ell, llavors és possible distribuir responsabilitats (...) Engranatge de peces, ja que cada peça és important (...) Si el claustre està motivat per fer les tasques que els toquen, el rendiment puja i s'acaba convertint en la cultura de centre."</p>
Organització	<p>Vinculen l'organització en el traspàs d'informació entre grups establerts i programats, és a dir, a partir de les reunions de cicle, les comissions i els claustres, la informació es traspassa. Es fa la següent explicitació: "Quan hi ha traspàs d'informació, per exemple en una reunió de coordinadors de cicle, es confia plenament en aquesta per poder desenvolupar les tasques de cada comissió. Sí que hi ha vegades en què constructivament es donen diferents punts de vista."</p>
Tasques	<p>Les tasques es vinculen amb relació a la cultura de centre, on es va construint una línia d'escola on tothom segueix les mateixes pautes per assolir objectius comuns (acords de centre). També es vincula a tasques</p>

	<p>col·laboratives en espais compartits, on es posen en comú diferents punts de vista. I finalment a les coordinacions pedagògiques, és a dir, coordinacions entre cicles i equip directiu. Se'n fa la següent explicitació: "Com més col·laboració hi ha (més treball en equip) més enriquidora és la feina. Com més traspàs i col·laboració, més clara queda la línia d'escola i els debats pedagògics que hi puguin haver (...)</p> <p>Tot és un fil, a la que es perd aquest connector falta informació sobre certs infants i sobre la manera de treballar i de com es fan les coses i, per tant, deixa de tenir sentit.</p> <p>Tenir en compte que som un equip humà, que podem tenir dies bons i no tan bons, on el suport dels companys és molt important. Si mai algú falta que qui ho entomi pugui seguir la línia."</p>
Responsables	Es vinculen com a responsables de l'espai, a tot el claustre del centre educatiu.

Taula 16: anàlisi del grup de discussió amb relació al lideratge compartit

- **Elements afavoridors i limitadors:**

DIMENSIÓ	SUBDIMENSIÓ
----------	-------------

<p>Elements que afavoreixen els processos col·laboratius</p>	<p>Pel que fa als elements que afavoreixen s'han vinculat a una bona programació, als aspectes comunicatius, a treballar en grups reduïts, al bon clima de treball i a la importància de treballar en equip. Algunes de les exemplificacions han estat les següents: "Tenir ganes d'aprendre, d'anar-te transformant al llarg del teu aprenentatge com a docent (...) has de ser col·laboratiu. Obert i predisposat a aprendre, a voler canviar (...) Les coses no tenen només una manera de fer-se. Davant diversos punts de vista, debatre, sempre de manera constructiva (...) Aprens a confiar en els companys i a delegar, sé que no ho puc tenir tot controlat al 100% i que tinc companys al costat que em poden donar un cop de mà (...) Sentiment de pertinença al grup, cohesió entre tots. Claustre ben cohesionat."</p>
<p>Elements que limiten els processos col·laboratius</p>	<p>Pel que fa als elements que els limiten s'han vinculat la poca comunicació, relacionada a no comunicar la presa de decisions, no compartir coneixements o recursos, la qual podria amb el lideratge piramidal (el qual li interessa poc el que pensi el claustre, ja que l'equip directiu pren les decisions per si sol. També el poc temps, la inestabilitat en el claustre, a causa del canvi continu de personal dins l'escola i, finalment el clima negatiu entre el grup de professionals. Algunes de les exemplificacions han estat les següents: "Limita molt quan algú et deixa molt clar que tu ets un subordinat de l'altre, et transmet que la teva opinió ja no val el mateix. Por a qüestionar el que tens més amunt, etc. (...) Gent amb poques ganes de treballar (...) Lluita d'egos, hi ha gent que l'únic que busca és atribuir-se el mèrit de determinada acció, quan potser aquesta l'ha realitzat amb l'ajuda d'altres docents (...) Estructura piramidal, acaba sent un problema, ja que et tallen les ales en moltes maneres de voler treballar (...) Inestabilitat de la plantilla, mobilitat de plantilla."</p>

Taula 17: anàlisi del grup de discussió amb relació als elements que afavoreixen i/o que limiten

5. Discussió

La present recerca ha permès identificar diferents espais de col·laboració dins un centre educatiu públic, d'Infantil i Primària. Un cop identificats, s'analitza cada espai desenvolupant quina és la seva finalitat, organització, tasques que s'hi duen a terme i qui són els responsables que hi col·laboren. A partir d'aquí, es valoren i es pren consciència de quins són els elements que poden afavorir el treball col·laboratiu entre docents i quins són els que el poden limitar.

Tal com expliquen els autors Booth i Ainscow (2002), en l'estudi de Vélez, Tárraga, Fernández, Pastor i Peñaherrera (2018), la Cultura Inclusiva busca la creació d'una comunitat escolar segura, acollidora, col·laborativa i estimulante i, on tots els membres comparteixen uns valors inclusius i compartits. Els resultats obtinguts en la investigació apunten que la cultura de centre segueix aquesta línia, ja que el conjunt de la mostra és capaç d'identificar que la manera que tenen, a l'hora de treballar dins el centre, és col·laborant els uns amb els altres, prenent consciència de la importància que tenen aquests processos de col·laboració per aconseguir compartir respostes educatives de qualitat a tots els infants. Aquesta manera conjunta d'elaborar, acaba sent l'engranatge de funcionament del centre educatiu o, com els mateixos subjectes descriuen, la línia d'escola que es crea entre tots. Les pràctiques inclusives, les activitats escolars que es desenvolupen i els recursos que es mobilitzen dins els centres, acaben sent un reflex de la cultura d'aquest, és a dir, de la línia d'escola que es va creant entre la comunitat de professionals. Tot això implica assegurar que les activitats que es duen a terme dins les aules motivin la participació de tot l'alumnat i tinguin en compte les característiques de cada un d'ells. Per tal que això sigui així, el professorat ha de ser capaç de mobilitzar recursos, suports i ajudes diverses a partir de processos col·laboratius amb altres professionals, tant de dins, com de fora del centre (Booth i Ainscow, 2002, citat per Crisol, 2019).

Amb relació a aquests processos col·laboratius els subjectes identifiquen, de manera general, diferents espais de col·laboració que es donen dins el centre. Afirmen que el lideratge que es desenvolupa és distribuït i horitzontal. També n'identifiquen el treball en xarxa, la codocència i altres espais diferents de col·laboració. Fent referència a aquests espais de col·laboració i a la programació que s'hi du a terme, més de la meitat de les respostes afirmen que aquests espais es duen a terme de manera programada. Això pot ser senyal que hi ha una bona organització de centre a l'hora de trobar moments de col·laboració, ja que estan programats per tal que tothom hi pugui assistir i coincidir. Com afirmen Martín i Mauri (2011) és important que els centres escolars tinguin una bona organització (planificació de la programació), per

tal de respondre a la diversitat i a les diverses maneres d'aprendre dels seus alumnes durant l'educació obligatòria. En contraposició, alguns dels subjectes (poca representativitat) indiquen que aquests espais es desenvolupen sobre la marxa, és a dir, no es programen. Aquest fet es podria donar perquè determinats docents prenen decisions rellevants sobre les tasques a dur a terme i a tenir, en moments no programats, ja sigui en una conversa informal (passadís) o en espais fora l'horari lectiu. Es podria atribuir a un baix sentiment de pertànyer en el grup de treball/claustra o bé falta d'implicació i participació en tasques col·laboratives planificades en els espais de reunió.

Pel que fa al treball en xarxa, segons l'autor Bolea (2017), en l'estudi de Llorens (2018), s'entén com la intervenció d'equips humans i professionals diversos entre els quals es van construint conjuntament els coneixements, a partir de l'intercanvi d'informació, amb la finalitat última d'atendre i ajustar-se a les necessitats de l'alumne. Aquesta és una tasca compartida entre professionals interns i externs al centre. Pel que fa a la majoria de les respostes que han donat els subjectes, aquests entenen el treball en xarxa com a l'intercanvi d'informacions per arribar a un objectiu comú. Aquesta ha estat catalogada com a finalitat poc específica, ja que s'explica de manera molt general, simple i poc concreta. La majoria d'informació obtinguda fa referència al treball en xarxa desenvolupat de manera interna, és a dir, el funcionament a l'hora de treballar conjuntament i en xarxa entre els professionals de dins l'escola. Pel que fa a l'organització d'aquest, la majoria de respostes han indicat que es du a terme de manera programada, en trobades tant presencials, com telemàtiques (com a recurs en cas que sigui necessari). Amb relació a les tasques, la mostra fa especial èmfasi a la col·laboració que es dona durant el treball en xarxa, sense deixar de banda la coordinació entre docents, reunits en comissions, cicles i claustres, i la corresponsabilitat per part de les persones que en formen part. Aquestes respostes corresponen a l'afirmació que en fa Pastó (2012), on defensa el fet que treballar de manera beneficiosa entre diferents professionals porta la necessitat d'establir una coordinació estreta entre ells que tingui en compte la interdisciplinarietat, la globalitat i la coordinació, amb l'objectiu de poder millorar la qualitat de l'atenció a l'alumnat. És per això que en desenvolupar tasques ben coordinades, on es dona col·laboració i corresponsabilitat entre els diferents professionals, dona com a resultat un bon nivell d'organització i gestió del treball en xarxa.

Fent referència a la codocència, l'autor Durant (2018), la defineix fent referència a quan dos docents treballen junts en una mateixa aula amb el mateix grup d'alumnat. També permet proporcionar ajudes específiques a alumnes amb diversitat funcional o amb qualsevol altre necessitat mentre continuen estant presents a l'aula ordinària (Aldabas, 2020, citat per Carrillo i García, 2021). Seguint aquesta línia, la major part dels resultats amb relació a la finalitat

d'aquest espai, està relacionada amb el que és en si la docència compartida, on es busca la millora de l'atenció a la diversitat a partir de la participació de dos docents dintre l'aula. Per altra banda, és important considerar que gran nombre de professionals ho comprenen com una finalitat diferent del que realment significa la docència compartida, com seria compartir tasques educatives d'escola. El fet que hi hagi respostes diferents a l'hora d'entendre la finalitat de l'espai, podria ser pel fet que és una estratègia d'ensenyament a l'aula i de desenvolupament pels docents, en la qual aquests estan poc familiaritzats o bé en tenen poca formació i, per tant, ho desconeixen i no tenen les eines, ni els recursos, ni les estratègies per dur-ho a terme. Així com a nivell de centre, es poden trobar pocs espais de planificació o bé poc personal docent per desenvolupar aquesta pràctica educativa.

Amb relació a l'organització de la docència compartida que es dona en el centre, es parla de la intervenció entre iguals, amb més d'un docent a l'aula (tutor i cotutor) on se'n diferencien els rols, ja que cadascun desenvolupa tasques diferents. Prèviament, s'ha planificat la part pedagògica i el rol que s'assigna a cada docent respecte a cada sessió. Tot això es coordina en reunions setmanals entre els docents que hi intervenen. També es duen a terme dues maneres diferents de docència compartida, duta a terme per agents educatius externs al centre (professionals del CAP, entitats sense ànim de lucre del barri) i per la mateixa comunitat educativa, com és el cas de les famílies. Aquests dos tipus segueixen la mateixa organització, on abans d'entrar a l'aula a compartir coneixements, es planifica la sessió i es distribueixen els rols. D'aquesta manera, com diu Duran (2018) la codocència admet diferents maneres d'organitzar-se; maneres molt més riques on dos docents treballen de manera conjunta per poder planificar, executar i avaluar l'activitat conjunta a l'aula i d'altres de més limitades, amb relació a les respostes obtingudes, on el docent que adquireix el rol de suport, atenen les necessitats d'aquells alumnes que ho necessiten. La codocència és un mecanisme molt potent per a l'atenció de l'alumnat dins l'aula i també ho és per a l'aprenentatge entre docents. Podria ser que en el centre educatiu, fins al moment no s'ha iniciat un procés pedagògic com aquest, ja que entre els professionals pot generar dubtes i inconvenients, pel fet de ser una estratègia complexa, on es necessita un major desenvolupament professional, per tal que els equips educatius vagin més enllà del procés educatiu. Així ho han mostrat alguns estudis desenvolupats per Lochner, Murawski i Daley (2019) en l'estudi de Carrillo i García (2021).

En relació amb el lideratge distribuït, identificat pels subjectes com el lideratge que es du a terme dins el centre educatiu, autors com Martínez, Gracia i Higuera (2018) des d'aquesta perspectiva del lideratge l'entenen com la capacitat d'empoderar a altres, afavorint la creació d'una responsabilitat col·laborativa on la importància recau en la millora de l'escola a escala

interna. Seguint aquesta definició, els resultats de la recerca s'encaminen en aquesta línia, ja que es parla del desenvolupament del lideratge de manera horitzontal, a partir de la delegació de funcions a les comissions i cicles, on s'acaba tenint en compte a tot el claustre. Per tant, es descentralitzen les tasques i es potencien les responsabilitats compartides. Amb relació a diferents investigacions que també ho han constatat (Castillo, Puigdellivol i Antúnez, 2017), el lideratge distribuït, pel que fa a l'escola on se centra la recerca, està tenint efectes positius, ja que els subjectes responen que s'organitzen amb departaments establerts i de manera programada (cicles, claustres, comissions, etc.), on es dona traspàs de la informació per tal que arribi a tothom i es potencien espais compartits per desenvolupar tasques col·laboratives (posades en comú de diferents punts de vista, planificacions, actuacions, nous enfocaments, etc.), tenint en compte a tot el claustre, a partir de la distribució d'aquests, en departaments aïllats. Així doncs, en els resultats es pot veure la construcció, de manera conjunta, d'una línia de centre, continua i creixent, que s'està desplegant per tal d'establir cultura de centre entre els professionals que en formen part.

A més, els subjectes identifiquen altres espais on es produeixen moments de col·laboració. Les reunions de cicles i del claustre en són les més representatives, tot i que es podria dir que aquests espais formen part del treball en xarxa que es desenvolupa de manera interna al centre educatiu. També s'han mencionat espais de coordinació de diferents especialitats, és a dir, professionals que treballen de manera conjunta dins l'aula (docent + especialista/suport), on se'ls proporcionen espais, dins la jornada laboral, de reunió. També s'han obtingut resultats relacionats en moments de col·laboració fora la jornada laboral i, fins i tot, en espais com els passadissos del mateix centre. Aquests espais poden ser canals de transmissió d'informació puntual i rellevant entre docents, la qual pot repercutir en actuacions que desenvolupen a l'aula i en maneres de treballar en el centre i que, com predomina en la finalitat d'aquests és el traspàs d'informació. Es pot concloure que en aquesta dimensió, relacionada amb altres espais de col·laboració entre docents, es determina que els resultats acaben sent aspectes no resolts, és a dir, espais que no s'han analitzat, simplement s'han identificat. Simplement, s'observa que, per una part de la mostra es donen altres espais de col·laboració que no s'engloben dins les classificacions establertes en la investigació (treball en xarxa, lideratge compartit i codocència), però que es consideren espais on es pot col·laborar.

Finalment, s'han identificat elements que afavoreixen la col·laboració i elements que la limiten. Pel que fa als elements que afavoreixen, com afirmen Booth i Ainscow (2002) és important buscar la creació d'una comunitat escolar segura, acollidora, col·laborativa i estimulante, la qual té uns valors inclusius i compartits per a tots els seus membres. D'acord amb la següent

explicació i segons els resultats, es consideren diferents elements que els subjectes han trobat especialment rellevants per crear, enriquir i col·laborar en l'elaboració continua de la línia que es desenvolupa al centre (cultura) i donar-hi consistència. L'element més destacat té relació amb els aspectes comunicatius i el bon desenvolupament d'aquests, és a dir, elements vinculats a estar disposat a compartir experiències, recursos i suports, diferents punts de vista, debatre diferents aspectes de manera constructiva (reconstruir propostes), saber demanar ajuda, entre altres. A més, elements com un bon clima de treball i el fet de treballar en equip també han estat resultats destacats, ja que es remarca la importància de les actituds positives dels diferents membres de l'equip, on aquestes porten al bon ambient de treball, la confiança, la cohesió grupal i el respecte. Per tal que es doni col·laboració, aquests factors i el treball en equip són quasi determinants, ja que per un bon funcionament del centre és important la coordinació, la cooperació i la distribució de tasques. La confiança entre companys acaba sent molt important, ja que s'explica en els resultats que aquesta, porta a aprendre a delegar tasques, la qual cosa permet no carregar-te amb massa responsabilitats i poder fer bé la tasca que pertoca per poder acabar aportant aspectes productius i d'ajuda al grup. Tots aquests aspectes afavoridors es retroalimenten entre ells, per tal de generar espais confortables i potents, en els quals els docents senten que formen part d'un engranatge i els permet donar més d'ells mateixos i, com a resultat poder desenvolupar tasques col·laboradores entre docents per oferir pràctiques educatives ajustades als diferents alumnes que formen part de l'escola. És per això que estem darrere una concepció interaccionista de les característiques individuals, on la perspectiva és la de poder ser capaç de crear una escola que pugui atendre totes les diferències que hi ha entre l'alumnat, evitant que aquestes diferències es transformin en desigualtats i aconseguint en els alumnes el màxim potencial de desenvolupament possible (Bassedas, 2004). També, els plantejaments psicopedagògics, els quals gira el treball, se situen en una postura constructivista, la qual defensa la construcció d'aprenentatges entre les diferents persones que formen part del context, en aquest cas del centre educatiu d'infantil i primària, a través de múltiples representacions de la realitat, les quals representen la complexitat de la realitat en què es troba l'escola (Aguilar, 2018). Per això, amb relació als resultats, la comunicació, el bon clima entre els membres i la importància del treball en equip són elements molt importants pel desenvolupament i la construcció d'aprenentatges conjunts, gràcies als espais de col·laboració que es proporcionen.

Contràriament, trobem elements que limiten aquests processos col·laboratius. Entre els resultats més destacats pels subjectes, apareixen conceptes com, el poc temps de què es disposa per poder treballar conjuntament, com també, la poca comunicació que es pugui donar en moments determinats o bé amb persones que estiguin poc predisposades a treballar

i a compartir. Aquests comportaments poc afavoridors, poden tenir relació amb el que s'exposa, per part de Bonilla i James (2017) i Henning (2018), en l'estudi de Reyes, Moreno, Amaya i Avendaño (2020), i desencadenar a un clima de treball negatiu entre el claustre, on la col·laboració d'aquests se'n vegi plenament desafavorida i, per tant, les pràctiques educatives, que s'acaben compartint als infants, també. L'impacte que podria tenir l'accentuació d'aquests elements limitadors en el centre educatiu, va en contraposició del que diuen Martín i Mauri (2011). Expliquen que les institucions escolars estan formades per sistemes complexos, on és molt important que les peces que en formen part, en aquest cas el claustre, actuïn de manera coordinada. Per tant, és rellevant dedicar temps a prendre decisions conjuntes, les quals es debatin i s'assumeixin per la majoria de docents. D'aquesta manera s'observa que els elements comunicatius i el temps, són fonamentals en aquests processos col·laboratius, si no es donen, poden dificultar molt la col·laboració entre docents, fet que acabarà repercutint en el funcionament del centre.

6. Implicacions per a la millora dels processos i espais de col·laboració

En el següent apartat es pretén elaborar un seguit de propostes de millora, d'acord amb el tercer objectiu plantejat en el treball. Aquestes propostes sorgeixen a partir de tot el desenvolupament del treball, és a dir, gràcies als articles que s'han llegit per donar estructura i sentit al marc teòric i, també, a la informació obtinguda en la fase d'investigació.

Partint de què el treball col·laboratiu entre docents és un element clau pel bon funcionament dels centres educatius, ens focalitzarem en implicacions per a la millora d'aquests processos i espais col·laboratius. És important tenir en compte de des de quin punt parteix l'escola i els recursos dels quals disposa institucionalment parlant, per tal que les millores puguin ser contextualitzades, ajustades i realistes a aquesta.

M'agradaria començar parlant del lideratge que es desenvolupa al centre. Aquest s'ha pogut observar que és distribuït i horitzontal, ja que el claustre té clar quina línia de centre es pretén seguir per tal que col·laborativament s'arribi a objectius conjunts. Partint d'aquesta base i de la cultura inclusiva que l'equip directiu està transmetent i integrant entre el claustre, porta que s'estigui seguint una línia molt potent per continuar potenciant i millorant el treball col·laboratiu entre docents. Considero que aquesta evidència és la base per potenciar les següents millores.

La primera millora és l'estabilitat del claustre, fet que fins ara no s'està donant. Per aconseguir-la, l'equip de treball ha d'estar configurat per professionals que acceptin el repte de treballar dins aquest projecte, els quals estiguin motivats a créixer i aprendre, i estimulats per un bon clima col·laboratiu. Per això, és important fer conscient al claustre de la manera col·laborativa amb la qual es pretén actuar, dedicant temps a prendre decisions conjuntes, les quals es debatin i s'assumeixin per la majoria de docents (Martín i Mauri, 2011). També, proporcionant espais on es puguin donar bons canals comunicatius, on els docents se sentin a gust, tenint clar quin és el seu rol i què s'espera d'ells. Aquests espais han de ser periòdics i constants, per tal que siguin efectius i generin confiança entre els docents. D'aquesta manera l'engranatge col·laboratiu es va construint i els mestres se senten estimulats pel projecte i amb ganes de quedar-se.

També, he pogut percebre com l'estratègia de la codocència es desenvolupa de manera molt limitada, és a dir, s'utilitza com a eina de suport en algunes classes, on els docents que col·laboren tenen rols diferenciats a l'hora de compartir coneixements i ajudes, on el tutor és l'encarregat de dirigir la classe i el cotutor fa el suport corresponent. Partint d'aquest punt, la segona millora té relació amb la codocència que permet que es doni aquesta col·laboració

entre docents dins l'aula que, a més, d'oferir una resposta més ajustada davant l'atenció a la diversitat. Per això és rellevant que des del centre es potenciï aquesta estratègia, a través de formacions del professorat, per tal que n'apreguin el seu funcionament i la puguin desenvolupar correctament. Com diu Miquel (2018), en el vídeo de Duran, Oller i Huguet (2018, 21 de juny), la docència compartida és un mecanisme molt potent per a l'atenció de l'alumnat dins l'aula, així com per a l'aprenentatge entre docents que es dona gràcies a les situacions de treball conjunt dins i fora l'aula, planificant i avaluant aquesta pràctica compartida. Aquesta millora s'ha d'anar desenvolupant progressivament, començant per un curs i anar-ho implementant a la resta. Seguint amb la millora, a partir dels resultats s'observa que es du a terme una bona programació, de manera planificada, per tal que es facilitin aquests espais de trobada i treball conjunt. També s'indica la bona coordinació entre les diferents reunions de cicles, comissions i claustre, com la col·laboració i corresponsabilitat que acaben desplegant els mestres dins aquestes. Així doncs, tenint tots aquests elements a favor, seria interessant programar reunions (p.ex. una hora setmanal) pel bon desenvolupament de la codocència, en les quals els docents que duen a terme aquesta estratègia poguessin coincidir i, per tant, rebre el traspàs i poder compartir informacions per igual, ja que els rols no es diferenciarien. És important tenir uns horaris molt ben planificats. D'aquesta manera es podrien compartir ajudes ajustades respecte a tot l'alumnat de l'aula, sense haver de segregar-la. Per tant, s'estarien oferint mesures universals, és a dir, donar una resposta educativa inclusiva ajustada a tot l'alumnat dins l'aula, on tots tindrien l'oportunitat de participar i de sentir-se part d'aquesta. També es donarien millores significatives en la coordinació i la preparació docent, optimitzant el procés d'ensenyament i aprenentatge (Porrás-Vallejo, 1998; Aretxaga, Palacios i del Berritzegune, 2014; Hurd i Weilbacher, 2017; Boland, Alkhalifa i Al-Mutairi, 2019; Barron, Pinter i Winter, 2019, citat per Carrillo i García, 2021). D'aquesta manera es posaria en pràctica una eina molt potent com és l'observació i la reflexió conjunta entre docents, per després compartir informacions (avaluació), poder ajustar les ajudes a les diferents necessitats detectades i desenvolupar una bona planificació.

Un descontentament que s'ha manifestat en la majoria de respostes del professorat ha estat el poc temps i poc aprofitament d'aquest, durant les reunions conjuntes. La tercera millora seria que per part de l'equip directiu es revessin prèviament els aspectes més rellevants que s'han donat durant la setmana. Un bon canal per fer-los arribar, podria ser un correu electrònic específic per tractar consideracions, del claustre, a tenir en compte durant les reunions conjuntes, on l'equip directiu decidís quins temes són prioritaris a tractar en aquestes reunions setmanals. D'aquesta manera s'evitarien les pèrdues de temps a causa de la poca organització d'aquestes reunions.

Em va cridar l'atenció una resposta en què es considerava el passadís com un espai col·laboratiu. Penso que és un espai a tenir en compte, ja que són els moments immediats, on surtin de les aules, els mestres poden interactuar. Aquest espai pot ser un primer punt de suport, que afavoreixi la comunicació.

Com a elements limitadors davant el treball col·laboratiu del centre, es ressalten principalment el poc temps i la poca comunicació. Per revertir aquests contratemps, seria interessant que entre el claustre es promoguessin eines per aprofitar el temps durant les reunions i ser eficaços, és a dir, a partir d'una programació plantejada per abordar temes.

Així doncs, les propostes de millora, amb relació a les interaccions col·laboratives entre docents, porten a la discussió conjunta i constructiva que permet una anàlisi més profund de la realitat. D'aquesta manera es reestructuren idees prèvies, coneixements, maneres de treballar dels docents, entre altres (Miquel, comunicació personal, 21 de juny de 2018).

7. Conclusions

En el centre, el qual s'ha basat l'estudi de cas, s'ha identificat que els processos col·laboratius són essencials pel bon funcionament i, encara ho són més, pel fet de trobar-se en un context de segregació social. S'ha demostrat que col·laborar i treballar conjuntament es converteixen en elements clau per donar resposta a la diversitat d'alumnat. És per això, que si la cultura del centre segueix aquesta línia, entre els docents s'integraran i es desenvoluparan estratègies col·laboratives a l'hora d'abordar qualsevol tasca o situació. D'aquesta manera es durà a terme un creixement professional que, no només beneficiarà als mestres, sinó també a l'alumnat.

Gràcies a la recerca, s'ha generat entre els docents reflexió i debat davant la importància que té treballar col·laborativament, on a partir d'aquí, he pogut obtenir les respostes als objectius plantejats. La primera finalitat de la recerca ha estat identificar els espais organitzatius entre docents on es produeixen processos de col·laboració, on s'han trobat el treball en xarxa, la codocència, el lideratge compartit i altres espais, com serien fora de la jornada laboral. Pel que fa al segon objectiu (analitzar els processos de col·laboració entre els diferents professionals) s'hi ha donat resposta a través de tres subobjectius. El primer fa referència a la identificació de com es duen a terme aquests processos de col·laboració, on amb relació als diferents espais organitzatius identificats, aquests s'han caracteritzat a partir de la seva finalitat, organització, tasques i responsables que en formen part. D'aquesta manera, s'ha pogut observar com, tant el treball en xarxa, com la codocència, com el lideratge distribuït es desenvolupen i s'organitzen dins el centre educatiu. Pel que fa al segon i tercer subobjectiu, s'han trobat diferents elements que afavoreixen (bona comunicació, cohesió grupal, bon clima de treball, etc.) i que limiten (poca estabilitat del claustre, poc temps...) els processos de col·laboració. Finalment, s'ha donat resposta al tercer i últim objectiu, plantejant millores respecte als processos de col·laboració del centre on s'ha realitzat la recerca.

Gràcies a la recerca, penso que aquesta pot portar a la reflexió dels mestres que han decidit participar i donar la seva opinió. L'autocrítica que puguin fer de la seva manera de treballar com a professionals i com aquesta repercuteix en el treball conjunt de centre i en la resposta que es dona a l'alumnat, serà important per prendre consciència que potser aquesta col·laboració els porta a ser millor equip per poder compartir pràctiques educatives de manera inclusiva entre l'alumnat, on tothom surt guanyant. A més, els docents acaben sent un model significatiu per l'alumnat, és per això que si els alumnes veuen que els mestres col·laboren, se'ls està compartint una eina molt valuosa per utilitzar en el seu dia a dia.

El simple fet que els docents es plantegin treballar col·laborativament per aconseguir objectius comuns, ja és una millora en si mateixa.

8. Limitacions i qüestions obertes

A mesura que anava desenvolupant la recerca m'he trobat amb diferents limitacions. La primera fa referència a les preguntes elaborades en el qüestionari, ja que considero que en el moment de plantejar les preguntes relacionades amb l'anàlisi dels diferents espais de col·laboració (finalitat, organització, tasques i responsables) aquestes han quedat massa obertes, fet que ha condicionat a l'hora d'analitzar les respostes.

També, s'ha contemplat com a limitació el fet que, tot i el gran nombre de respostes obtingudes en el qüestionari (concretament 38), no s'ha aconseguit que tot el claustre participés, fet que hauria estat interessant poder conèixer el punt de vista de tothom que forma part de l'escola.

Un altre aspecte que considero limitador ha estat envers el treball en xarxa. Hagués estat interessant extreure més informació a l'hora d'analitzar la xarxa col·laborativa, és a dir, haver pogut demanar resposta a agents educatius externs al centre, per tal de conèixer aquesta col·laboració que es dona amb serveis fora del centre educatiu.

Pel que fa a qüestions que han pogut quedar obertes ara que s'ha finalitzat el treball, seria interessant continuar aprofundint, de manera més específica, amb cada un dels espais col·laboratius identificats, per plantejar millores més específiques. També seria interessant investigar envers els Centres Educatius d'Alta Complexitat i de quina manera condiciona la segregació de la societat en les escoles. A partir d'aquí, poder indagar en quina seria l'organització més eficaç, a escala de centre, per donar respostes educatives ajustades a la diversitat alumnat.

9. Bibliografía

- Aguilar, J. P. (2018). Paradigma constructivista en la Educación. *Luxiérnaga-Revista de Estudiantes de Filosofía*, vol. 8. Núm. 16, 20-20. <https://doi.org/10.33064/16luxirnaga2686>
- Arnaiz, P., De Haro, R., H., Azorín, C. M. (2018). REDES DE APOYO Y COLABORACIÓN PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. Support and Collaboration Networks for Improving Inclusive Education. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Azorín, C., i Arnaiz, P. (2018). Redes de colaboración en educación. Nuevas formas de participación y transformación social. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 1-6.
- Bassedas, E. (2007). La colaboración entre profesionales y el trabajo en red. En *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 43-66). Graó.
- Bassedas, E. (2004). La col·laboració de professionals a l'entorn de l'alumnat amb discapacitat. Un camí cap a l'escola inclusiva. *Memòria de treball de la Llicència d'Estudis obtinguda pel curs, 2005*.
- Cano, C., i Londoño, M. (2017). Formación Docente para la Atención a la Diversidad en el Aula. *CONOCIMIENTO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CIE*, vol. 2, núm. 4. pp. 25-32.
- Carrillo, P. J., i García, M. (2021). LA DOCENCIA COMPARTIDA COMO ESTRATEGIA INCLUSIVA REAL: UN ANÁLISIS PARA SU PUESTA EN PRÁCTICA. Shared teaching as a real inclusive strategy: an analysis for its implementation. En *Papeles Salmantinos de Educación, Núm* (Vol. 25).
- Castillo, P., Puigdemívol, I., i Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43, 41-59.
- Collet, J. (2009). El treball educatiu en xarxa: una breu proposta de marc conceptual. Recuperat el 12 de maig de 2022, des de: https://www.academia.edu/7050025/El_treball_educatiu_en_xarxa_una_breu_proposta_de_marc_conceptual
- Crisol, E., (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 23(1), 1-9.

- Denman, C., i Haro, J. A. (2000). Introducció: Trayectoria y desvaríos de los métodos cualitativos en la investigación social. *Denman C, Haro JA, comps. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. México: El Colegio de Sonora*, 9-56.
- Domínguez, J. A., (2015). De la investigación científica a la investigación cualitativa en educació: Fundamentació. *Revista Supervisió*, 21(36).
- Duran, D., Oller, M., i Huguet, T. (Coords.). (2018, 21 de juny). Docència compartida: Aprenentatge docent entre iguals per a l'atenció a la diversitat [Vídeo]. Bellaterra: GRAI (UAB)-ARMIF. Recuperat el 12 de maig de 2022 en: <https://serveiseducatiu.xtec.cat/vallesoccidental3/portada/docencia-compartida-aprenentatge-docent-entre-iguals-per-a-latencio-a-la-diversitat/>
- Escarbajal, A., (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28, 2-2010, 161-179.
- García, I., Higuera, L., i Martínez, E. (2018). Towards the establishment of professional learning communities through distributed leadership. A systematic review. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 16(2), 117–132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- Huguet, T., i Lázaro, L. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. *Aula de innovación educativa*, 275, 39-44.
- Llorens., C. (2018). El treball en xarxa per assolir l'èxit educatiu en l'escola inclusiva. L'experiència de l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògic de Sant Andreu (Treball de Fi de Màster). Universitat Ramon Llull. <http://hdl.handle.net/2072/375878>
- Marsó, L., (2022). *Projecte de Direcció (2022-2026)*. Document d'ús intern.
- Martín, E., i Mauri, T., (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. *Orientación educativa: atención a la diversidad y educación inclusiva*. pp. 29-49.
- Martínez, J., (2014). La participació de l'escola en el treball en xarxa. La complementarietat i la col·laboració en contextos de vulnerabilitat (Treball de Fi de Grau). Universitat de les Illes Balears.
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1), pp. 63-79.

Oller, M., Navas, C., i Carrera, J. (2018). Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades. *Aula de innovación educativa*, 275, 45-50.

Reyes, P. A., Moreno, A. N., Amaya, A., i Avendaño, M. Y. (2020). Educación inclusiva: una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, vol. 31, núm 3. 86–108.
<https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.31.NUM.3.2020.29263>

Stake, R., (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M. I., Pastor, G., i Peñaherrera, M. J. (2018). El Index for inclusion como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria. *VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (Ecuador, 7 al 9 de noviembre de 2018)*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/108442>