

# **ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA DOCENCIA COMPARTIDA EN EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO DE PRIMARIA EN CATALUÑA**

EDWIN JOSÉ TRIANA-TEHERÁN / CARMÉ ARMENGOL ASPARÓ

## **Resumen:**

Este estudio analiza el impacto que ejerce la docencia compartida en el aprendizaje del alumnado de primaria en Cataluña, España. Utilizó un diseño mixto concurrente, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos. Se implementó un pretest y postest en grupos control y experimental, junto con un cuestionario cualitativo para el grupo experimental. La muestra incluyó a 125 estudiantes de 5º y 6º de primaria de dos escuelas. Los resultados cuantitativos muestran una mejora en el rendimiento académico del grupo experimental; los cualitativos revelan mejor disposición para aprender y el alumnado percibe una mayor atención del profesorado. Se concluye que la docencia compartida tiene potencial para mejorar el aprendizaje, pero se recomienda continuar la investigación con muestras más amplias y mayor control de variables para comprender plenamente su impacto en el proceso de aprendizaje.

## **Abstract:**

This study analyzes the impact of shared teaching on primary school students' learning in Catalonia, Spain. It employed a mixed concurrent design that combined quantitative and qualitative approaches. A pretest and a posttest were administered to the control and experimental groups, and a qualitative questionnaire was administered to the experimental group. The sample included 125 fifth- and sixth-grade students from two schools. The quantitative results indicate an improvement in the experimental group's academic performance; the qualitative results reveal a greater willingness to learn and a perception of greater teacher attention. It is concluded that shared teaching has the potential to improve learning; however, further research with larger samples and greater control of variables is recommended to understand its impact on the learning process fully.

**Palabras clave:** docencia compartida; proceso enseñanza aprendizaje; educación básica; experimento educativo.

**Keywords:** shared teaching; teaching-learning process; primary education; educational experiment.

---

Edwin José Triana-Teherán: profesor asociado de la Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona, España. CE: edwinjose.triana@uab.cat / <https://orcid.org/0000-0002-4928-285X>

Carme Armengol Asparó: profesora titular de la Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona, España. CE: carme.armengol@uab.cat / <https://orcid.org/0000-0002-6954-3527>

## Introducción

En los últimos años ha habido una búsqueda constante para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el alumnado, para lograrlo, se han aplicado diferentes metodologías que ayudan a conseguir este propósito. Así, cada vez es más común encontrar instituciones educativas que trabajan con ellas con el objetivo de brindar una mejor atención al estudiantado, que con frecuencia es más diverso (Duran, Corcelles, Flores y Miquel, 2020).

En este sentido, uno de los avances más relevantes es el trabajo desde enfoques colaborativos, donde la cooperación, la ayuda mutua y la coordinación son los aspectos principales (Duran, Flores, Ribas y Ribosa, 2021 y López-Vélez y Galarraga, 2024). Mediante esta metodología cooperativa, el sistema educativo se va alejando de forma progresiva de modelos tradicionales, en los que cada docente enseña en solitario a un grupo supuestamente homogéneo. Esta transformación muestra un enfoque con un carácter más inclusivo, orientado a una educación de mayor calidad y en el que se respeten los diferentes ritmos de aprendizaje (León, Santos y Alonzo, 2023).

Una de las metodologías que precisamente está liderando estos procesos de cambio es la docencia compartida o codocencia, especialmente en la etapa de educación primaria, ya que su estructura y organización hacen que la aplicación sea fácil y factible. Aunque hay amplio acuerdo acerca del significado, es fundamental concretar una definición que se ajuste a los objetivos e intencionalidad del presente artículo. Desde esta investigación, se entiende que la docencia compartida es la metodología en la que dos o más docentes, con el mismo estatus, llevan a cabo conjuntamente todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (planificación, enseñanza y evaluación) en un grupo de alumnado heterogéneo, en un mismo espacio y tiempo (Cook y Friend, 1995; Conderman y Hedin, 2012).

Estudios recientes han revelado que la docencia compartida puede ser una herramienta que favorece el ambiente de aprendizaje y propicia una enseñanza más efectiva, no únicamente en quienes presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), sino en todo el alumnado en general (Beninghof, 2020; Karten y Murawski, 2020; Lehane y Senior, 2019; López-Vélez y Galarraga, 2024; Pla-Campas, Arumí-Prat y Simó-Gil, 2022; Strogilos, King-Sears, Tragoulia, Voulagka *et al.*, 2023; Triana

y Armengol, 2022). Sin embargo, existen pocas evidencias empíricas que reconozcan un impacto directo en el aprendizaje del alumnado (Sebald, Myers, Frederiksen y Pike, 2023).

La docencia compartida se inició en el ámbito anglosajón hace ya algunas décadas, con la intencionalidad de aprovechar la presencia del maestro(a)<sup>1</sup> de educación en especial en el aula ordinaria que atendía al alumnado con NEAE regularmente fuera de ella. Esta práctica carecía de una comunicación, coordinación y planificación de las sesiones con el docente titular de la materia (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain y Shamberger, 2010; Murawski, 2010). Sin embargo, en España, esta metodología es relativamente nueva.

Cabe señalar también que la docencia compartida se ha ido transformando en una herramienta de preferencia en los centros educativos que pretenden generar aulas más inclusivas y en grupos totalmente heterogéneos. De esta forma, pueden efectuar una atención y apoyo al alumnado con dificultades dentro de la misma clase ordinaria, al tiempo que se potencian las habilidades de colaboración en el estudiantado y el profesorado y se promueve el desarrollo profesional docente (Carrillo y García, 2021; De Jong, Meirink y Admiraal, 2022).

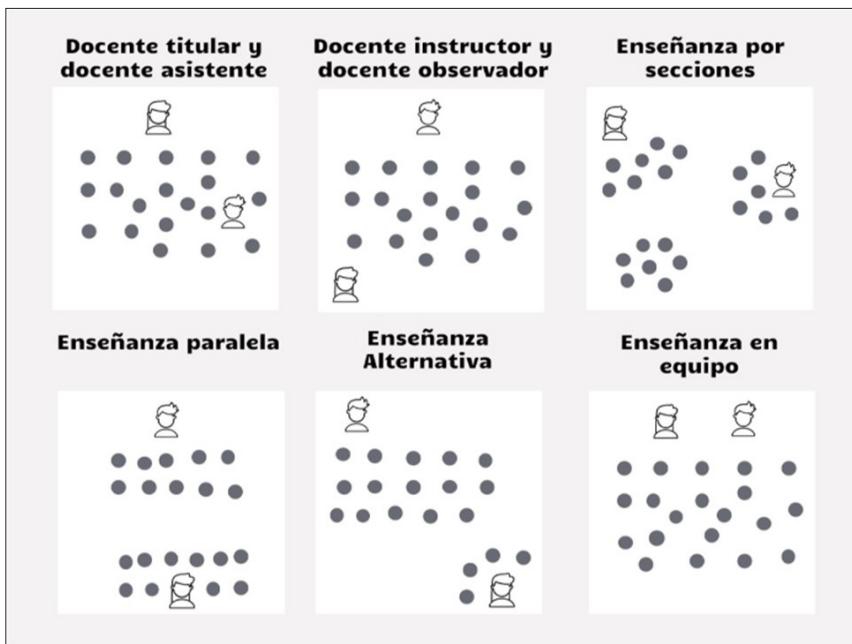
El concepto y la aplicación de la codocencia han ido evolucionando hasta proponer algunos modelos que facilitan el abordaje de esta metodología a través de diferentes técnicas y componentes. En este estudio se muestran los tres principales modelos encontrados tras la revisión de la literatura.

El primero, y el más utilizado, es el modelo presentado por Cook y Friend (1995), en el que se establecen seis colocaciones o movimientos, tanto del alumnado como del profesorado, tal como se puede apreciar en la figura 1. Su intencionalidad es aprovechar al máximo la presencia de una pareja de docentes en el aula (Rodríguez, 2014; Pérez-Gutiérrez, Casado-Muñoz y Ordóñez-Fernández, 2022).

El segundo modelo es el expuesto por Villa, Thousand y Nevin (2013). Este muestra colocaciones parecidas a las de Cook y Friend (1995) y también apuesta por la inclusión educativa, no obstante, se focaliza en presentar una perspectiva centrada en el ámbito de la organización escolar. Su propuesta realiza sugerencias a los equipos directivos en aspectos como la organización de los horarios, el perfil adecuado de codocentes, los espacios de coordinación, entre otros. Este modelo es una buena guía

para los centros que pretendan poner en marcha la docencia compartida (Rönn-Liljenfeldt, Sundqvist, Ström y Korhonen, 2024).

FIGURA 1

*Técnicas de la docencia compartida*

Fuente: elaboración propia con base en el modelo de Cook y Friend (1995).

El tercero, propuesto por Huguet (2006), no utiliza colocaciones grupales específicas, sino que se dirige a la figura del orientador educativo o maestro de educación especial, exponiendo las formas diversas de trabajar juntos y cómo se deberían realizar los primeros acercamientos al alumnado con NEAE. Este modelo está enfocado especialmente para la etapa de primaria (Carrillo y García, 2021).

Una vez revisados los tres modelos, la presente investigación toma como referente el de Cook y Friend (1995), pues es ampliamente conocido por su versatilidad y técnicas, lo que lo convierte en una excelente opción para abordar la docencia compartida y la atención a la diversidad en los centros educativos. Siguiendo esta pauta, se intenta divulgar un mayor número de descubrimientos que ayuden a comprender la influencia que puede

tener la docencia compartida en el aprendizaje. El objetivo del estudio es conocer el impacto que produce la docencia compartida en el alumnado de educación primaria en Cataluña. En este artículo, específicamente se presentan los hallazgos correspondientes al aprendizaje del estudiantado.

## Método

### Muestra y fases del estudio

El estudio se llevó a cabo en dos escuelas de primaria de la provincia de Barcelona (España). La primera, a la que se denominará El Bosc, tiene una alta complejidad sociocultural, con una población diversa, ubicada en la periferia de una ciudad importante y con algunas limitaciones para introducir innovaciones debido a los pocos recursos con los que cuentan. Por otro lado, la segunda, a la que se denominará Les Flors, es pequeña y de una línea, con alumnado de un nivel socioeconómico medio y poco diverso, ubicada en el centro de una ciudad, con un equipo directivo que busca introducir nuevas metodologías.

Ambas escuelas se escogieron como muestra porque los equipos directivos mostraron interés en introducir la codocencia como metodología en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), además de tener la disposición de proporcionar los datos necesarios para el estudio y adaptar los horarios de las parejas codocentes si fuera necesario.

Los equipos directivos de cada escuela seleccionaron las parejas docentes (tres en total) que posteriormente, recibieron una formación en codocencia por el equipo investigador. En ese proceso se trabajaron los modelos existentes y las características, y se profundizó en la planificación y técnicas de esta metodología, teniendo como referente el modelo propuesto por Cook y Friend (1995), tal como se ha apuntado y como se muestra en la figura 1. La duración de la formación fue de 20 horas en total: 15 de formación directa y 5 de transferencia al aula.

Se escogieron grupos de clase de cuarto, quinto y sexto de primaria en los que se realiza, durante un trimestre, la docencia compartida en las materias de Lengua catalana, Matemáticas y Medio social y cultural. Asimismo, cada uno de los grupos se emparejó con otro paralelo, con características similares; en ambos se administró un test de conocimientos sobre la unidad didáctica correspondiente al inicio y al final del trimestre. Esto permitió realizar una comparativa entre los dos grupos de alumnado: en el que se experimentó con la codocencia (experimental) y el de control.

Cada asignatura se imparte durante tres horas a la semana, de las cuales dos son de códicencia y una con el docente titular. Es complicado, debido a la escasez de recursos para los equipos directivos contar con la presencia de una pareja códicente durante todo un curso escolar en una misma materia, considerando que, además, se incluye como requisito una hora de planificación y coordinación para el profesorado.

Cabe mencionar que, aunque se intentó mantener la consistencia en la enseñanza entre los grupos experimental y control, existieron limitaciones como la influencia de las habilidades personales y profesionales del profesorado participante en el aprendizaje del alumnado. No obstante, se intentó mantener una equiparación entre ambos grupos mediante la planificación de los contenidos, pues en la etapa de primaria existen reuniones de coordinación paralela que ayudan a equilibrar la enseñanza en los grupos de un mismo nivel.

El estudio consideró la aplicación de dos instrumentos para analizar la variable de aprendizaje en dos etapas de la investigación. El primero se enmarca en un enfoque cuantitativo y el segundo incorpora elementos de carácter cualitativo. Por lo tanto, este estudio siguió una metodología mixta concurrente, combinando ambos resultados con la finalidad de contrastar, integrar e interpretar los datos (Creswell y Plano-Clark, 2018; Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2014; Schoonenboom y Johnson, 2017), en concreto, el análisis de la variable de aprendizaje.

Para el primer instrumento se empleó un diseño cuasi experimental, que careció de la aleatoriedad y, por consiguiente, no hay un control completo de la variable independiente. Es necesario saber que, dadas las circunstancias y características propias de este cuasiexperimento, no se pudieron controlar todas las variables. Esta limitación es común en la investigación educativa, como señalan Shadish, Cook y Campbell (2002) y Gopalan, Rosinger y Ahn (2020), quienes argumentan que, en los entornos escolares naturales, el control total de variables es extremadamente complicado debido a la complejidad de los factores que influyen en el aprendizaje y la gestión de un centro educativo.

Además, es frecuente que en los cuasiexperimentos algunos grupos (experimental y control) no sean completamente equivalentes en número y características (Campbell y Stanley, 2001; Gil, León y Morales, 2017). Esta falta de equivalencia refleja la realidad de los contextos educativos y, aunque presenta desafíos para la interpretación de los resultados, no

invalida necesariamente los hallazgos del estudio. Sin embargo, requiere un análisis cuidadoso de las variables contextuales y una consideración de las limitaciones al interpretar los resultados.

Para el segundo instrumento se utilizó un diseño fenomenológico con la finalidad de proporcionar información de las experiencias de un proceso o fenómeno (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2014); en este caso, el proceso de aprendizaje a través de la codocencia en el alumnado. Este enfoque cualitativo complementa los datos cuantitativos del diseño cuasi experimental, permitiendo una comprensión más profunda y matizada de la experiencia de codocencia, tal y como lo sugieren estudios en el campo de la investigación educativa mixta (Creswell y Plano-Clark, 2018).

Tal y como se puede observar en la tabla 1, la muestra total del alumnado es de  $n = 125$ , y, aunque se hizo el esfuerzo de garantizar que el tamaño de los grupos fuera el mismo, se debe tener en cuenta que la muestra no es totalmente exacta en los grupos control y experimental. No obstante, al ser dos centros diferentes, se presenta la posibilidad de efectuar un contraste entre escuelas y materias, situación que enriquece el análisis y los resultados del estudio. Al momento de la investigación, las edades del alumnado se encontraban entre los 9 y 10 años, según el grupo al que pertenecían.

TABLA 1

*Relación específica del alumnado participante en la muestra*

Escuela	Grupo experimental	Grupo control	Total
El Bosc: (2 grupos experimentales + 2 grupos control)	45	44	89
Les Flors: (1 grupo experimental + 1 grupo control)	17	19	36
Total	62	63	125

Fuente: elaboración propia.

Cabe aclarar que, en la segunda fase de la investigación, el instrumento fue completado por 56 alumnos del total de 62, esto se debe a las dificultades generadas por la pandemia covid-19, que no permitieron el contacto directo de los investigadores con el alumnado. Por este motivo, se llevó a cabo de forma virtual, con la guía y asistencia de las maestras de los grupos experimentales, generando como resultado una muestra más pequeña que el total de integrantes de los grupos experimentales presentados en la tabla 1.

### Instrumentos y recogida de datos

En una primera fase, cada pareja codocente, en colaboración con la persona tutora de los grupos control, definieron las pruebas que se debían administrar en ambos grupos (experimental y control). El propósito era conocer los aprendizajes previos de cada grupo en relación con la unidad didáctica a desarrollar, realizando un mapeo de los puntos débiles y fuertes del alumnado en la materia correspondiente. El pretest se administró antes de aplicar la metodología de docencia compartida únicamente al grupo experimental. Posteriormente, una vez finalizada la unidad didáctica, se aplicó el postest con la finalidad de conocer los aprendizajes adquiridos.

Tanto las parejas codocentes como los tutores de los grupos control establecieron los criterios propios de valoración para cada nivel y materia, basados en una escala del 1 al 10, donde 1 representa la puntuación mínima y 10 la máxima. La prueba contenía actividades que buscaban valorar el nivel de logro de las competencias específicas de la materia, que según el caso, podrían variar entre dos o tres por prueba.

El resultado final, tanto del pretest como del postest, se calculó del promedio aritmético de los valores alcanzados en cada una de las competencias establecidas. En caso de que alguno de los valores finales arrojara más de un decimal, se redondeó al alza a partir de 0.5, siguiendo el criterio estipulado por los centros educativos aplicadores.

En la segunda fase se administró un cuestionario para valorar diferentes aspectos de la docencia compartida. Previamente, el instrumento fue validado por un grupo de expertos teóricos (docentes universitarios) y prácticos (maestras de educación primaria con formación en codocencia), quienes valoraron aspectos de univocidad, pertinencia e importancia. Al final del cuestionario se plantearon al alumnado dos preguntas abiertas con el objeto de conocer su opinión sobre la codocencia, específicamente las siguientes:

- 1) ¿Qué es lo que más te gusta de tener dos maestros en el aula compartiendo la enseñanza?
- 2) Por qué preferirías ir a una clase de dos maestros compartiendo la enseñanza en vez de una?

Una vez recopiladas estas respuestas, se analizaron para identificar los aspectos más relevantes sobre los procesos de aprendizaje y, de esta manera, descubrir la percepción de alumnado sobre la experiencia de aprender mediante la codocencia, tal y como lo plantean López-Vélez y Galarraga (2024) en su estudio acerca de la percepción del estudiantado en entornos de codocencia.

Es necesario mencionar que el estudio se efectuó con las consideraciones éticas pertinentes. Antes de la administración de las pruebas y el cuestionario y del test, se recogieron los datos con el consentimiento del equipo directivo y el profesorado, además se obtuvo el consentimiento informado de las familias del alumnado participante. Esta atención a las consideraciones éticas es importante en la investigación educativa, como lo subrayan Pla-Campas, Arumí-Prat y Simó-Gil (2022) en su estudio sobre ética en la investigación de codocencia.

### Análisis de datos

Para el análisis cuantitativo se empleó el programa SPSS en la versión 25, y para el cualitativo, el programa ATLAS.ti en su versión 9. También, se utilizó el programa G\*Power para calcular la potencia estadística.

Para iniciar el proceso de análisis de la primera fase en relación con el test, se realizó la comprobación de las varianzas (ANOVA), mediante la prueba de homocedasticidad de Levene. La tabla 2 presenta los datos de las dos escuelas, las materias y el nivel de enseñanza en el que se aplicaron las diferentes pruebas.

Tal y como se aprecia en la tabla 2, en el análisis de la homogeneidad de las varianzas para la escuela El Bosc, los resultados de la comparación de varianzas entre las variables de pre y postest de la materia de Lengua catalana de 5º son similares, ya que el resultado supera el valor de la significancia ( $p > 0.05$ ).

Por su parte, en la clase de Matemáticas de 6º, al hacer esta comparación, se puede observar que aunque el valor del postest es bastante ajustado ( $p > .065$ ), ambas variables tienen varianzas similares porque el resultado

supera el valor de la significancia ( $p > 0.05$ ). Por lo tanto, el equipo de investigación consideró que se podían hacer pruebas paramétricas en ambos grupos.

TABLA 2

*Prueba de Levene de homogeneidad de las varianzas entre los grupos control y experimental*

Escuela	Materia	Nivel	Variables	Estadístico	p
El Bosc	Lengua catalana	5º	Pretest	1,875	.179
			Postest	2,309	.137
	Matemáticas	6º	Pretest	1,129	.293
			Postest	3,579	.065
Les Flors	Medio social y cultural	4º	Pretest	1,146	.292
			Postest	1,891	.178

Fuente: elaboración propia.

En la escuela Les Flors, los resultados de la prueba de Levene, en la materia Medio social y cultural de 4º, se puede comprobar que tienen varianzas similares, pues sus valores superan el rango de significancia ( $p > 0.05$ ). Por consiguiente, se decidió realizar pruebas paramétricas en el resto del análisis.

A partir de estos resultados, se procedió a llevar a cabo las pruebas de normalidad. Para ello, se empleó la de Shapiro-Wilk, ya que las muestras están por debajo de 50 ( $n \leq 50$ ).

En la tabla 3, se observan los resultados de la prueba de normalidad, permiten distinguir que los tres grupos, tanto los de la escuela El Bosc como en Les Flors, en las materias correspondientes presentan un valor de significancia superior al establecido ( $p > 0.05$ ), lo que indica que todos los grupos tienen una distribución normal, por lo tanto, se justifica la aplicación de pruebas estadísticas paramétricas.

En lo que concierne al análisis de la segunda fase, el estudio utilizó el método de análisis de contenido. Para esto, se optó por un enfoque deduc-

tivo mediante la codificación temática, en la que se asignan las unidades de significado correspondientes que emergen del discurso (Saldaña, 2021).

TABLA 3

*Prueba de Shapiro-Wilk. Pretest y postest  
de los grupos experimental y control de las diferentes escuelas*

<b>Escuela</b>	<b>Materia</b>	<b>Variables</b>	<b>Shapiro-Wilk</b>		
			<i>Estadístico</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
El Bosc	Lengua catalana	Pretest	.935	20	.192
		Posttest	.937	19	.214
	Matemáticas	Pretest	.958	25	.385
		Posttest	.970	25	.268
Les Flors	Medio social y cultural	Pretest	.919	36	.141
		Posttest	.941	36	.331

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 se observa que el código de la mejora del aprendizaje destaca por su frecuencia en las unidades de significado. Asimismo, por su repetición, merece una mención el código sobre la rapidez en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que de esta forma se puede conocer la perspectiva del alumnado en este aspecto y facilita al estudio una mayor comprensión del fenómeno.

TABLA 4

*Relación de categorías, códigos y unidades de significados extraídas  
de las preguntas del cuestionario al alumnado*

<b>Categorías</b>	<b>Códigos</b>	<b>Unidad de significado</b>
Proceso de enseñanza-aprendizaje	Adaptación	2
	Aprendizaje entre pares	2
	Facilidad	3
	Mejora del aprendizaje	11
	Rapidez	7

Fuente: elaboración propia.

Los resultados del test de conocimientos midieron la variable del pre y postest, en un intento por verificar el impacto de la docencia compartida (variable independiente) en los resultados académicos, específicamente en la materia en la que se ha experimentado esta metodología y su grupo control correspondiente.

Para el análisis cuantitativo se realizó una comparativa de las medias entre los grupos control y experimental. Para ello, se empleó la prueba paramétrica de t-test para los datos de ambas escuelas. Las pruebas seleccionadas se ajustaron a los resultados iniciales y a los objetivos que de la presente investigación.

## Resultados

En esta sección se presentan los hallazgos más relevantes en relación con el impacto de la docencia compartida en los procesos de aprendizaje del alumnado. Los resultados ofrecen una visión detallada sobre la eficacia de esta metodología educativa en el contexto de las escuelas participantes.

En la escuela El Bosc, con el objetivo de conocer el impacto de la docencia compartida en las materias de Lengua catalana y Matemáticas y considerando si el alumnado había aprendido o no, se llevó a cabo la prueba t-test para muestras independientes. Se tomó la aplicación de la metodología de docencia compartida como variable independiente y, como variables dependientes, el pre y postest. Además, se calculó la potencia estadística para conocer la magnitud del efecto en la población. Los resultados se pueden observar en las tablas 5 y 6.

TABLA 5

*Diferencias entre aprender mediante la docencia compartida o no en las variables de aprendizaje en la materia de Lengua catalana*

Variables	Experimental n = 20		Control n = 19		gl	t	p	1-β	d
	M	DE	M	DE					
Pretest	5.21	1.08	5.02	.82	35.32	.64	.52	.09	0.20
Postest	7.04	.75	6.60	1.07	32.04	1.49	.14	.30	0.47

Fuente: elaboración propia.

TABLA 6

*Diferencias entre aprender mediante la docencia compartida o no en las variables de aprendizaje en la materia de Matemáticas*

Variables	Experimental n = 25		Control n = 25		gl	t	p	1-β	d
	M	DE	M	DE					
Pretest	5.07	1.98	6.12	1.72	47.05	-2.00	.051	.50	0.56
Postest	6.01	1.92	7.02	1.44	44.43	-2.11	.040	.54	0.59

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la comparación de las medias evidencian una similitud entre los dos grupos. En el experimental, se encuentra un aumento de 1.83 puntos en la media entre las dos variables (pre y postest), en el control, aumenta 1.58 puntos.

Al asumir las varianzas iguales como se ha mencionado anteriormente, tanto para el pretest como el postest, los valores de *p* son mayores que el nivel de significancia establecido (*p* > 0.05). Esto demuestra que si bien las medias muestran cierta mejora en el grupo experimental, estas no alcanzan una significancia estadística en los resultados académicos del alumnado. Esto puede atribuirse, en parte, al tamaño relativamente pequeño de la muestra.

En cuanto a la medición de la potencia estadística, los resultados presentan los valores en ambas variables que oscilan entre 0.20 y 0.47, lo que indica un impacto bajo con tendencia a moderado. En el escenario de la investigación, estos resultados pueden tener limitaciones al generalizarlos al resto de la población.

De acuerdo con los resultados reflejados en la tabla 6, la comparación de las medias entre los dos grupos muestra una equivalencia entre ambos. En el experimental la media tiene un incremento entre el pretest y el postest de .94, y para el control de .9, aludiendo a un resultado casi similar en sus medias. Si se observan las diferencias entre ambos grupos, en la media del pretest es de 1.05, y en el postest 1.01, mostrando una ligera disminución al aplicar la docencia compartida.

Además, el resultado de *p* revela un valor de .051 para el pretest, y de .040 para el postest. Esto demuestra que, según las muestras analizadas,

se encontraron disparidades estadísticamente significativas en las medidas tomadas, tanto en los dos momentos como en cada uno de los grupos. Asimismo, en la medición de la potencia estadística de los resultados, se puede observar que son valores que oscilan entre .56 y .59, lo que constata un impacto que va de moderado a grande. En consecuencia, aunque con cierta prudencia, estos datos se pueden extrapolar al resto de la población.

En la escuela Les Flors, con el fin de verificar si existían diferencias significativas en el conocimiento sobre la unidad didáctica en la materia de Medio social y cultural, se realizó la prueba t-test, en función de la participación del alumnado en la docencia compartida, cuyos resultados de se presentan en la tabla 7.

TABLA 7

*Diferencias entre aprender mediante la docencia compartida o no en las variables de aprendizaje en la materia de Medio social y cultural*

Variables	Experimental n = 17		Control n = 19		gl	t	p	1 - β	d
	M	DE	M	DE					
Pretest	4.08	1.88	6.73	2.15	34	-3.90	.000	0.96	1.30
Postest	6.64	2.00	7.42	1.45	34	-1.31	.191	0.25	0.44

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la tabla 7 revelan diferencias en las medias entre ambos grupos. En el experimental hay un aumento de 2.56 entre el pretest y el postest y, en el caso del control, hay un leve incremento de .69. Al comparar los dos momentos de la aplicación del instrumento, se puede ver que la puntuación obtenida por el grupo experimental en el pretest es más baja que la del control, no obstante, en el momento del postest, esta diferencia se reduce notablemente.

Del mismo modo, se puede observar que el valor *p* es estadísticamente significativo en el pretest (*p* < 0.01), al contrario del momento del postest, donde esta diferencia desaparece (*p* > .191). Esto indica que si bien al principio existía una brecha en el conocimiento entre ambos grupos, al examinar los resultados del postest esta disparidad se atenúa. Esto úl-

timo puede atribuirse a variables que no están bajo el control en el cuasi experimento.

En relación con la potencia estadística, se aprecia que oscilan entre .96 para el pretest y .25 para el postest. Estos valores constatan que en un principio existía un gran impacto, pero que este se disipa en el segundo momento, llegando incluso a ser bajo; por esta razón, estos datos no se pueden generalizar completamente al resto de la población.

En la segunda fase de este estudio. Se agruparon las respectivas unidades de significado derivadas de las opiniones del alumnado sobre su percepción de la codocencia y su disposición para aprender cuando esta se está aplicando.

El propósito de esta etapa fue la confrontación de los resultados de ambas fases e intentar ratificar o corregir las afirmaciones derivadas de los resultados. Además, ofrece la posibilidad de complementar y contextualizar los hallazgos de las dos fases, de esta manera se ofrece una visión más completa y precisa del impacto de la docencia compartida en el aprendizaje del alumnado.

A continuación, en la tabla 8, se puede ver el resumen de las respuestas del alumnado respecto del aprendizaje a través de la docencia compartida.

TABLA 8

*Resumen de respuestas del alumnado sobre el aprendizaje mediante la docencia compartida*

Informantes	Respuestas
Alumnado	Se trabaja de una forma diferente
	Así es menos complicado
	Se puede aprender más y mejor
	Que la maestra viene más rápido
	Que trabajamos mucho más en clase
	Que es mejor, se aprende mucho más y no hay tanto ruido
	Cuando hacemos actividades lo entiendo mucho mejor

Fuente: elaboración propia.

Por una parte, el alumnado afirma que cuando está presente la pareja codocente en el aula, tiene la sensación de que “se aprende mucho más, mejor y reciben una atención más rápida”. Este es un aspecto importante en cuanto que manifiesta su satisfacción en relación con la metodología de codocencia, situación que contrasta notablemente con los resultados del pre y postest.

De igual manera, afirman una mejor comprensión de las explicaciones “cuando hacemos actividades lo entiendo mucho mejor”, a lo que se añade la solicitud del profesorado codocente cuando el alumnado presenta dudas y, un aumento de la capacidad para realizar las actividades propuestas en las sesiones de clase. Además, los datos de la segunda fase muestran una mayor interacción entre el profesorado codocente y el alumnado, garantizando una mejor compresión de las explicaciones y las actividades, y por parte de los docentes, un seguimiento más cercano y riguroso del estudiantado.

Un elemento importante a resaltar en cuanto a las sensaciones del alumnado es que manifiesta sentirse cómodo y a gusto con la codocencia, describiéndola como “así es menos complicado”. Esto contribuye a disminuir el agobio que, en algunos momentos, pueden experimentar cuando hay dificultad en la comprensión de los conocimientos de clase, es un beneficio útil para el alumnado en general, pero en especial, para aquel con NEAE en tanto la metodología de codocencia y sus diversas técnicas hacen que se propicie un entorno de confianza y cercanía más efectivo.

Además, al observar el conjunto de resultados de la segunda fase se puede entrever que cuando se ejerce la docencia compartida hay una mejora de la satisfacción del alumnado. De igual manera, se consigue que tenga una mejor disposición en el aula, situación que facilita los procesos de enseñanza, y que repercuten de forma directa en su aprendizaje, tal y como lo manifiesta en sus respuestas.

Las impresiones del alumnado respecto del aprendizaje mediante la codocencia son de gran importancia porque, además de revelar aspectos que quedan ocultos en los resultados de la primera fase de la investigación, difieren de ellos, ya que revelan elementos positivos de su aprendizaje cuando se aplica la codocencia.

Entre estos aspectos se pueden mencionar: la disposición de una muestra pequeña, la dificultad de encontrar centros dispuestos a realizar todo el proceso de formación y aplicación de la docencia compartida, la falta

de control en la valoración de los tests de conocimientos realizados por las parejas codocentes y los respectivos docentes tutores, el poco afianzamiento de la metodología entre estas parejas, el tiempo de aplicación de la codocencia (un trimestre) y, por último, todas aquellas variables que se escapan a la correspondiente parte del cuasi experimento.

## Discusión

En la comparación de los resultados del pre y postest se evidencia que existen cambios en los resultados académicos del alumnado que experimenta la docencia compartida en comparación con el grupo control, donde hay un único docente. No obstante, se debe tener en cuenta que en la mayoría de los grupos la diferencia no llega a ser estadísticamente significativa. Además, entre los hallazgos se ha encontrado que el alumnado percibe una mejora de su aprendizaje, tal y como se puede corroborar en las opiniones presentadas en la tabla 8.

Los resultados demuestran que la docencia compartida puede ofrecer un ambiente propicio que ayude en el proceso de aprendizaje del alumnado; coinciden con las investigaciones previas publicadas por Almirall y Huguet (2017), Chang (2018), Cramer, Liston, Nevin y Thousand (2010), Fitzell (2010), Huguet (2011) y los estudios de King-Sears, Stefanidis, Berkeley y Strogilos (2021) que afirman que la codocencia puede ayudar a aumentar la adquisición de logros académicos, especialmente entre el alumnado con NEAE.

En lo que respecta específicamente a las impresiones del alumnado en cuanto al aprendizaje, tal como se desprende de las respuestas del cuestionario de la segunda fase, destacan tres aspectos esenciales de la docencia compartida:

- a) El alumnado resalta la idea que aprender bajo la metodología de codocencia se convierte en un proceso más fácil y sencillo.
- b) Se valora de forma constructiva recibir atención continua dentro del aula, destacando la utilidad de contar con dos opiniones de docentes para aclarar dudas, lo que facilita el aprendizaje más autónomo y personalizado.
- c) Gracias a la presencia activa de la pareja codocente, el alumnado siente que puede comprender mejor los temas y avanzar de manera más rápida.

Estas sensaciones del alumnado están respaldadas por estudios anteriores, como los de Beninghof (2020), Duran Gisbert, Flores Coll, Mas Torelló y Sanahuja Gavaldà (2019), Duran *et al.* (2021), Rodríguez (2014) y Karten y Murawski (2020). Estos trabajos sostienen que la docencia compartida es provechosa para el estudiantado, porque garantiza una planificación diversa en el aula que puede hacerse por niveles de aprendizaje y una atención más personalizada.

De igual modo, se genera una mejora tanto en la percepción del alumnado sobre sí mismo como en la actitud hacia el aprendizaje (Hamdan, Anuar y Khan, 2016), además de ayudar en su inclusión y evitar la estigmatización que se presenta cuando quienes presentan NEAE reciben ayuda fuera del aula.

Desde la misma óptica, Murawski y Swanson (2001) argumentan que el alumnado a través de la codocencia aprende mucho más porque recibe una mejor atención por parte del profesorado, lo cual concuerda con la afirmación de Villa, Thousand y Nevin (2013), quienes sostienen que “el profesorado mediante la codocencia logra una mayor capacidad para resolver los problemas e individualizar el aprendizaje del alumnado con dificultades”.

A todo lo anterior se añade que, al poder contar con dos docentes, se pueden llevar a cabo adaptaciones y atenciones personalizadas que con otras medidas de apoyo educativo serían difíciles de realizar junto con el grupo completo de clase.

## Conclusiones

Al analizar en la totalidad los resultados obtenidos se revelan diferencias evidentes entre el grupo que experimenta la codocencia y el control, que tiene un único docente en el aula, lo que señala la efectividad de esta metodología en el proceso de aprendizaje. Aunque las diferencias encontradas no alcanzan un nivel de significancia estadística que permita generalizar los hallazgos, se confirma que la codocencia tiene un impacto positivo en los resultados académicos del alumnado. Además, la docencia compartida crea un ambiente favorable en la clase que contribuye a una óptima asimilación de los contenidos de la materia.

No obstante, es fundamental para los investigadores que se consideren todas las limitaciones con las que se encontró el estudio, entre las que se

incluyen: el impacto de la pandemia de covid-19, que restringió la posibilidad de una muestra más amplia, y las variables no controladas que se pueden hallar en los quasi experimentos. Entre estas variables destaca la presencia del alumnado con plan individualizado (PI), con al menos uno o dos por grupo, que fue valorado positivamente por las maestras codocentes. Asimismo, es necesario recalcar que este trabajo se ha realizado en un contexto local específico, lo cual condiciona la generalización de los resultados. Por tanto, la extrapolación de los hallazgos a otros contextos debe hacerse con cautela y considerando las particularidades de cada entorno educativo. Sin embargo, se considera que, en contextos educativos similares, donde existan características organizativas, culturales y metodológicas afines, los resultados podrían ser aplicables y servir de referencia para implementaciones de codocencia y futuras investigaciones en esta área.

Se comprende que apartar el alumnado con PI de la explotación de los datos sería una medida excluyente y contraria al propósito de esta investigación, que promueve la práctica educativa de metodologías inclusivas como la codocencia. Por lo tanto, a pesar de que la estadística generalmente separa datos que no se comportan de manera normal, se ha optado por incluir al alumnado con PI en los resultados, con el fin de representar fielmente la dinámica existente en las aulas.

Por otra parte, al realizar una revisión retrospectiva de los resultados sobre el aprendizaje y, partiendo de la base de que en los hallazgos de la primera fase no se logró la significancia estadística en su totalidad, surge la pregunta: *¿Por qué el alumnado tiene la percepción que hay un mayor aprendizaje por medio de la docencia compartida?* Tras el análisis de los resultados, este estudio interpreta que, seguramente se debe a las limitaciones experimentadas durante su aplicación. Esto remarca la necesidad de investigaciones futuras con un mayor número de exploraciones sobre esta metodología, con muestras más amplias y un análisis detallado de las diversas técnicas por separado que faciliten la compresión de su influencia en el aprendizaje del alumnado.

Además, si se hubiese podido extender el tiempo de aplicación de la codocencia a todo un año lectivo, probablemente los resultados serían aún más positivos. Esto posibilitaría una familiarización profunda con la metodología y sus diferentes técnicas, tanto en las parejas codocentes

como en el alumnado. Estas consideraciones respaldan las afirmaciones de Iacono, Landry, Garcia-Melgar, Spong *et al.* (2021) y Sebald, Myers, Frederiksen y Pike (2023) sobre la necesidad de un mayor número de investigaciones rigurosas en codocencia para lograr una comprensión a fondo sus beneficios y limitaciones.

## Nota

<sup>1</sup> En adelante, en este trabajo se empleará más fluida la lectura, sin menoscabo de el masculino con el único objetivo de hacer género.

## Referencias

- Almirall, Raúl y Huguet, Teresa (2017). “Nou decret, noves perspectives per a l’educació inclusiva: Entrevista a Mercè Esteve, subdirectora General d’Ordenació i Atenció a la Diversitat de la Generalitat de Catalunya”, *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, núm. 47, pp. 9-18.
- Beninghof, Ann Marie (2020). *Co-teaching that works: Structures and strategies for maximizing student learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, Donald y Stanley, Julian (2001). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en educación social*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Carrillo, Pablo J. y García, Manuel (2021). “La docencia compartida como estrategia inclusiva real: un análisis para su puesta en práctica”, *Papeles Salmantinos de Educación*, núm. 25, pp. 39-61. <https://doi.org/10.36576/summa.143804>
- Chang, Sau-Hou (2018). “Co-teaching in student teaching of an elementary education program”, *The Teacher Educators’ Journal*, vol. 11, pp. 105-113.
- Cook, Lynne y Friend, Marilyn (1995). “Co-teaching: Guidelines for creating effective practices”, *Focus on Exceptional Children*, vol. 28, núm. 3, pp. 1-16. <https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852>.
- Conderman, Greg y Hedin, Linda (2012). “Purposeful assessment practices for co-teachers”, *Teaching Exceptional Children*, vol. 44, núm. 4, pp. 18-27. <https://doi.org/10.1177/004005991204400402>.
- Cramer, Elizabeth; Liston, Anne; Nevin, Ann y Thousand, Judy (2010). “Co-teaching in urban secondary school districts to meet the needs of all teachers and learners”, *International Journal of Whole Schooling*, vol. 6, núm. 2, pp. 59-76.
- Creswell, John W. y Plano-Clark, Vicki L. (2018) *Designing and conducting mixed methods research*, 3<sup>a</sup> ed. Londres: SAGE.
- De Jong, Loes; Meirink, Jacobiene y Admiraal, Wilfried (2022). “School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review”, *International Journal of Educational Research*, vol. 112. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101927>
- Duran Gisbert, David; Flores Coll, Marta; Mas Torelló, Oscar y Sanahuja Gavaldà, Josep Maria (2019). “Docència compartida en la formació inicial del professorat: potencialitats i dificultats des d'estudiants i professors”, *Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, vol. 12, núm. 2, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227430>

- Duran, David; Corcelles, Mariona; Flores, Marta y Miquel, Ester (2020). "Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences", *Professional Development in Education*, vol. 46, núm. 5, pp. 770-779. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634631>
- Duran, David; Flores, María; Ribas, Teresa y Ribosa, Jesús (2021). "Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 36, núm. 2, pp. 495-510. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00479-0>
- Fitzell, Susan (2010). *Co-teaching and collaboration in the classroom*, Manchester: Cogent Catalyst Publications.
- Friend, Marilyn; Cook, Lynne; Hurley-Chamberlain, DeAnna y Shamberger, Cynthia (2010). "Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education", *Journal of Educational and Psychological Consultation*, vol. 20, núm. 1, pp. 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gil, José; León, Jorge y Morales, Mabel (2017). "Los paradigmas de investigación educativa desde una perspectiva crítica", *Revista Conrado*, vol. 13, núm. 58, pp. 72-74. Disponible en: <https://typeset.io/pdf/los-paradigmas-de-investigacion-educativa-desde-una-4vrqaaqrbj.pdf>
- Gopalan, Maithreyi; Rosinger, Kelly y Ahn, Jee Bin (2020). "Use of quasi-experimental research designs in education research: Growth, promise and challenges", *Review of Research in Education*, vol. 44, núm. 1, pp. 218-243. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903302>
- Hamdan, Abdul; Anuar, Mohamad y Khan, Aqueel (2016). "Implementation of co-teaching approach in an inclusive classroom: Overview of the challenges, readiness and role of special education teacher", *Asia Pacific Education Review*, vol. 17, núm. 2, pp. 289-298. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9419-8>
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*, 6<sup>a</sup> ed., Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Huguet, Teresa (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*, Barcelona: Graó.
- Huguet, Teresa (2011). "El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida", en Martín, Elena y Onrubia, Javier. (coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*, Barcelona: Graó, pp.143-165.
- Iacono, Teresa; Landry, Oriane; Garcia-Melgar, Ana; Spong, Jo; Hyett, Nerida; Bagley, Kerryn y McKinstry, Carol (2021). "A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 27, núm. 13, pp. 1454-1468. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900423>
- Karten, Toby y Murawski, Wendy (2020). *Co-teaching do's, don'ts, and do betters*, Alexandria: ASCD.
- King-Sears, Margaret; Stefanidis, Abraham; Berkeley, Sheri y Strogilos, Vasilis (2021). "Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis", *Educational Research Review*, vol. 34. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405>

- Lehane, Paula y Senior, Joyce (2019). "Collaborative teaching: Exploring the impact of co-teaching practices on the numeracy attainment of pupils with and without special educational needs", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 1-15. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1652439>
- León, Korintia; Santos, Armando y Alonzo, Lidia (2023). "El trabajo colaborativo en la educación", *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, vol. 7, núm. 29, pp. 1423-1437. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602>
- López-Vélez, Ana y Galarraga, Haizea (2024). "Análisis del impacto de la codocencia en la inclusión y el aprendizaje de todo el alumnado", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 18, núm. 1, pp. 89-104. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100089>.
- Murawski, Wendy (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Murawski, Wendy y Swanson, Lee (2001). "A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?", *Remedial and Special Education*, vol. 22, núm. 5, pp. 258-267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Pérez-Gutiérrez, Raquel; Casado-Muñoz, Raquel y Ordóñez-Fernández, Feliciano (2022). "Co-enseñanza como modelo de gestión organizativa en las aulas inclusivas: fortalezas y debilidades", *Education in the Knowledge Society*, vol. 23. <https://doi.org/10.14201/eks.28842>
- Pla-Campas, Gil; Arumí-Prat, Joan y Simó-Gil, Núria (2022). "Análisis de los efectos de un proyecto innovador de codocencia en la universidad", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 1, pp. 93-1. <https://doi.org/10.6018/reifop.499111>
- Rodríguez, Felipe (2014). "La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 8, núm. 2, pp. 219-233. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994333.pdf>
- Rönn-Liljenfeldt, Maria; Sundqvist, Christel; Ström, Kristina y Korhonen, Johan (2024). "Students' perceptions of co-teaching in the general classroom", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 39, núm. 2, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2215008>
- Saldaña, Johnny (2021). *The coding manual for qualitative researchers*, 4<sup>a</sup> ed., Londres: SAGE.
- Schoonenboom, Judith y Johnson, R. Burke (2017). "How to construct a mixed methods research design", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, vol. 69, supl. 2, p. 107. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1>
- Sebald, Ann; Myers, Adam; Frederiksen, Heidi y Pike, Elizabeth (2023). "Collaborative co-teaching during student teaching pilot project: What difference does context make?", *Journal of Education*, vol. 203, núm. 1, pp. 18-31. <https://doi.org/10.1177/00220574211016403>
- Shadish, William R.; Cook, Thomas y Campbell, Donald (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*, Boston: Houghton Mifflin and Company.

- Strogilos, Vasilis; King-Sears, Margaret; Tragoulia, Eleni; Voulagka, Anastasia y Stefanidis, Abraham (2023). "A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities", *Educational Research Review*, vol. 38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504>
- Triana, Edwin y Armengol, Carme (2022). "Beneficios de la docencia compartida desde la perspectiva del alumnado de Educación Primaria", *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, núm. 56, pp. 16-29. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi56.5037>
- Villa, Richard A.; Thousand, Jacqueline S. y Nevin, Ann I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*, Thousand Oaks: Corwin Press.

**Artículo recibido:** 27 de enero de 2025

**Dictaminado:** 12 de junio de 2025

**Segunda versión:** 2 de julio de 2025

**Aceptado:** 14 de agosto de 2025