

2. Presentació

2.1. Origen de la recerca

2.2. Tema de la recerca

2.3. Propòsit de la recerca

2.3.1. General

2.3.2. Específics

2.3.3. Final

3. Marc Teòric

3.1. Fonamentació

3.1.1. Què entenem per normes?

3.1.1.1. Les normes escolars com a limitadores d'oportunitats

3.1.1.2. Les normes escolars com a generadores d'oportunitats

3.1.2. Fonaments d'un sistema d'oportunitats

3.1.2.1. El sistema institucional

3.1.2.2. Les normes en un sistema d'oportunitats

3.1.2.3. L'escola inclusiva

3.1.2.4. L'educació en la diversitat

3.1.3. Les cares visibles o invisibles de les normes

3.1.3.1. Les normes com a expressió d'una cultura professional docent

3.1.3.2. El discurs pedagògic

3.1.3.3. L'aula com a context en evolució

3.1.3.4. L'aula inclusiva

3.1.3.5. La pedagogia invisible

3.1.3.6. El registre conversacional

3.1.3.7. El tractament del conflicte

3.1.3.8. El currículum diversificat

3.2. Glossari

4. Metodologia i Disseny

4.1. Modalitat de recerca

4.1.1. Justificació

- 4.1.1.1. La investigació en l'acció
- 4.1.1.2. La investigació en l'acció educativa
- 4.1.1.3. La investigació educativa en les aules
- 4.1.1.4. Els investigadors educatius
- 4.1.1.5. L'estudi de casos

4.1.2. Mètode

- 4.1.2.1. L'observació participant
- 4.1.2.2. El mètode interpretatiu
- 4.1.2.3. L'entrevista

4.2. Disseny del treball de recerca

4.2.1. Procés

4.2.2. Fases

4.2.3. Temporització

4.3. Disseny del treball de camp

4.3.1. Accions i criteris

- 4.3.1.1. Criteris i elaboració instrument: *Pauta i Registre de les observacions*
- 4.3.1.2. Realització observacions a l'aula
- 4.3.1.3. Transcripció *Registres de les observacions*
- 4.3.1.4. Criteris i elaboració instrument: *Registre de les normes*
- 4.3.1.5. Transcripció *Registres de les normes*
- 4.3.1.6. Criteris i elaboració instrument: *Taula de buidatge*
- 4.3.1.7. Realització buidatge: percentatge i diagrama de barres
- 4.3.1.8. Criteris i elaboració instrument: *Taula anàlisi del buidatge*
- 4.3.1.9. Criteris i elaboració instrument: *Entrevista*
- 4.3.1.10. Realització *entrevistes*
- 4.3.1.11. Criteris i elaboració instrument: *Registre entrevista*
- 4.3.1.12. Transcripció *Registres d'entrevistes*

5. Anàlisi i Interpretació

5.1. Primera fase d'anàlisi i interpretació

5.1.1. Criteris d'interpretació dels *Registres de normes*

5.1.2. *Anàlisi dels Registres de normes*

5.1.3. *Síntesi: Tipologia Normes i Funció de les normes*

5.2. Segona fase d'anàlisi i interpretació

5.2.1. *Anàlisi dels Registres de normes*

5.2.2. *Revisió: Tipologies Normes i Funció de les normes*

5.3. Tercera fase d'anàlisi i interpretació

5.3.1. *Anàlisi dels diagrames de barres*

5.3.2. *Anàlisi de les Taules d'anàlisi de buidatge*

5.3.3. *Síntesi: Perfils dels professors i perfils d'actuacions de l'alumnat*

6. Conclusions i Propostes

6.1. Conclusions de la recerca

6.2. Proposta de millora: Pauta d'Avaluació Autoreguladora

6.3. Noves línies d'investigació

7. Bibliografia de referència

8. Annexos

2.1. Origen de la recerca

El present treball de recerca sorgeix a partir d'una realitat de la qual en som participants tant els professionals de l'educació com la societat en la que ens trobem immersos. Una part de l'alumnat de l'Ensenyament Secundari Obligatori, a partir de 2n. d'ESO i especialment al 3r. curs, no rendeix al màxim de les seves possibilitats, origina problemes de disciplina en les aules i sembla no estar motivat per les àrees que se'ls imparteixen.

La problemàtica, que comença a ser evident en els estudiants de 2n. d'ESO i que es mostra explícitament a 3r., es veu reforçada pel fet que l'alumnat ja es troba adaptat al centre i això li dona una certa seguretat i afiançament. El canvi de la infantesa a l'adolescència que s'està produint en aquesta edat, cristal·litza a 3r. d'ESO i això provoca situacions de rebel·lia cap a l'adult i de qüestionament de tot allò que li ve imposat. El rebuig cap a l'escola apareix, manifestant-se de molt diverses formes.

Aquesta situació, m'ha portat a la necessitat de reflexionar sobre què és el que està passant en els centres docents, com estem portant a terme els ensenyants la nostra pràctica educativa i què hauríem de canviar per millorar-la. En definitiva, el motiu de preocupació és que els nostres alumnes aconseguixin desenvolupar al màxim el seu potencial, tant personal com acadèmic, mitjançant la seva formació en el centre, i d'aquesta manera poder contribuir a la nostra societat com a membre actiu d'ella.

L'estudi que presento pretén donar continuïtat i contribuir amb les seves aportacions a dos projectes més amplis, per la seva complexitat i magnitud, els quals abarquen dimensions diferents, però alhora convergeixen en un punt en comú: la millora de la qualitat educativa.

El primer projecte al qual està vinculat el meu treball de recerca és *La desescolarització a l'ESO. Abandonament escolar, agències involucrades i tipus d'intervencions*

educatives, que realitza el grup d'investigació OOE¹ del qual sóc membre, i que al mateix temps es troba dins del marc del projecte Sòcrates *Disaffection*, aprovat per l'Agència Europea el curs escolar 2001-2002.

La desescolarització a l'ESO. Abandonament escolar, agències involucrades i tipus d'intervencions educatives és una investigació basada en els resultats d'un qüestionari elaborat pel propi grup d'investigació OOE i que ha estat passat a 450 alumnes aproximadament de 1r.d'ESO el curs escolar 2000-2001 de 7 instituts públics de Catalunya. Aquest qüestionari incideix en els diferents aspectes relacionats amb la vida escolar de l'alumnat i que poden repercutir d'una manera o d'altra en el desenvolupament dels aprenentatges.

És a partir d'aquí que agafo la mostra per a realitzar la meva recerca, concretament dels alumnes de 2n. d'ESO del curs escolar 2001-2002 de l'IES Vil·la Romana de la Garriga (centre col·laborador del treball de recerca esmentat). Com a tutora d'aquest grup, he pogut escollir sis alumnes amb característiques diverses per a poder portar a terme l'estudi. També he triat tres professors, les classes dels quals seran el camp de treball per poder obtenir informació.

El segon projecte al qual està vinculat el present treball de recerca és el Pla Estratègic de l'IES Vil·la Romana concretat en el *Projecte Mosaic*. Com a membre del claustre d'aquest centre ja em trobo implicada professionalment, però a més vull contribuir en aquest projecte aportant els resultats de la meva pròpia recerca.

Un dels propòsits que es planteja assolir en el centre, amb el desenvolupament del *Projecte Mosaic*, és com millorar la pràctica docent per incrementar les oportunitats d'aprendre de cadascun dels alumnes. Els professionals de l'educació hem d'entendre que cada alumne/a presenta unes característiques diferents i parteix d'una situació concreta, i que, per tant, hem d'atendre aquesta diversitat com a responsables que som de la seva formació.

¹ Grup d'investigació Observatori d'Oportunitats Educatives de la Universitat Autònoma de Barcelona, dirigit pel Dr. Joan Rué (Departament de Pedagogia Aplicada).

És per això que, a partir de les observacions a l'aula podem detectar quines normes regulen les interaccions que es produeixen entre professor i alumne. Posteriorment i analitzant les dades recollides, es pot conèixer per a què serveixen aquestes normes i si afavoreixen o no el desenvolupament de l'alumnat. També, s'intueix quin és el perfil docent de cada professor. Amb la realització d'unes entrevistes als alumnes observats i als professors, es coneix com perceben les normes que regulen el funcionament de l'aula. Finalment, s'elabora una pauta d'avaluació autoreguladora dels processos que passen a l'aula. És d'aquesta manera, que per poder contribuir a la millora de l'acció docent i del desenvolupament, acadèmic i personal, de l'alumnat porto a terme la recerca titulada: *Les normes i les oportunitats. Les normes a l'aula: generen o limiten les oportunitats d'aprenentatge?*

És necessari remarcar que, aquest treball de recerca ha estat realitzat en el període de Llicència d'estudis 2002-2003 concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

2.2. Tema de la recerca

Les normes que regeixen en l'aula, en relació amb les oportunitats d'aprenentatge que generen. Una proposta de millora per a l'acció docent i per al desenvolupament de l'alumnat.

Les normes que regulen les interaccions que es donen a l'aula entre professor i alumnes poden afavorir o, pel contrari, limitar les oportunitats que pugui tenir un estudiant d'evolucionar competencialment.

Aquestes normes existents a l'aula són equitatives amb l'alumnat a l'hora de donar oportunitats per aprendre, o en canvi, obren o tanquen portes segons quin tipus d'alumne sigui a qui van adreçades? Són reguladores, actuant de manera compensatòria i adquant-se a les necessitats de cada alumne, o oposadament, accentuen les diferències entre la diversitat de l'alumnat? Són unes normes democràtiques que sorgeixen de la

negociació entre professor i alumnes, o per contra, tenen una finalitat sancionadora i de control?

Les funcions que tinguin les regles establertes a la classe marcaràn la línia d'actuació docent escollida, la qual hauria de tenir com a finalitat potenciar la millora del desenvolupament acadèmic i personal de l'alumnat.

2.3. Propòsit de la recerca

2.3.1. General

Analitzar les normes que regeixen a l'aula, en relació amb les oportunitats d'aprenentatge que generen. A partir d'aquesta anàlisi, es concretaran quins aspectes han de canviar perquè tots i cadascun dels alumnes puguin desenvolupar les seves competències, socials i acadèmiques, adequadament.

2.3.2. Específics

2.3.2.1. Detectar el conjunt de normes que regulen la vida a l'aula i les relacions d'aprenentatge.

2.3.2.2. Analitzar i descriure el conjunt de normes d'aula.

2.3.2.3. Establir una tipologia de les normes d'aula.

2.3.2.4. Analitzar les funcions de les normes d'aula.

2.3.2.5. Descriure i establir una tipologia de les funcions de les normes.

2.3.2.6. Conèixer com perceben aquestes normes i funcions, els diferents tipus d'alumnes i els professors.

2.3.2.7. Establir el perfil docent de cada professor, en relació a les normes i les seves funcions.

2.3.2.8. Establir el perfil d'actuació de cada tipus d'alumne, en relació a les normes i les seves funcions.

2.3.2.9. Contrastar els diferents perfils.

2.3.3. Final

Elaborar una pauta d'avaluació autoreguladora, que serveixi com a eina d'anàlisi i de comprensió al professorat. Aquest instrument servirà per detectar, analitzar i concretar què és el que ha de canviar en la pròpia pràctica, perquè millori la qualitat docent a l'aula.

3.1. Fonamentació ²

3.1.1. *¿Què entenem per normes?*

En general, podem definir el concepte de norma com el conjunt de regles que regulen una sèrie d'aspectes, per exemple, les conductes i les relacions socials dels individus que formen part d'un sistema. Aquestes regles poden ser establertes, bé de forma imposada, o bé democràticament. Més concretament, i aproximant-nos al món educatiu, afegiríem que les normes dirigeixen els comportaments, les tasques, les activitats i les relacions interpersonals que es donen en un centre escolar i a l'aula, entre professors i alumnes.

Schön (1992) afirma que la pràctica professional s'orienta tàcitament a partir de les normes que conformen la conducta. La posada en pràctica d'aquestes normes no és una conseqüència extrínseca de l'activitat professional, sinó l'activació de determinades qualitats de la mateixa activitat. (Elliott, 1990: 92).

Watkins & Wagner escriuen que, les regles existents al centre i/o a l'aula, quan estan escrites, s'anomenen normes formals. Pel contrari, les normes informals –no escrites– són les que cadascun dels professors desenvolupa, de la manera que creu més eficaç en un context determinat, per controlar el marc on es desenvolupa l'aprenentatge dels alumnes.

A la majoria de centres hi ha un grau d'acord entre els professors respecte a com s'han d'interpretar i aplicar les normes formals. Per altra banda, les normes informals de cada professor poden donar la impressió que són molt diferents d'una persona a l'altra. Aquestes normes informals poques vegades estan escrites. Sovint, per exemple, els casos d'indisciplina que es produeixen a l'aula acostumen a estar relacionats amb la transgressió del sistema de normes informals del professor.

² García, A. & Moreno, F.X. *Las normas escolares, ¿generan o limitan oportunidades?* En: Rué, J. (Coord.) & OOE. (2003). *Detrás del absentismo escolar*. Barcelona: Gedesa. En impremta.

Sempre que les normes s'elaborin a partir de l'enteniment, de la participació i del consens, serà més fàcil acceptar-les i aconseguir-les. (Watkins & Wagner, 1991: 154).

Qualsevol teoria pràctica sobre com actuar de forma coherent amb els valors professionals, pressuposa l'existència d'una teoria normativa, o sigui, la comprensió de les normes derivades d'aquests valors, en relació als quals es jutja la coherència ètica de la pràctica. Els professionals aprofundeixen en la comprensió de les normes que utilitzen a partir de la reflexió sobre les estratègies concretes que fan servir per a portar-les a la pràctica. Els professors no poden desenvolupar teories pràctiques de l'ensenyament prescindint del desenvolupament de les seves teories educatives, és a dir, de les seves teories sobre la naturalesa dels valors i dels processos educatius. (Elliott, 1990: 94).

La teoria normativa pot ser utilitzada de manera diferent en el centre educatiu. Una aplicació d'aquestes normes, les quals afavoreixen la millora acadèmica i l'evolució personal de l'alumnat, seran una normes generadores d'oportunitats. De forma contrària, quan promoguin la segregació de l'alumnat i l'estancament del seu desenvolupament global, estarem parlant de normes limitadores d'oportunitats.

Tots els judicis que defineixen les qualitats d'una situació, poden reconèixer i descriure les desviacions d'una norma més clarament que, del que som capaços de descriure la pròpia norma. Aprenem percebint, directament o sense un raonament intermig, mitjançant les sensacions tàctils. Aquests processos de reconeixement o percepció adopten la forma de judicis normatius. Al mateix temps que reconeixem una situació, també la percebim com a "bona" o "dolenta" (...) És possible, mitjançant l'observació i la reflexió sobre les nostres accions, realitzar una descripció del coneixement tàcit que està implícit en elles.

(Schön, 1992: 34, 35)

Ens endinsarem, doncs, en l'anàlisi pràctic de la realitat educativa que es dona en un centre d'ensenyament secundari, a partir de les observacions a l'aula i de l'aprofundiment d'una sèrie de conceptualitzacions, les quals considero estretament relacionades amb aquesta realitat educativa i que ens ajuden a comprendre-la millor. L'actuació del professorat i les respostes de l'alumnat davant el fet didàctic són el punt de partida.

3.1.1.1. Les normes escolars com a limitadores d'oportunitats

La norma es pot interpretar de manera segregadora quan excluïm, encara que de vegades inconscientment, a aquells alumnes amb dificultats d'aprenentatge o amb comportaments socials i acadèmics no estandaritzats. Aquesta actuació, se suposa que té la finalitat de preservar la resta de l'alumnat de les repercussions negatives que pot generar en el ritme de la classe, o sigui, que és per al benefici d'una majoria. Però, hem d'entendre aquesta interpretació de les normes com a una forma de marginació d'alguns alumnes a l'aula.

Aquestes accions segregadores generen, de vegades, que l'alumne se senti diferent als altres o, en el pitjor dels casos, rebutjat pels seus companys i pel seu professor. Normalment, aquest tipus d'alumnat no aconseguirà millorar en els seus aprenentatges ni se sentirà implicat en les relacions socials. Probablement, el no rebre una atenció personalitzada que li permeti avançar provocarà conductes disruptives, passives o d'absentisme.

Sovint, el professorat considera que no està preparat per atendre a aquells alumnes amb dificultats d'aprenentatge o amb comportaments socials i acadèmics no estandaritzats, i que, per tant, no està a les seves mans el poder fer millorar el seu rendiment i els seus hàbits. Sabem lo important que són les expectatives posades en un alumne perquè aquest evolucioni favorablement. Així, una actitud poc optimista no ajudarà a resoldre aquesta situació.

Una mateixa norma, segons la interpretació o l'ús que es faci d'ella, pot convertir-se en segregadora o en inclusiva; tot dependrà dels criteris que el propi professorat assumeixi com a reguladors dels processos a l'aula.

3.1.1.2. Les normes escolars com a generadores d'oportunitats

Una lectura inclusiva de la norma posa en funcionament uns mecanismes i uns procediments diferents, tant a nivell organitzacional com a nivell pedagògic, generadors d'oportunitats.

El diàleg entre el professor i l'alumnat és fonamental per poder arribar a entendre les dificultats de cada individu. Només a partir d'una actitud negociadora, els alumnes amb dificultats -d'hàbits d'estudis, d'aprenentatge com de conducta- podran progressar adquadament.

És important que tot el professorat se senti implicat en el desenvolupament de l'alumnat. Compartint les vivències i les observacions de cadascun dels professors respecte a l'alumne en qüestió, es pot obtenir un major coneixement de l'estat actual del subjecte.

El tutor és el responsable de portar a terme el seguiment personalitzat de l'alumne i de la seva evolució, malgrat que, tot l'equip docent també té la seva part de responsabilitat envers l'alumne. S'entén, doncs, que la coordinació del professorat i la presa de decisions consensuades, són rellevants si el centre opta per una educació inclusiva i de qualitat, on les normes generin oportunitats de desenvolupament per a tot l'alumnat.

Podem considerar estratègies inclusives amb un alumne amb dificultats d'aprenentatge, les adaptacions curriculars. Adequant la matèria a les necessitats de l'alumne, es pot aconseguir que evolucioni satisfactòriament en el seu procés d'aprenentatge. També, es pot proposar la possibilitat d'utilitzar noves estratègies d'aprenentatge, de formar diferents tipus d'agrupaments a l'aula i, si és precís, portar a terme una atenció individualitzada.

Si es tracta d'un alumne amb dificultats d'adaptació social o problemes de conducta, partint de la base que les normes que regeixen en el centre avalen aquestes accions inclusives, es pot comptar amb l'assessorament del professional especialitzat del centre, el psicopedagog, qui actuarà de manera conjunta amb el tutor i la resta de professors de l'equip docent. Simultàniament, es poden realitzar un seguit d'entrevistes amb l'alumne, per conèixer la seva percepció de la seva situació. Posteriorment, si es considera oportú, es pot acudir als serveis externs del centre -equip d'assessorament psicopedagògic, educació compensatòria, assistent social, educador de carrer-, segons siguin les característiques del cas.

La diversitat de situacions respecte a l'alumnat, a les quals ha de fer front el centre educatiu i el propi professor a l'aula, comporten no només una sèrie d'actuacions pedagògiques per part de l'equip de professors i especialistes, sinó també que l'organització de centre es modifiqui per ajustar-se a les necessitats del moment. Per tant, l'equip directiu ha de donar resposta a aquestes necessitats, sorgides a través de les demandes dels equips docents. Algún exemple podria ser, elaborar horaris que permetin realitzar reunions de coordinació i habilitar espais per organitzar agrupaments diversos amb els alumnes. A més, l'equip directiu ha de proposar projectes específics, en col·laboració amb els equips docents, on l'alumnat amb diferents tipus de dificultats pugui ser acollit i pugui progressar.

És primordial destacar la importància del treball col·laboratiu entre els diferents agents socials i els professionals de l'educació i, també, entre les mateixos docents i el propi equip directiu, si es vol oferir un marc educatiu basat en la inclusió, on cadascun dels alumnes que es troben en els centres d'ensenyament secundari obligatori pugui desenvolupar al màxim les seves potencialitats. Per a això, les normes que regeixen en el centre hauran d'anar orientades a aconseguir aquesta finalitat.

3.1.2. Fonaments d'un sistema d'oportunitats

3.1.2.1. El sistema institucional

Tot sistema institucional ha d'estar constituït a partir del *principi de justícia* enunciat per J. Rawls (1979). Aquest principi, fonamental en tota institució social, proporciona la manera d'assignar els drets i els deures en les institucions, ja que aquests han d'estar assegurats per la justícia. Depenent del principi de justícia que hagi estat assumit per la societat, s'assignen els drets i els deures, i les oportunitats i condicions que es concedeixen als diversos sectors de la societat.

Un sistema just d'institucions, sempre tindrà com a trasfons una estructura bàsica justa, amb una constitució política justa i una justa configuració de les institucions econòmiques i socials (Rawls, 1979). La posició social i l'origen cultural no són ni justos ni injustos, allò que pot ser just o injust és el mode com les institucions actuen respecte a aquests fets.

La concepció de justícia sorgeix a partir del consens dels ciutadans, els quals formen part d'una mateixa societat respecte a les diferents concepcions de justícia. Partint, que les persones són capaces de tenir un sentit de la justícia, se suposa que tenen la capacitat de comprendre i actuar conforme als principis adoptats. Una societat en la qual tots accepten els mateixos principis de justícia i on les institucions satisfacin aquests principis, té en consideració una concepció pública de la justícia.

Segons la Teoria de la Justícia de J. Rawls (1979), la concepció de justícia que s'adopta es justifica a partir dels principis racionalment escollits. Aquests principis, bàsicament exigeixen la igualtat en la repartició dels drets i els deures, i justifiquen les desigualtats socials només quan produeixen beneficis compensatoris per als membres amb menys avantatges a la societat -per origen familiar i de classe, per les seves dotes naturals...-. Tots els valors socials -llibertat, oportunitat, respecte...- hauran de ser distribuïts igualitàriament, a menys que una distribució desigual d'algun o de tots aquests valors repercuteixin en una avantatja per a tots.

Rawls continua dient de les institucions que afavoreixen determinades situacions socials en front d'altres, que queden en una clara desavantatja. Són aquestes desigualtats socials emergents del propi sistema polític i de les circumstàncies econòmiques del moment, i probablement inevitables, a les quals s'ha d'aplicar en primer lloc els principis de la justícia social. Les aspiracions particulars no han d'afectar als principis adoptats. Sempre que una institució es consideri injusta, haurà de ser reformada.

Els judicis de no equitat (Foster, 1996) poden estar basats en diferents tipus de fonaments. En el context de desigualtats educatives la distinció més important està probablement entre l'equitat en relació a la distribució de bens, i allò que concerneix a la distribució de les oportunitats per obtenir bens.

El primer tipus de no equitat implica l'argument que alguna cosa de valor ha estat desigualment distribuït entre dues o més categories de persones quan hauria d'haver estat distribuït igualitàriament; o, sinó, que alguns bens han estat distribuïts igualitàriament des d'algun punt de vista, quan hauria d'haver estat distribuït en parts desiguals.

Podem veure nocions d'equitat en joc, en diferents judicis sobre la distribució de recursos educatius. Alguns exemples són:

- Les despeses en educació haurien d'estar distribuïdes d'acord a les necessitats. Més per aquells amb més necessitats.
- Les despeses educatives haurien de variar segons els mèrits, en el sentit que els estudiants que s'esforcin més i es comportin bé haurien de rebre més beneficis que els que no ho facin.

El concepte d'equitat, a l'hora de donar oportunitats educatives, fa referència a les diferències que puguin existir en les oportunitats d'adquirir una educació o d'aconseguir nivells alts d'èxit educatiu. (Foster, 1996: 44- 45).

El sistema d'institucions es basa en una concepció de la justícia entesa com imparcial, justificada a partir de la igualtat democràtica. Aquesta igualtat democràtica defensa la igualtat d'oportunitats per a tots els membres d'una societat plural, compensant les desigualtats individuals que en ella poden existir. Les llibertats i les oportunitats són defensades per les regles de les institucions. Les institucions han d'afavorir les expectatives dels membres menys afavorits de la societat. L'estructura social no ha d'assegurar les perspectives dels millor situats, si no és que el fer-lo vagi en benefici dels menys afortunats.

La igualtat en la ciutadania se sosté en els drets i les llibertats basats en els principis d'igual llibertat i de la justa igualtat d'oportunitats. Quan aquests dos principis se satisfan, tots els ciutadans es converteixen en iguals. La societat ha de tractar igualment a totes les persones i ha de proporcionar una igualtat d'oportunitats, per a això haurà de donar major atenció als menys avantatjats, compensant així les seves desavantatges fins aconseguir la igualtat.

3.1.2.2. Les normes en un sistema d'oportunitats

Un dels principals valors de l'educació és el de capacitar a una persona per gaudir la cultura de la seva societat i per sentir-se segur de la seva pròpia vàlua (Rawls, 1979). Per aconseguir aquest propòsit, la institució escolar té la responsabilitat i el deure d'oferir oportunitats de desenvolupament personal i acadèmic a tots i cadascun dels individus, d'enriquir la vida personal i social dels ciutadans incluent els menys afavorits. I per això, ha de disposar de recursos que compensin les diferències particulars de manera equitativa. Només així, la institució escolar es considerarà democràticament justa en una societat que progressa.

L'anàlisi de les causes de la desigualtat humana (Sen, 1999), porta a la identificació de diferents fonts de variació: raça, gènere, classe, cultura... Aquesta diversitat pròpia de l'ésser humà afecta a cadascun dels individus, en ocasions com a limitadora d'oportunitats, o en ocasions com a afavoridores d'elles. Aquests tipus de diferències de

les quals parteix cada persona pot ser traduït en desigualtats, segons el tractament institucional que fagin d'elles les polítiques educatives.

Els vells valors de comunitat, cooperació necessitat individual i valor igual, que segons Ball estan latents als sistemes públics d'educació integrada, s'estan substituint pels valors del mercat que enalteixen l'individualisme, la competència, el rendiment i la diferenciació. Aquests valors i disposicions no són visibles ni explícits, però emanen d'un context social canviant i penetren de múltiples formes en el Sistema Educatiu. Es pot considerar, per tant, que constitueixen el currículum ocult de les relacions comercialitzades.

(Whitty, 2001: 119)

Cadascun dels diferents tipus de drets i oportunitats en els que es fonamenten les institucions, ajuda a millorar la capacitat general de les persones (Sen, 1999). Així doncs, tota institució educativa ha de vetllar per aquets drets i potenciar les oportunitats que es requereixin. No obstant, no només basta amb aquesta declaració de principis, és necessari també que aquestes oportunitats repercuteixin equitativament sobre la diversitat de la població per obtenir un efecte avantatjat sobre ella. Això significa que, el sistema d'oportunitats generat per la institució escolar s'entén com un sistema de regulació, actuant de manera compensatòria segons siguin les condicions de cada individu.

La institució escolar s'entén com un sistema d'oportunitats, on les normes existents regulen els processos educatius que passen en ella. Les normes que regeixen en el centre docent s'estableixen democràticament, a partir de la participació i del consens dels membres de la comunitat educativa. Se senten, d'aquesta forma, implicats en la constitució de les bases en les quals es fonamenta la institució. La institució escolar

s'entén com un sistema públic de normes, la qual cosa implica l'aplicació imparcial de les normes i la interpretació coherent d'elles.

Les normes, concebudes com a generadores d'oportunitats per a tots, garantitzen la convivència de la diversitat social i cultural, i dels diferent ritmes d'aprenentatge de les persones basant-se en el respecte per la llibertat dels altres i en l'igual dret a una educació. En un sistema d'oportunitats, les normes actuen com a facilitadores dels processos d'ensenyament segons les capacitats i el punt on es trobi cada individu. Exerceixen el paper de reguladores d'oportunitats, oferint a cada persona possibilitats de desenvolupar les seves potencialitats i compensant les seves desigualtats.

Una nova orientació en l'educació: un sistema democràtic institucional dirigit cap a un desenvolupament equitatiu d'oportunitats per a totes les persones. Això comporta uns canvis culturals a la nostra societat, entre els quals destaquem:

- El centre educatiu entès com una institució responsable de donar una formació bàsica per a tothom
- L'adequació de les institucions educatives a la realitat actual –adaptació- i l'anticipació a les noves necessitats de l'entorn –innovació-
- La millora dels centres educatius com a millora de la qualitat de les oportunitats formatives i de les llibertats de tots els ciutadans que acullen.

3.1.2.3. L'escola inclusiva

Com organitzar l'escola perquè tothom aprengui? L'aprenentatge i la millora de tots els alumnes es promou estimulant la seva participació, partint del que saben i dels seus propis interessos. El treball en col·laboració dels professionals i la reflexió constant sobre la pràctica docent, es desvetllen com a un bon mètode per millorar la qualitat educativa.

Per aconseguir una escola per a tots, els eixos vertebradors en els quals centrem l'acció docent són dos: la inclusió com a fonament sobre el qual focalitzarem la millora de l'escolaritat, i la consideració, per part del docent, de les diferències com a oportunitats i no com problemes.

El conjunt de normes que regeixen en el centre educatiu, i també a l'aula, ha d'anar encaminat a aconseguir un únic propòsit primordial per a l'educació de les persones: crear oportunitats d'aprenentatge per a tots i cadascun dels alumnes, adequats a les seves pròpies necessitats. Hem de treballar per una escola inclusiva, on tots els alumnes tinguin cabuda i trobin el seu lloc per a poder desenvolupar de la manera més propícia les seves potencialitats com a individu i com a ciutadà.

Ainscow (2001) defineix l'escola inclusiva com aquella que ofereix una educació personalitzada basada en donar oportunitats d'aprenentatge per a tots, i remarca el concepte d'inclusió com a principi fonamental per a la millora de l'escolaritat.

L'organització de l'escola i de l'aula, com a punt de partida d'una educació per a tots, ha d'obeir a les següents premisses:

- promoure la participació de tot l'alumnat, a partir dels seus propis coneixements
- millorar la pràctica docent a partir del treball en col·laboració dels professionals
- considerar el context educatiu, únic i particular

D'aquesta forma, el concepte d'escola inclusiva exposat per Ainscow es veurà plasmat a la vida diària del centre i de l'aula, i acollirà en ella a la diversitat de l'alumnat.

3.1.2.4. L'educació en la diversitat

Som conscients que un dels valors de la pedagogia actual és *l'educació en la diversitat*. Aquesta diversitat requereix, a l'aula, recursos metodològics i un sentit de la comprensió de l'alumne que obliguen a que el docent realitzi un esforç especial, ja que no basta amb l'aplicació mecànica i uniformista d'esquemes d'activitat emprats anteriorment. Cadaun dels grups-classe que, curs darrera curs, passa per les nostres mans està format per alumnes específics, amb característiques que els singularitzen respecte dels seus companys i que singularitzen entre sí cadaun dels grups. Per això, hem de replantejar-nos la nostra activitat docent i reflexionar sobre si és adequat o no el que estem fent.

Educar en la diversitat no només significa educar als alumnes amb nivells d'aprenentatge dispersos. Aquesta disparitat, que es pot solventar anivellant diferents graus de dificultat en la matèria que impartim, va acompanyada sovint per una disparitat de comportaments disciplinaris. A l'aula coexisteixen -i s'ha de procurar que ho facin de la millor manera possible- alumnes amb capacitat, sense capacitat, amb capacitat mitjana, amb bona actitud, amb actitud nul·la, amb actitud negativa, amb un comportament adequat, inadequat o, inclús, clarament perturbador.

Hem de tenir consciència de la diversitat conductual, perquè es aquesta la que de manera evident i més problemàtica sorgeix davant de nosaltres i és la que termina reflectir les conseqüències de la diversitat d'aprenentatge (per regla general, el comportament inadequat acostuma a ser dels alumnes amb més dificultat o retard acadèmic).

Tenint en compte els diferents aspectes exposats i com poden ser tractats en un centre educatiu i dins l'aula, s'observa el fet que una cultura docent basada en la col·laboració i que promogui una pràctica docent inclusiva, recolzada per unes normes democràtiques, és la que realment pot generar oportunitats d'aprenentatge per a tots i cadascun dels alumnes que formen part d'ell.

3.1.3. Les cares visibles o invisibles de les normes

Existeixen diferents àmbits del context escolar on les normes exerceixen la seva funció reguladora. Això l'hem plasmat en un seguit de variacions del discurs pedagògic les quals reflecteixen diferents maneres sobre com considerar les normes. El seu coneixement ens farà tenir una visió més àmplia de molts aspectes influents en la pràctica docent i, conseqüentment, en l'alumnat.

3.1.3.1. Les normes com a expressió d'una cultura professional docent

Hem de tenir en compte que les normes que regulen la vida educativa del centre les fa el professorat d'acord amb la seva cultura professional. Per tant, no serà tant els professors i les professores concrets els que dirigeixin la vida escolar, sinó aquesta cultura professional docent formada a partir d'uns paràmetres preconcebuts, com el fet que:

- Les normes no s'adequen a les necessitats actuals dels alumnes .
- Normalment, les normes estan relacionades amb el control i la disciplina.
- Les normes de disciplina són coercitives i no ajuden a l'alumnat en el seu desenvolupament.
- Amb freqüència, només es qüestionen les normes transgredides per l'alumnat i la seva actuació, sense reflexionar sobre el perquè i com podem millorar a partir d'un canvi en l'actuació docent.
- Freqüentment les conductes dels alumnes són interpretades i evaluades al marge dels criteris normatius establerts pel propi professorat.

3.1.3.2. El discurs pedagògic

S'entén per discurs pedagògic la manera d'expressar, mitjançant el llenguatge i el mètode del diàleg, les relacions entre el docent i el discent, (Young, 1993).

És per això que la participació de l'alumnat a l'aula adquireix molta importància. L'acció comunicativa que s'estableix entre els membres de la classe (professor-alumne i alumne-alumne) prenen un paper fonamental en el procés d'ensenyament-aprenentatge, on existeix:

- Una intenció d'entendre a l'altre i de resoldre els problemes.
- Una transmissió d'uns valors.
- Unes intencions ocultes.
- Un context determinat.
- Un professorat i un alumnat amb una història personal concreta.

El discurs pedagògic establert entre el professor/a i l'alumne/a a l'aula és fonamental en el procés educatiu. Aquest plantejament ens fa reflexionar sobre com s'ha de porar a terme una classe, on el discent ha de ser un interlocutor que orienti als alumnes en el seu paper de coinvestigadors del procés d'ensenyament-aprenentatge. És la classe de discurs (Young, 1993: 109), basada en el desenvolupament del raonament del discent, la seva capacitat de resolució de problemes, l'argumentació, les relacions socials i la pròpia creativitat. El paper del docent en l'acció educativa a l'aula, per potenciar aquestes capacitats en l'alumnat, haurà de ser el d'orientador i facilitador a partir d'una comunicació interactiva, mitjançant preguntes que generin unes reaccions determinades i unes respostes -caràcter cooperatiu de la classe-.

Només el discurs crític (Young, 1993) basat en l'utilització de mètodes democràtics, permetrà resoldre satisfactòriament les discrepàncies que puguin sorgir en la pràctica educativa. El consens s'apunta com a via de resolució dels conflictes. Aquesta proposta

serà vàlida tant en els processos discursius entre professionals com, també, en els processos d'aprenentatge amb l'alumnat.

3.1.3.3. L'aula com a context en evolució

L'aula ha de ser considerada com un context en evolució, com una realitat social complexa, la qual cosa ens aporta noves vies de reflexió i d'intervenció més profitoses per a l'alumnat. Tot allò que fa referència a l'organització i a l'evolució del grup humà que es relaciona i que treballa a l'aula, exigeix una especial atenció per afavorir la funcionalitat i la qualitat del procés d'aprenentatge que es desenvolupa en ella (Rué, 2001). L'autor analitza tres aspectes rellevants per entendre els fenòmens que passen a l'aula:

- L'ambient.
- L'organització.
- Les normes que regeixen a l'aula.

Centrant-nos en l'últim aspecte, és necessari destacar entre d'altres algunes de les normes que, explícitament o implícitament, regeixen la vida a l'aula:

- Normes d'organització del grup i del treball.
- Assumir per part dels alumnes diferents tasques i responsabilitats.
- Normes d'organització del temps per realitzar les tasques.
- Criteris per desenvolupar el treball adequat a cada alumne/a.

3.1.3.4. L'aula inclusiva

L'aula es concebuda com un espai d'encontre on el docent i els alumnes, sota la supervisió i la dinamització del primer, procedeixen a un intercanvi de coneixements i experiències que permet assolir els objectius senyalats al currículum. En aquest espai s'han de mantenir una sèrie de comportaments i unes actituds que permetin la relativització de les activitats necessàries per aconseguir les competències bàsiques marcades. S'ha d'afegir el fet que el professor i l'alumne no estan en les mateixes condicions d'igualtat, ja que les seves funcions són diferents i també les seves responsabilitats. Per molt participatiu i igualitari que vulgui ser el mètode utilitzat pel professor i per molt bé que responguin els alumnes, individualment i en conjunt, les assignacions de poder i de responsabilitat existents a l'aula, senyalen el paper del professor com a diferent.

Sobre el professor recau la responsabilitat que els alumnes progressin. Per això, és el professor qui pren les decisions oportunes sobre els alumnes, que per les seves dificultats o característiques diverses, queden al marge, amb la finalitat d'aconseguir la seva inclusió.

Una de les paradoxes que pot plantejar el procés educatiu consisteix en que el receptor de l'activitat docent és l'individu concret, en canvi, la major part de les accions es realitzen en un col·lectiu heterogeni on necessàriament s'han de tenir en compte les individualitats. Quan es detecta a l'aula algun problema en algun alumne, trobem difícil atendre'l personalment perquè al mateix temps hem de continuar amb la dinàmica de la totalitat del grup-classe. Aquesta situació ens preocupa i és la que ens obliga a plantejar estratègies que tinguin en compte tant a l'individu afectat com a la resta de companys, ja que no ens hem d'oblidar que la nostra responsabilitat educadora ha d'arribar al conjunt dels nostres alumnes i, per tant, ens cal trobar l'equilibri entre allò individual i allò col·lectiu. La viabilitat més favorable per a tots està en promoure estratègies inclusives perquè l'individu amb dificultats pugui ser inclòs en les dinàmiques del conjunt.

L'objectiu final de l'acció docent a l'aula sempre serà el mateix: aconseguir que l'alumne amb dificultats es reincorpori i segueixi la dinàmica de la classe -inclusió- i aconseguir, en la mida de les seves capacitats, el major progrés possible.

3.1.3.5. La pedagogia invisible

De les anteriors dimensions neix la necessitat d'entendre l'acció educativa del professorat com un procés complex on intervenen una sèrie d'aspectes als quals, potser, no s'ha prestat massa atenció i que, en canvi, són rellevants a l'hora d'afavorir el desenvolupament global de l'alumne/a. Estem parlant de la pedagogia invisible, l'acció educativa de la qual té com a centre d'interés en el procés d'ensenyament-aprenentatge els procediments interns del discent -procediments cognitius, lingüístics, afectius i motivacionals-, a més de la comunicació multidireccional que es produeixi a l'aula. La pedagogia visible, per altre banda, se centra exclusivament en el producte extern de l'alumnat.

El concepte de pedagogia invisible i pedagogia visible s'estableix a partir d'unes regles bàsiques que regulen les relacions socials de l'acció educativa a l'aula (Bernstein, 1993). Aquestes característiques o regles serien:

- Les regles jeràrquiques de conducta. Fan referència a les normes de comportament formals i/o informals, mitjançant les quals es constitueix les relacions de poder. Si les relacions establertes són clares, serà una jerarquia explícita; si les relacions de poder queden enmascarades, serà una jerarquia implícita.
- Les regles de seqüenciació. Fan referència a la successió amb la qual es transmeten els diferents aprenentatges i el temps que necessita l'alumne/a per adquirir-los. Per tant, determinen el ritme d'aprenentatge de l'alumnat. Les normes de seqüenciació explícites vindran marcades en el desplegament del currículum; la seqüenciació implícita s'establirà a partir de l'adaptació del currículum a cadascun dels alumnes.
- Les regles de criteris. Fan referència a les pautes de conducta social transferides en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Si els criteris són específics i directes, seran explícits; si són difosos i indirectes, seran implícits.

Conseqüentment, una pedagogia invisible es basarà en una pràctica educativa més flexible i oberta, potenciadora de la creativitat del discent, tenint en compte la pròpia evolució de cada alumne/a, i on el docent serà un facilitador en els processos d'aprenentatge (Bernstein, 1988).

El *currículum ocult* és una vessant dels processos d'ensenyament-aprenentatge que juga un paper important i del qual el professorat i l'alumnat no acostumen a ser plenament conscients. El currículum ocult es planifica, es desenvolupa i s'avalua sense arribar a fer-se explícit en cap moment en les intencions del docent. Funciona d'una manera implícita mitjançant els continguts culturals, les rutines, les interaccions i les tasques escolars. Dóna com a resultat una reproducció de formes de conducta, de relacions socials i de coneixements propis de l'aula, del centre i del context social.

Les normes que configuren i regulen les relacions socials i les relacions d'ensenyament-aprenentatge, serien un exemple. Encara que hi hagin normes que no són evidents, existeixen i no són neutres, repercuteixen igualment en l'alumnat d'una forma u otra. Al mateix temps, aquestes normes implícites també influeixen, i molt, en la valoració del professorat respecte al propi alumnat, molt especialment en tot el sistema de construcció de les expectatives de progrés, tant per part del professorat sobre l'alumnat com per part d'aquests sobre sí mateixos.

Són un tipus de normes subtils i no sempre visibles, però no per això menys importants, que marquen igualment la vida diària del centre. Altres exemples serien: la cultura de centre, les relacions socials que s'estableixen entre el professorat i entre el professorat i l'alumnat, el clima creat a l'aula, la gestió de l'aula, les expectatives que el professor té sobre un alumne, el perfil tant de l'alumne com del professor, l'estil docent, etc.

Per altre banda, podem parlar del currículum explícit, el qual es veu reflectit en les intencions marcades per les normes legals, els programes oficials i el currículum desenvolupat a l'aula (Torres, 1991).

Alguns exemples serien, els documents que defineixen el funcionament del centre educatiu -PEC, PCC, RRI, ROC, etc.- on s'especifiquen quins són les normes que governen el centre a nivell pedagògic -currículum, reunions, tutories, etc.- i a nivell organitzacional -espais, horaris, recursos, etc.-. Totes elles han de ser acceptades i assumides, tant pel professorat com per l'alumnat pel bon funcionament del centre.

Així doncs, el currículum ocult i el currículum explícit ofereixen el marc normatiu en el qual queda enclavada l'acció educativa del centre. Tot aquest conjunt de normes tenyeix els processos d'ensenyament-aprenentatge i, en general, la pràctica docent del centre. Tant les unes com les altres, són normes que incideixen sobre l'alumnat i l'afecten -a vegades de forma més explícita, a vegades de forma implícita- en la mesura que enquadren les seves oportunitats de desenvolupament.

3.1.3.6. El registre conversacional

També, és necessari destacar la importància del registre conversacional del professorat a l'aula, regulat per una sèrie de normes. La manera de parlar i de comunicar-se oralment amb els alumnes definirà l'estil del docent i determinarà el seu rol. Segons sigui el registre utilitzat, els processos d'ensenyament-aprenentatge es veuran més o menys afavorits. Els següents aspectes concretaran l'estil del docent (Cazden, 1991):

- El grau d'imposició. La situació en el moment de parlar i, els drets i obligacions dels participants en una activitat qualsevol.
- Les relacions de poder entre els participants. Com són percebudes per l'orador i pel destinatari.
- La distància social entre l'orador i el destinatari. Les relacions personals que s'estableixen entre el docent i el discent: expressions de control, expressions d'humor i expressions d'afecte.

Aquests aspectes del discurs a l'aula ens fan reflexionar sobre la importància de les relacions humanes establertes en l'acció educativa, respecte al comportament de l'alumnat a classe, les seves percepcions davant l'actuació del docent i el seu grau de motivació.

3.1.3.7. El tractament del conflicte

Una dimensió sobre com considerar les normes en el context escolar, sobre la qual s'ha investigat àmpliament pel seu impacte a l'aula, és el tractament del conflicte. És un tema decisiu en l'evolució de l'alumnat, especialment de l'alumnat de risc.

L'actuació del professorat i la gestió de l'aula, condicionen el comportament dels alumnes i, en alguns casos, poden provocar conductes no desitjables, la qual cosa limitarà el desenvolupament dels processos d'aprenentatge (Fontana, 2000). És per aquest motiu que l'autor analitza les causes de les situacions de conflicte a la classe. Entre d'altres destacariem:

- Causes dels problemes de control i de gestió de l'aula: el comportament de l'alumne:
 - demanda d'atenció
 - la comprensió i la comunicació entre alumne i professor, i entre els alumnes
 - la no acceptació de les normes
 - valors diferents als del professorat (diferent cultura, diferent edat...)
- Causes dels problemes de control i de gestió de l'aula: el comportament del professor:

- adequar els continguts al nivell de desenvolupament cognitiu de l'alumnat
- l'ús de càstigs i recompenses
- el clima a l'aula (tensió, confiança...)
- expectatives creades sobre l'alumnat

Una evidència en la pràctica: un estudi³ d'investigació-acció en un centre d'Educació Secundària de la ciutat de Norwich, amb la finalitat d'observar els comportaments i accions del professor que puguin interpretar-se com aprovació o desaprovació envers als alumnes. S'inclouen, en la investigació, tant indicadors implícits i informals, com indicadors formals (per exemple, l'ús de premis i sancions).

L'interés està en veure fins a on el mode informal o implícit de premiar o sancionar als alumnes pot ser congruent i complementari amb l'ús de sistema formal. L'estudi suggereix que la motivació de l'alumnat neixia de l'acostament del professor més que de l'ús d'un sistema formal de premis i sancions. A partir d'aquest punt, es qüestiona si té un valor real que els centres inverteixen temps i esforç en els sistemes formals.

Es va detectar que alguns professors, considerats bons professionals, eren capaços de motivar a l'alumnat intrínsecament i de manera implícita, sense haver de necessitar el sistema formal extrínsec de premis i sancions. (Elkins, 2002).

Aquest estudi ens confirma que, el docent haurà de ser coneixedor d'estratègies de gestió i de resolució de conflictes que ajudin al progrés a l'aula. Al mateix temps, el docent ensenyarà a l'alumnat com prendre decisions, com solucionar diferents problemes que apareguin a l'aula i com actuar davant diferents tipus de relacions de poder que es produeixin en ella. El tractament del conflicte, partint de la pròpia acció de

³ Projecte d'Investigació Sòcrates, Agència Europea. (2001- 2004). *School Disaffection*. Elkins, T. (2002). *Sense tenir on amagar-se*. NASC.UK. www.uea.ac.uk/care/Socrates

l'alumne, serà una valuosa adquisició en la formació personal i acadèmica de l'alumnat (Apple, 1986).

3.1.3.8. El currículum diversificat

El currículum diversificat, de caràcter inclusiu, neix com a reacció al currículum diferenciat, de caràcter segregador. Un currículum diversificat analitza les necessitats i les habilitats de l'alumnat, ofereix diferents metodologies, adequa el currículum a les característiques de cada alumne, es preocupa per les interaccions personals dins de l'aula, propicia una estructura organitzativa flexible i té en compte el context escolar i social (Oakes, 1992). A més, incorpora en la pràctica educativa l'aprenentatge cooperatiu i la integració dels objectius acadèmics i personals.

3.2. Glossari

Assertivitat

La noció d'assertivitat fa referència a la capacitat d'un individu per expressar i ser partícip d'idees, interessos i sentiments, fàcilment, de manera apropiada i sense ansietat, al mateix temps que respecta aquestes mateixes característiques en altres persones. L'adquisició de ser assertiu és una senyal d'un canvi positiu en les capacitats d'interaccionar amb els altres.

Wilson & Gallios, 1993 en: Sanz de Acebo, 2003.

Autocontrol / Autoregulació

Es tracta d'oferir, als processos d'ensenyament-aprenentatge que es produeixen a l'aula, experiències, situacions i oportunitats que afavoreixin un determinat grau d'autocontrol i autoregulació de l'alumne sobre l'aprenentatge que desitgem potenciar en ell. En definitiva, desplaçar el control extern exercit pel docent cap a l'autocontrol de l'alumne sobre els seus propis processos d'aprenentatge.

Rué (2002: 45-46)

Clima

El clima a l'aula es percep a partir del sentit del confort físic, del to afectiu que hi hagi a les relacions entre els individus, del sentit de l'ordre i, del sentit de la seguretat i l'acceptació personal.

Rué (2002: 138)

Entenem la noció de clima de treball com una construcció elaborada i com una percepció que té el grup, sobre la dinàmica que prenen determinats indicadors dins el mateix grup i de les funcions i papers que es desenvolupen en ell.

Rué (2001: 50)

Conducta

Les conductes de les persones no només es movilitzen mitjançant el que algú fa de mode explícit per provocar-lo, sinó que també pot movilitzar-se, o deixar de fer-lo, en funció dels supòsits que es creu sostenen aquella actuació.

Rué (2002: 140)

Control

El control entès com a procés de portar a terme una classe organitzada i efectiva, una classe en la qual les habilitats individuals tinguin l'oportunitat de desenvolupar-se i on s'adquireixin responsabilitats sobre la pròpia conducta i sobre la participació en la presa de decisions democràtiques.

La clau del control eficaç a l'aula radica en la comprensió d'allò que desencadena el comportament de l'alumne i en la comprensió de les estratègies més adequades per orientar-los.

El propòsit del control a l'aula no és limitar les possibilitats de llibertat personal de l'alumne, sinó incrementar-les ajudant-lo a aconseguir una millor comprensió de les avantatges que li comporta una conducta cooperadora i mutuament respectuosa.

Fontana (2000: 15, 25, 35)

Curriculum ocult

La multitud, l'elogi i el poder que es convinen per donar un caràcter específic a la vida a l'aula formen col·lectivament un currículum ocult, el qual cada alumne i cada professor ha de dominar per poder deseixir-se satisfactòriament a l'escola. Paral·lelament, existeix el currículum, al qual els docents tradicionalment han prestat més atenció, que es preocupa sobre els aspectes pròpiament acadèmics. Els dos currícules es relacionen entre sí i coexisteixen a l'escola.

Jackson (1991: 73,74)

El currículum ocult funciona d'una manera implícita a través dels continguts culturals, les rutines, les interaccions i les tasques escolars. Es planifica, es desenvolupa i s'evalua sense arribar a fer-se explícit en cap moment en la ment del docent i, molt menys, en l'alumnat.

El currículum explícit apareix reflectit amb claretat en les intencions, que de manera directa, indiquen les normes legals de centre i el currículum que el docent desenvolupa a l'aula.

El currículum ocult fa referència a tots aquells coneixements, destresses, actituds i valors que s'adquireixen a través de la participació als processos d'ensenyament i

aprenentatge, i en general, en totes les interaccions que passen al centre i a l'aula. Aquestes adquisicions no arriben a explicitar-se com a finalitats educatives intencionades.

Torres (1991: 10, 76, 198)

Democràcia

Un model democràtic d'escola posa el seu èmfasi en un entorn d'aprenentatge en el qual els alumnes i els adults es consideren participants iguals de determinades activitats escolars. La participació dels alumnes es justifica en el fet que l'aprenentatge és més constructiu i beneficiós en un context democràtic. El model democràtic no implica una educació neutral en els valors, sinó una educació que capacita als alumnes per ser crítics amb allò que els envolta.

Les escoles són l'única institució a la que tots tenen obligació d'assistir. Per tant, el més adequat és que siguin elles qui encapçalin el procés d'eliminació de les desigualtats socials. Pel contrari, reflecteixen i reforcen les desigualtats i les injustícies.

Epp & Watkinson (1999: 258, 265)

Igualtat / Equitat

Arribar a tothom amb el màxim d'equitat, en el disseny del currículum, en la metodologia, en les modalitats d'avaluació, en l'atenció als alumnes, més apareix l'exigència de la regla de la igualtat, reclamant les mateixes atencions en les mateixes condicions per a tots, la qual cosa ens porta a la legitimització de les diferències.

Rué (2002: 49)

Inclusivitat

Una orientació inclusiva en una organització consisteix en la forma de transformar les escoles de manera que responguin positivament a tots els alumnes com a individus. Aquest concepte no s'ha d'entendre en el sentit d'assimilar els diferents alumnes al centre, sinó que el centre pugui donar resposta a la diversitat de l'alumnat.

Ainsow (2001: 164)

L'ensenyament inclusiu està orientat a crear una vinculació positiva de l'individu amb els altres, a generar una actitud d'autonomia en l'aprenentatge, la qual cosa implica un tipus d'interacció professor-alumne i, d'organització i recursos a utilitzar.

Rué (2002: 52)

Negociació

Negociar és una condició indispensable per afavorir en l'alumnat actituds positives envers l'aprenentatge és, que el professor negociï els nivells d'actuació que haurien d'aconseguir els alumnes en les seves diverses actuacions.

Rué (2002: 40)

Norma

Les normes són un element regulador de la conducta dels individus. Són regles que determinen el que s'ha de fer i el que no s'ha de fer. No són valors en sí mateixos, però constitueixen una manifestació i un suport extern-intern dels valors que influeixen i adquireixen els individus.

Les normes estan formades per un conjunt de principis que especifiquen determinats tipus de comportament en situacions concretes. Les accions humanes, en quant s'ajusten o desajusten a una norma, adquireixen un valor positiu/negatiu.

En el context educatiu, les normes regulen la conducta i fan previsibles les relacions humanes, contribuint a la formació de la personalitat dels individus. Els alumnes han d'incorporar un conjunt de normes i regles que permetin el funcionament del centre educatiu en general, i de l'aula en concret, i que els ajudin a tenir consciència de grup i de pertinença a la institució. És molt important que les normes que regeixen la vida escolar siguin valorades per l'alumnat, elaborades d'acord als seus valors i les assumeixin com a pròpies.

Pérez (1996: 53- 57)

Entenem les normes com unes regles clares, conegudes i compartides per tots, aplicades de forma coherent amb l'objectiu d'aconseguir una bona organització. Les normes estan subjectes a possibles canvis, ja que evolucionen segons les necessitats del moment.

Fontana (2000: 15, 25, 35)

El domini de les normes de regulació del treball a l'aula, per part de l'alumnat, serveix per facilitar el seu aprenentatge.

Rué (2002: 140)

Oportunitat

Els espais d'oportunitat per al desenvolupament de l'aprenentatge entre els alumnes són aquells espais d'intercanvi possibles, espais de negociació entre alumnes i professors.

L'aula com a espai d'oportunitats per a l'alumnat. Exemplificacions: tenir la possibilitat i les oportunitats de respondre a qüestions amb un nivell cognitiu assolible; tenir l'oportunitat de fer servir un ventall ampli de registres expressius per a la comunicació. En definitiva, aplicar el principi de diversificació: proporcionar diferents estratègies d'aprenentatge, metodologies i recursos.

Rué (2002: 140, 182, 188)

Psicodinàmica

Les actituds psicodinàmiques d'una persona són aquelles relacionades amb la motivació, la perseverància, la confiança, la seguretat, l'autocontrol o l'empatia. Juntament amb l'àmbit cognitiu, formen els recursos personals de tot individu.

L'àmbit psicodinàmic fa referència a tots aquells elements que dinamitzen les conductes en una situació o en un context donat, des del punt de vista dels subjectes involucrats en les diferents situacions.

Rué (2002: 179, 134, 204)

Regulació

La funció reguladora de l'acció docent s'entén com a facilitadora dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Es tracta de comprendre, argumentar el per què, donar sentit, ajustar o modificar el conjunt de decisions que passen a l'aula, per tal de ser eficients en l'acció educativa.

Modalitats de regulació:

1. Retroactiva. Regulació sobre allò que ja ha passat. Saber allò que falta i el que s'hauria d'haver fet, per estar en les millors condicions possibles a l'inici del desenvolupament de l'acció.
2. Interactiva. Anàlisi sobre allò que està passant. Saber què passa per ajustar i corregir l'acció que s'està desenvolupant.
3. Proactiva. Forma de preveure allò que lògicament passarà. Orientar el conjunt de l'acció cap a una previsió i tenir-lo en compte com a referent, tant si és el que es vol com per evitar eventuais efectes no desitjats.

Rué (2002: 214-217)

Tipologia

Reunió d'un conjunt de detalls en una sola estructura organitzada, on els diferents tipus estan explícitament indicats. Apunten relacions i interconnexions, i proporcionen una base de comparació i de construcció teòrica.

Una tipologia és, sobretot, una forma de descripció. Contribueix a la comprensió de les interaccions donades a l'aula, ja que les descriu d'especial manera a partir de depurar una gran quantitat de dades. Contribueix també, d'aquesta forma, a explicar el per què de les coses i, en última instància, a promocionar la construcció teoria.

Woods (1987: 154-160)

4.1. Modalitat de recerca

4.1.1. Justificació

La distinció fonamental entre *investigació qualitativa* i investigació quantitativa està en el tipus de coneixement que es busca. La distinció no està directament relacionada amb la diferència de dades qualitatives i dades quantitatives, sinó amb una diferència entre cercar aconteixements i cercar causes. Els investigadors qualitatius destaquen la comprensió de les relacions entre allò que existeix; els investigadors quantitius destaquen l'explicació causal i el control. (Stake, 1998).

L'*etnografia* presenta condicions particularment favorables per contribuir a trencar les distàncies entre investigador i professor, entre la investigació educativa i la pràctica docent, entre la teoria i la pràctica (Woods, 1987).

Literalment, aquest terme que deriva de l'antropologia, significa *descripció de la manera de viure d'una raça o grup d'individus*. S'interessa pel que la gent fa, com es comporta i com interactua.

Entre l'etnografia i l'ensenyament hi ha alguns aspectes que les converteixen en *coempreses* perquè es complementen a l'hora d'investigar sobre les interaccions a l'aula. Els docents tenen una gran experiència com a observadors participants i com a entrevistadors, tot i que no són conscients d'aquesta realitat. L'etnografia aporta una metodologia que desvetllarà el per què dels entremats que es produeixen a l'aula.

La majoria dels mètodes d'investigació educativa són *descriptius*, tracten de descobrir i interpretar el que és, i d'explicar el que ja ha passat. Sovint, la investigació descriptiva acostuma a ser un estudi longitudinal, o sigui, al llarg del temps –pot ser un període de setmanes o d'anys-. Quan es prenen dades en diferents moments i al mateix grup, s'anomena estudi de grups. Els estudis de grups són mètodes longitudinals prospectius,

perquè avancen en la seva recopilació d'informació sobre els individus o en el seu seguiment dels fets específics (Cohen i Manion, 1990).

4.1.1.1. La investigació en l'acció

J. Elliott defineix l'objectiu de la investigació-acció:

L'objectiu principal de la investigació en l'acció és millorar la pràctica abans que produir coneixement. La producció i la utilització del coneixement està subordinada a, i condicionada per, aquest objectiu fonamental.

(1991: 49)⁴.

El grup d'investigadors dirigit per L.A. Stenhouse i del qual formaven part J. Elliott, B. McDonald i R. Adelman entre d'altres, durant els anys 70 i 80, al *Centre for Applied Research in Education (CARE)* de la Universitat de East Anglia, va aconseguir desenvolupar una nova perspectiva de treball en investigació educativa. Stenhouse arriba a una nova conceptualització de currículum entès com a procés. A partir de llavors, intenta aproximar la teoria i la pràctica mitjançant l'estudi de casos, considerant que la investigació a l'escola i a l'aula podrà utilitzar-se perquè els docents millorin la comprensió dels fets que es donen a la classe. Els plantejaments d'aquesta comunitat d'investigació situen la pràctica educativa com l'objecte del treball de l'investigador. Més endavant, J. Elliott desenvoluparia amb més cura el mètode d'investigació-acció educativa.⁵

El terme *investigació-acció* va ser encunyat per Kurt Lewin (1946) per descriure un procés d'investigació que es modifica continuament en espirals de reflexió i acció. Cada espiral inclou:

- Aclarir i diagnosticar una situació pràctica que ha de ser millorada.

⁴ Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Madrid: Morata.

- Formular estratègies d'acció per millorar la situació.
- Desenvolupar les estratègies d'acció i avaluar la seva eficàcia.
- Aclarir la situació resultant mitjançant noves definicions d'àrees de millora.

I així successivament en la següent espiral de reflexió i acció.

Lewin no va ser el primer en descriure aquest tipus d'investigació pràctica, tot i que abans ningú l'havia denominat investigació-acció. Molt abans, Aristòtil destacava en la seva *Ètica* una forma de filosofia pràctica o ciència moral, la qual involucrava la reflexió sistemàtica per a portar a la pràctica els valors. Aristòtil va anomenar a aquesta reflexió *deliberació pràctica*. Considerava que els valors no poden assolir-se en termes abstractes, sinó que es troben en les accions concretes. Per tant, els conceptes morals només poden desenvolupar-se a partir de la reflexió sobre els casos en els quals apareixen en l'acció.

D.A. Schön (1983)⁶ parla d'una nova perspectiva sobre la pràctica dels professionals de l'educació, la qual no és difícil relacionar amb el model de procés de disseny curricular de Stenhouse. Schön afirma que els propis professionals poden reflexionar sobre la seva pràctica a mesura que es desenvolupa l'acció a l'aula, descrivint les teories reflectides tàcitament en l'acció. Aquest tipus d'autoreflexió es anomenada per l'autor com a *reflexió en l'acció*.

Quan el fenomen que tenim davant no s'inclou en les categories ordinàries del coneixement en la pràctica, i apareix coma a únic i inestable, el pràctic (el professional) pot revisar i criticar la seva comprensió

⁵ Rifà, M. (2003). *Discurso de poder y subjetividad en el currículum*. Tesis Doctoral (pp. 78-86). Facultad de Ciencias de la Educación. Barcelona: UB.

⁶ Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londres: Temple Smith.

inicial del fenomen, construir una nova descripció del mateix i comprovar aquesta nova descripció mitjançant un experiment.

(Schön, 1983)

Schön continua senyalant que la fi de la pràctica professional consisteix en la qualitat que ha de materialitzar-se en la mateixa pràctica i no en la quantitat que ha de produir-se com a resultat de l'activitat. A més, aquestes finalitats poden sentir-se intuitivament, de forma inconscient, donant la sensació de com han de mostrar-se en l'acció, en lloc de predefinir amb total claretat els objectius als quals haurà d'arribar.

En el procés de desenvolupament del coneixement professional a partir de la reflexió en l'acció, els mitjans i els objectius no poden tractar-se per separat. La investigació del professional:

... no es limita a la deliberació sobre els mitjans dependent de l'acord posterior respecte als objectius. No separa els mitjans i els objectius, sinó que els defineix en la interacció, quan delimita una situació.

(Schön, 1983)

4.1.1.2. La investigació en l'acció educativa

La investigació-acció a les escoles analitza les accions humanes i les situacions socials experimentades pels professors: les inacceptables en alguns aspectes (problemàtiques), susceptibles de canvi (contingents) i/o les que requereixen una resposta pràctica (prescriptives). Es relaciona amb els problemes pràctics quotidians experimentats pels professors.

El propòsit de la investigació-acció consisteix en aprofundir en la comprensió del professor de la seva situació. La comprensió no determina l'acció adequada, tot i que l'acció adequada haurà de basar-se en la comprensió.

La investigació-acció, a l'explicar *allò que passa*, construeix una *narració* sobre el fet en qüestió, relacionant-lo amb un context. Aquesta narració, de vegades, s'anomena *estudi de casos*. La forma d'explicació utilitzada als estudis de casos és naturalista en lloc de formalista. Les relacions que es donen en cada situació queden reflectides en una descripció concreta, en lloc de mitjançant enunciats de lleis causals i de correlacions estadístiques. Els estudis de casos proporcionen una teoria de la situació, però es tracta d'una teoria naturalista presentada de forma narrativa, en lloc d'una teoria formal.

La investigació-acció *interpreta allò que passa* des del punt de vista d'aquells que actuen i interactuen en la situació, professor i alumnes, i en relació a la comprensió que el subjecte té de la situació, les seves intencions i el reconeixement que fa de determinades normes.

Allò que passa es fa intel·ligible al relacionar-lo amb els significats subjectius que els participants els adscriuen. És per això que les *entrevistes* i l'*observació participant* són importants instruments d'investigació en un context d'investigació-acció.

La investigació-acció considera la situació des del punt de vista dels participants, per tant, *descriurà i explicarà allò que passa* amb el mateix llenguatge utilitzat per ells, el llenguatge de sentit comú que la gent fa servir per descriure i explicar les accions humanes i les situacions socials de la vida diària.

Els relats d'una investigació-acció poden ser *validats* en el diàleg amb els participants.

La investigació-acció implica necessàriament als participants en l'autoreflexió sobre la seva situació, ja que són companys actius en la investigació. Els relats dels diàlegs amb els participants sobre les interpretacions i les explicacions que sorgeixen de la investigació, han de formar part de qualsevol informe d'investigació-acció.

Els participants han de tenir lliure accés a les dades de l'investigador, a les seves interpretacions, etc. I l'investigador ha de tenir lliure accés a *allò que passa* i a les interpretacions i relats que es facin d'això. Per tant, ha d'existir una base ètica i de confiança entre investigador i participants, la qual regeixi la recollida, l'ús i la comunicació de les dades.

4.1.1.3. La investigació educativa a les aules

La investigació educativa conceptua la classe des de la perspectiva de l'acció dels participants, o sigui, dels professionals i dels seus alumnes.

Els investigadors de l'àmbit de l'educació suposen, sovint, que els conceptes de *sentit comú* utilitzats pels professionals sobre les situacions educatives són excessivament imprecisos per als fins que es proposa el desenvolupament teòric. Els conceptes de sentit comú de les situacions educatives sorgeixen amb la fi d'orientar al professional respecte a les característiques rellevants de les situacions concretes en la pràctica.

La investigació educativa utilitza conceptes de sentit comú construïts a partir del procés d'investigació, *a posteriori*.

Les dades de la investigació educativa a les classes són qualitatives.

La investigació educativa intenta desenvolupar una teoria substantiva de l'acció a l'aula. Glasser i Strauss⁷ entenen una teoria substantiva com a una teoria que explica els tipus naturals d'acció educativa a partir dels conceptes de sentit comú que es donen a l'aula, com *ensenyament* o *aprenentatge*.

La investigació educativa pren com a mètode principal de construcció teòrica *l'estudi qualitatiu de casos*. Es generalitza a partir dels estudis de casos de la investigació educativa de forma naturalista, o sigui, segons la pròpia experiència, afirma Stake⁸. La

⁷ Glasser, B.G. i Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Press.

⁸ Stake, R. (1978). *The case Study Method in Social Inquiry*. Educational Researcher

generalització, entesa d'aquesta manera, no és la fita principal dels investigadors, sinó els receptors dels resultats, els professors i els alumnes. Per tant, la validació de la investigació educativa a partir de l'estudi de casos està a càrrec dels professors i alumnes.

Malgrat aquesta *validació interna* del procés d'investigació, també existeix una validació externa dels estudis de casos. Només quan les intuïcions adquirides a partir d'un estudi de casos es tradueixen en una acció de més qualitat, pot demostrar-se la seva validesa externa i, per tant, la possibilitat de generalització que això comporta.

L'anàlisi comparatiu d'una sèrie de casos genera el que podem anomenar *hipòtesis generals*. Com poden ser útils per a altres professors? S'anomenen hipòtesis perquè creiem que poden ser comprovades en un conjunt més ampli de casos. Si una quantitat important de professors poden desenvolupar explicacions a partir de les semblances i les diferències que es donen entre les situacions de classe, aquestes explicacions han de ser investigades per altres professors a les seves aules. Quan més gran sigui l'àmbit d'aplicació d'aquestes hipòtesis a les situacions de classe, major serà la seva *validesa externa*.

Malgrat això, el valor real de les hipòtesis generals a partir de la comparació d'un conjunt de casos no és la seva validació externa, sinó el poder promoure la *reflexió* entre els professors i proporcionar la base per al desenvolupament posterior de la seva pràctica educativa.

La *triangulació* s'utilitza com a mètode d'iniciació a l'autocontrol dels professors de les seves pròpies pràctiques. La triangulació implica l'obtenció de relats sobre una mateixa situació d'ensenyament des de tres punts de vista bastants diferents: el del professor, els dels alumnes i el de l'observador participant. La persona millor ubicada per tenir accés a les intencions i els objectius de la situació és el professor. Els alumnes ocupen la millor posició per explicar com influeix l'acció del professor sobre la manera de respondre a la situació. L'observador participant es troba a la millor posició per recollir dades sobre les

característiques de la interacció entre professor i alumnes. D'aquesta forma, al compartir els relats amb els altres punts de vista, es té l'oportunitat de comprovar i revisar la situació.

Els conceptes de la investigació educativa són *a posteriori*. El desenvolupament, la modificació i la revisió dels conceptes mitjançant l'estudi de casos constitueix una característica pròpia de la investigació educativa.

La investigació educativa a l'aula implica necessàriament als professors i als alumnes com a participants actius en el procés d'investigació. Les accions estudiades en la investigació educativa tenen un significat subjectiu. Els participants són qui estan més a prop de les dades i, en determinats aspectes, en millor posició per a explicar-los. Les exigències de l'objectivitat requereixen que l'investigador comprovi les seves interpretacions de l'acció a l'aula en relació amb els professors i alumnes, implicant als participants en el procés de conceptualització de l'aula. Aquest tipus de diàleg ha constituït una característica inherent a la investigació a l'aula.⁹

Les principals tècniques de l'investigador a la investigació educativa són l'observació participant i l'entrevista informal. *L'observació participant* és un mètode d'observació proper a les dades, d'introduir-se en una situació de tal manera que l'observador pugui veure les diferents situacions des de la perspectiva dels participants. La tècnica es basa en evitar l'obstrucció de les pautes normals de la interacció. *L'entrevista informal* o inestructurada sorgeix de la necessitat de l'investigador de confrontar les seves interpretacions amb les dels participants.

4.1.1.4. Els investigadors educatius

⁹ Elliott, J. i Adelman, C. (1976). *Innovation at the classroom level*. En: *Innovation, the School and the Teacher*. Milton Keynes, The Open University Press.

Els *investigadors educatius* poden col·laborar amb un agent educatiu adoptant el seu punt de vista pràctic del propi context en l'acció.¹⁰

La investigació en l'acció educativa constitueix un art abans que una ciència. En la recerca a l'aula, l'investigador “crea” noves situacions i ha de gaudir d'aquests fets. És des d'aquest punt de vista que el podem considerar “artista” i “creador”.

Com es pot explicar la resistència a la investigació en l'acció educativa? És una resistència als canvis educatius efectuats pels professors. L'àmplia participació dels professors com agents actius en les situacions educatives canviants reduiria el poder exercit pels investigadors acadèmics. El coneixement teòric, des del punt de vista de la investigació en l'acció, és menys significatiu i valuós si no pot ser validat en l'acció com un coneixement dels objectius de l'educació, concebut com una possibilitat per l'acció en una situació particular.

Elliott (1990) proposa un canvi radical en la concepció del paper de l'investigador, en la investigació en l'acció educativa: l'investigador com agent facilitador de la investigació-acció. Aquest facilitador treballarà amb grups interns del centre docent, a partir del debat i la presa de decisions. També, acceptarà les crítiques generades en els grups. Estimularà els processos de reflexió, els quals capacitaran als propis docents a generar les seves pròpies reflexions. Per últim, el facilitador de la investigació-acció assumirà el canvi educatiu de “baix a dalt”, a partir d'una negociació democràtica.

Com poden els docents reflexionar amb objectivitat sobre les seves accions, en especial si les seves reflexions estan necessàriament i inevitablement esbiaixades per les seves creences i valors, històricament i socialment condicionades, les quals impregnen les seves pràctiques?

Segons Gadamer¹¹, l'*ésser* està sempre en procés de *fer-se*. Aquest procés suposa una consciència pràctica dinàmica o una comprensió, la qual evoluciona a partir de sí

¹⁰ Elliott, J. (2003). *The struggle to redefine the relationship between knowledge and action in the academy: some reflections on action research*. Discurs investidura Dr. Honoris Causa. Bellaterra: UAB.

¹¹ Gadamer, H.G. (1975). *Truth and Methode*. New York: Seabury Press.

mateixa mitjançant la reflexió. La comprensió natural de l'individu té força suficient per criticar els seus propis elements ideològicament deformats. L'increment de la comprensió no suposa evitar l'esbiaix, sinó la seva reconstrucció. A més, l'obertura a considerar una mateixa situació des d'altres punts de vista, reflexionant a partir del diàleg amb els altres, dona com a resultat un nou marc de creences i valors.

Cohran-Smith & Lytle (2002) ens parlen de *la investigació del professorat* com una forma diferencial i important de coneixement sobre l'ensenyament. La seva justificació es fonamenta en els següents punts:

- La investigació del professorat està interessada en qüestions que sorgeixen de les experiències viscudes pels docents a la vida diària del seu ensenyament i expressades en un llenguatge que surt de la pràctica. El professorat està preocupat per les conseqüències de les seves accions, i a partir de la investigació coneixerà més les interaccions dinàmiques dels fets a l'aula.
- La investigació del professorat és un estudi de casos, on la unitat d'anàlisi acostuma a ser un alumne, una classe o un centre educatiu.
- La investigació del professorat és un mode de coneixement per les comunitats de professors i investigadors, ja que contribueix tant en la generació de models conceptuals com en aportar informació important sobre les qüestions centrals del camp del coneixement pràctic.
- La investigació del professorat aporta dades sobre el coneixement docent en sí mateix.

4.1.1.5. L'estudi de casos

La visió dels estudis de casos que defensa R. Stake(1998) parteix dels mètodes d'investigació naturalistes, holístics, etnogràfics, fenomenològics i biogràfics. És un

enfoc qualitatiu, on l'investigador destaca les diferències subtils, la seqüència dels aconteixements en el seu context i la globalitat de les situacions personals.

Stake distingeix tres tipus d'estudis de casos:

- l'estudi intrínsec; fa referència a un cas en particular sobre el qual volem aprendre, tenim un interès intrínsec en ell.
- l'estudi instrumental; la finalitat és comprendre una altra cosa i l'estudi de casos serà un instrument per aconseguir-lo.
- l'estudi col·lectiu; estudi de diferents casos individuals entre els quals haurà d'existir una bona coordinació.

Sovint és difícil decidir en una investigació quin serà l'estudi més adient. S'hauran de considerar diferents mètodes segons el tipus d'estudi que es faci servir.

La investigació amb estudi de casos no és una investigació de mostres; l'objectiu no és la comprensió dels altres, sinó del propi cas. La finalitat és la particularització, no la generalització. A partir d'un cas en concret s'arriba a conèixer-lo en profunditat, què és, què fa; no ens ocupa el veure en què es diferencia dels altres.

S'ha de considerar amb atenció la *unicitat*, la qual cosa implica el coneixement dels altres casos diferenciats de l'escollit, però sempre la finalitat primera és la comprensió del cas objecte d'estudi.

Una altra consideració a tenir en compte, sempre que sigui possible, és el fet de triar casos que siguin fàcils d'abordar i on les nostres indagacions siguin ben acollides.

Quan es dissenya un estudi, els investigadors qualitatius no limiten la *interpretació* a la identificació de variables, sinó que destaquen la presència d'un intèrpret al camp perquè

observi el desenvolupament del cas. A meitat de l'estudi, l'investigador de casos pot modificar i inclús substituir les preguntes inicials. L'objectiu és entendre el cas en la seva totalitat. Si les primeres preguntes no funcionen, si apareixen temes nous, es pot canviar el disseny.

L'investigador de casos, algunes de les interpretacions que fa són de caràcter avaluatiu. Tria un criteri determinat o un conjunt d'interpretacions, per poder entendre les diferents situacions. Tots els estudis d'avaluació, per exemple, són estudis de casos.

La interpretació és una part fonamental en qualsevol investigació, però la funció de l'investigador qualitatiu és mantenir amb claretat una interpretació fonamentada. Els investigadors treuen conclusions a partir d'observacions i d'altres dades, anomenades per F. Erickson¹² com *assertions*, una forma de generalització.

Sovint, el procés lògic per arribar a les assertions no apareix amb claretat. El que es descriu com allò que ha esdevingut a l'aula i allò que s'assevera, no han d'estar íntimament relacionats. Per a les assertions fem servir unes formes de comprendre que poden ser el resultat d'una barreja d'experiència personal, estudi i assertions d'altres investigadors. L'investigador acostuma a tenir el privilegi d'asseverar allò que consideri significatiu com a resultat de les seves investigacions.

Tot i així, un bon estudi de casos és pacient i reflexiu, i disposat a considerar altres versions de casos. L'ètica de la precaució no està renyida amb l'ètica de la interpretació.

Els investigadors utilitzen dues estratègies per aconseguir la comprensió dels casos: la interpretació directa dels exemples individuals, i la suma dels exemples fins que es pugui dir alguna cosa sobre ells com a conjunt. L'estudi de casos es basa en tots dos mètodes.

¹² Erickson, F. (1986). "Qualitative methods in research of teaching". En M. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp.119-161). Nova York: Macmillan.

El més probable és que, a l'hora de recollir les dades obtingudes a les observacions, hi hagi un gran nombre. És important identificar les millors observacions i prescindir de les altres. Segons H. Wolcott¹³:

...en la investigació qualitativa, el treball fonamental no consisteix en poder acumular el màxim de dades, sinó en “podar-les”. (...) consisteix en descobrir allò rellevant.

(p.35)

4.1.2. Mètode

4.1.2.1. L'observació participant

El mètode més important de l'etnografia és el de l'observació participant, que a la pràctica tendeix a ser una conuinació de mètodes, o més aviat un estil d'investigació.

(...) permet a l'investigador experimentar i observar les normes, els valors, els conflictes i les pressions del grup - que en un període perllongat- no pot romandre sempre ocultes a qui desenvolupa un paper en la interacció social del grup.

(Hargreaves, 1967)¹⁴

Taylor, entén l'observació participant com l'ingredient principal de la metodologia qualitativa i la defineix així:

L'observació participant (...) investigació que involucra la interacció social entre l'investigador i els informants, i

¹³ Wolcott, H. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park: CA, Sage.

durant la qual es recullen les dades de manera sistemàtica i no intrusiva.

(1986: 31)

L'observació participant implica entrar en un escenari on és important que existeixi una seguretat implícita o explícita amb la qual es garanteixi la privacitat i confidencialitat dels informants, sense exposar-los a perjudicis ni interferir en les seves activitats.

El registre de les observacions no només ha d'incloure les descripcions del que passa en la situació observada, sinó que els sentiments, les interpretacions, les intuïcions i els preconceptes de l'investigador també seràn una font important de comprensió.

Hi ha dos procediments fonamentals per a que l'observació de la realitat adquireixi el major sentit (Rué, 2002): l'adopció de nous punts de vista sobre la mateixa observació i l'elaboració dels significats resultants d'ella. Aquesta reelaboració de significats pot provenir del contrast entre els diversos punts de vista, o bé entre alguns participants i una situació observada, o entre allò que es diu i allò que s'interpreta, etc.

4.1.2.2. El mètode interpretatiu

Cohen & Manion (1990) ens parlen del paradigma interpretatiu com una perspectiva des de la qual es poden enfocar els mètodes d'investigació educativa. Aquest paradigma es caracteritza per una preocupació per l'individu i per entendre les seves interpretacions del món que l'envolta. També se centra en l'acció. Les accions tenen sentit només quan som capaços de cerciorar-nos de les intencions de l'actor i de compartir la seva experiència a partir de les interaccions que es donen.

L'investigador, amb el mètode interpretatiu, treballa directament amb l'experiència i la comprensió per arribar a construir la teoria. La teoria, per tant, és emergent des de situacions particulars. La finalitat de l'investigador interpretatiu és entendre com aquest

¹⁴ Hargreaves, D. H. (1967) *Social Relations in a Secondary School*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

treball sobre la realitat passa en un moment i en un lloc, i el compara amb el que passa en diferents moments i llocs.

El mètode interpretatiu té una càrrega important, perquè els diferents participants d'una mateixa situació tenen sentits diferents i cadascun dels sentits serà igualment vàlid. El que s'exigeix amb la triangulació és fer l'intent de relacionar, d'alguna manera, les diferents dades obtingudes dels diferents actors. Una forma d'aconseguir-lo és explicar les diferències resultants entre ells.

És el propi judici de l'investigador el que donarà validesa a la pròpia investigació, quan arribi el moment d'integrar, contrastar i interpretar les dades recollides.

El principal problema amb el que es troba l'investigador a l'utilitzar la triangulació, és el de la validesa. Aquest és particularment el cas en el qual l'investigador usa tècniques qualitatives com, per exemple, en investigació etnogràfica per tal de reunir dades sobre uns fets concrets.

McCormick i James (1983)¹⁵ ens diuen:

Segons l'aparentment naturalesa subjectiva de molta de la interpretació qualitativa, s'aconsegueix la validació quan altres, particularment els subjectes de la investigació, reconeixen la seva autenticitat. Una manera de fer això és, per part de l'investigador, escriure l'anàlisi dels subjectes de la investigació en termes que puguin entendre'ls i, després, registrar les seves reaccions sobre ells. Això es coneix com a validació de l'informant.

4.1.2.3. L'entrevista

¹⁵ McCormick, R. & James, M. (1983). *Curriculum Evaluation in Schools*. Beckenham: Croom Helm.

Les entrevistes qualitatives són flexibles i dinàmiques. Es tracta dels encontres realitzats entre l'investigador i els informants per tal de comprendre, des del seu punt de mira i amb les seves pròpies paraules, les situacions objecte d'estudi. L'investigador no només ha d'obtenir respostes, sinó també aprendre quines preguntes ha de fer i com.

Shaw ens ho exemplifica (1996)¹⁶:

També s'ha de remarcar que la validesa i el valor del document personal no depèn de la seva objectivitat o de la seva veracitat. No s'espera que el delinqüent necessàriament descriurà les seves situacions de vida amb objectivitat. Pel contrari, el que es desitja és que la seva història reflecteixi les seves pròpies actituds i interpretacions personals. Les racionalitzacions, les faules, els prejudicis, les exageracions, són tan valuosos com les descripcions objectives, sempre que, aquestes reaccions siguin adequadament identificades i classificades.

L'entrevista és una de les estratègies més utilitzades per obtenir informació en la investigació social. Permet recollir informació sobre aconteixements i aspectes subjectius de les persones: creences i actituds, opinions, valors o coneixements, els quals, d'una altra forma, no estarien a l'abast de l'investigador. Des de la percepció del propi subjecte, l'entrevista afegeix una perspectiva interna que permet interpretar comportaments, amb la qual cosa constitueix una font de significat i un complement per al procés d'observació (Del Rincón et al., 1995)

El tipus d'entrevista que es fa servir en aquesta investigació és estructurada oberta perquè es formulen les mateixes preguntes a cadascun dels participants en els mateixos termes. Les respostes són obertes i els entrevistats poden expressar-se amb el seu propi llenguatge.

Les entrevistes realitzades a l'estudi de casos han estat dirigides, en certa manera, i alhora, no dirigides:

- L'entrevista dirigida consta d'un llistat d'aspectes que han de ser explorats durant l'entrevista. L'entrevistador queda lliure per adaptar la forma i l'ordre de les preguntes. L'estil acostuma a ser col·loquial, espontani i informal. Garanteix que no s'ometin àrees importants. Permet una certa sistematització de la informació, la fa comparable i afavoreix la comprensió perquè delimita els aspectes tractats.
- Amb l'entrevista no dirigida, l'entrevistador ha de crear un clima per facilitar que l'entrevistat expressi amb llibertat les seves opinions i els seus sentiments. Intenta aprofundir en el món interior dels subjectes i comprendre, des de la perspectiva d'ells mateixos, les diferents situacions. Requereix confiança i motivació entre l'entrevistador i l'entrevistat.

4.2. Disseny del treball de recerca

4.2.1. Procés

El propòsit del treball de recerca sorgeix el curs 2001-2002, en un moment de reflexió com a professional de la funció docent, de la convergència de diferents interessos, projectes i intencions.

L'aprofundiment en el coneixement de diversos autors (pedagogs, sociòlegs, filòsofs i economistes) fa endinsar-nos en els fonaments en els quals es recolza la investigació, i al mateix temps, obra noves perspectives de treball.

El treball de camp consisteix en l'estudi de casos de 6 alumnes de 3r d'ESO, els quals són observats a l'aula a 3 assignatures diferents. El criteri d'elecció d'aquests alumnes

¹⁶ Shaw, C. (1966) *The Jack Roller*. Chicago: University of Chicago Press.

ha estat l'acta d'avaluació final del curs anterior (2001-2002) i el sexe dels individus. Els sis casos s'han classificat en 3 grups, segons el nombre d'assignatures suspeses.

Les observacions es realitzen en dos períodes, al mes d'octubre-novembre de 2002 i al mes de febrer-març de 2003. L'objectiu d'aquestes observacions és registrar les interaccions que es donen a l'aula entre professor i alumne, i entre els propis alumnes.

Les dades recollides a les observacions proporcionen la informació a partir de la qual es treballa en la recerca. S'estudien les diverses interaccions registrades i es fa una aproximació al tipus de norma a què obeeixen, sempre tenint en compte qui origina l'acció, a qui va destinada i per a què serveix.

Després de reflexionar sobre els fets que passen a l'aula, consultar diversos autors, interpretar els registres i revisar-los, s'estableix provisionalment una tipologia de les normes que es donen a l'aula i, també, una tipologia de les funcions d'aquestes normes. Això passa entre el febrer i el març, ja que posteriorment a les segones observacions es torna a entrar en un període de reflexió i de revisió de les tipologies abans establertes. Al mes de juny, per últim, es consideren definides.

Es comptabilitzen les diferents normes i funcions que es donen al total d'observacions registrades, agrupades fent referència a qui les origina i a qui s'adrecen, segons l'alumne i/o el professor implicat en la interacció. També, s'estudien aquestes dades tenint en compte el moment de la classe observada on han passat (a l'inici de la classe, a la part central de la classe o al final).

A continuació, es realitza una entrevista als alumnes observats i als professors de les classes on s'han fet les observacions. Les opinions d'aquestes entrevistes serveixen per contrastar els resultats de les dades obtingudes als registres. D'aquesta manera es constata què és el que passa a l'aula, mitjançant les observacions, i què és el que pensen els actors que passa, a través de l'entrevista. A partir d'aquí, es concreta el perfil de les actuacions de cadascun dels alumnes i el perfil dels professors. S'evidencien els aspectes en comú i les diferències entre ells.

Per últim, s'arriba a la concreció d'una pauta d'avaluació autoreguladora dels processos d'aprenentatge que es donen a l'aula, com a eina de millora de la tasca docent. Es basa en l'interés del professor per saber què és el que passa en una classe quan s'està ensenyant i, també, en l'interés per entendre el per què passa. Aquesta reflexió, a partir de la pràctica, fa adonar-se del per a què de les accions: realment donen oportunitats perquè l'alumne es desenvolupi? Donen oportunitats a la diversitat dels individus? Aquestes accions es fan des d'un sentit democràtic de la participació? Aquestes preguntes, i d'altres, serveixen per saber com fa la seva tasca el docent, quines normes utilitza i per a què, a qui s'adrecen i com.

La pauta proposada, a més de determinar la realitat a l'aula, serveix com a instrument de regulació dels processos que es donen ella. La reflexió del docent a partir d'aquesta anàlisi, el porta cap a un ajustament i modificació de les seves accions, de les dinàmiques que es produeixen, amb la finalitat d'aconseguir millores en el desenvolupament de la classe, en l'aprenentatge dels alumnes i en les relacions entre els individus.

4.2.2. Fases

<i>Fase 1</i> Propòsit de la recerca	<ul style="list-style-type: none">- General- Específics- Final
<i>Fase 2</i> Marc teòric	<ul style="list-style-type: none">- Fonamentació. La fonamentació es construeix paral·lelament al desenvolupament de tot el procés de recerca. De vegades, serveix com a punt de partida i com a orientador en el camí a seguir. Altres cops, contribueix amb una nova perspectiva que ens fa obrir nous horitzons. Sovint, origina moments de reflexió, moments d'ofuscació i moments de claretat, que ens fan avançar en la recerca amb més seguretat.- Glossari. El glossari perfila el sentit de les paraules i conceptes que apareixen en el treball de recerca, amb el qual s'han utilitzat.
<i>Fase 3</i> Modalitat de la recerca	<ul style="list-style-type: none">- Metodologia:<ul style="list-style-type: none">. metodologia qualitativa. metodologia etnogràfica. metodologia descriptiva. estudi de casos- Mètodes per obtenir la informació:<ul style="list-style-type: none">. observació participant. mètode interpretatiu

	. entrevista
<i>Fase 4</i> Treball de camp	<ul style="list-style-type: none"> - El treball de camp es realitza en dues fases. La primera, el primer trimestre del curs escolar, i la segona, el segon trimestre. Els passos que es segueixen al desenvolupament de les dues fases són els mateixos, i els tenim especificats en la temporització presentada al següent punt. - Les accions portades a terme són: <ul style="list-style-type: none"> .criteris i elecció dels casos a seguir .criteris i elaboració dels instruments: pauta d'observació, models de registres, taules de buidatge i entrevista .realització de les observacions i les entrevistes .transcripció de les dades recollides
<i>Fase 5</i> Anàlisi i interpretació de les dades	<ul style="list-style-type: none"> - L'anàlisi i la interpretació de les dades fa referència a les dues fases del treball de camp i a una tercera fase posterior. - Les accions portades a terme són: <ul style="list-style-type: none"> .criteris d'interpretació de les dades i anàlisi .elaboració de les tipologies de normes i de funcions .elaboració dels perfils del professor i de les actuacions de l'alumnat .contrastació dels resultats
<i>Fase 6</i> Conclusió	<ul style="list-style-type: none"> - S'especifiquen les conclusions de cadascuna de les tres fases de l'anàlisi i interpretació de les dades. - Conclusions de la recerca.
<i>Fase 7</i> Proposta de millora	- Pauta d'avaluació o autoreguladora

El quadre de *l'Annex 1* mostra, de manera gràfica, les fases seguides en el treball de recerca.

4.2.3. Temporització

temporització

4.3. Disseny del treball de camp

4.3.1. Accions i criteris

4.3.1.1. Criteris i elaboració instrument: *Pauta i Registre de les observacions*

El grup-classe on s'entra a fer les observacions és el 3rC d'ESO.

Els alumnes a observar s'han triat pel nombre d'assignatures suspeses el curs anterior i pel sexe:

“Alumnes avançats acadèmicament” són els alumnes amb cap assignatura suspesa (J, nena i A, nen).

“Alumnes amb algunes dificultats” són els alumnes que tenen fins a 3 assignatures suspeses (C, nena i X, nen).

“Alumnes amb algunes dificultats acadèmiques” són els alumnes amb més de 3 assignatures suspeses (M, nena i I, nen).

Els alumnes J i A tenen a casa un ambient familiar bo i el seu ritme d'aprenentatge a classe és correcte. L'alumna C té una família desestructurada i té algunes dificultats en el seu ritme d'aprenentatge. L'alumne X té un ambient familiar bo i té algunes dificultats en el seu ritme d'aprenentatge. L'alumna M té una situació familiar complexa i té dificultats greus d'aprenentatge, amb diagnòstic de l'EAP. L'alumne I té un ambient familiar desestructurat i té dificultats en el seu ritme d'aprenentatge.

Les assignatures on es fan les observacions són de 3 àrees diferents:

Ciències Socials- Àrea experimental

Matemàtiques- Àrea instrumental

Música- Àrea d'expressió

Els professors de les assignatures on es fan les observacions tenen tots tres la plaça definitiva al centre i amb més de 10 anys d'experiència docent. La professora de Música ja coneix als alumnes, perquè el curs anterior els ha fet classe. El professor de Matemàtiques és nou en el centre aquest curs escolar.

Veure model de *Pauta d'observació* a l'Annex 2 i model de *Registre d'observació* a l'Annex 3.

4.3.1.2. Realització observacions a l'aula

L'observador és professor del centre i ja coneix a aquests alumnes perquè els ha fet classe en cursos anteriors. Participa a la classe aportant comentaris, ajudant a alguns alumnes en alguna tasca concreta i controlant l'atenció dels alumnes quan el professor explica.

L'observador es fixa en tot allò que passa a l'aula i que està directament o indirectament relacionat amb l'increment o limitació de les oportunitats d'aprenentatge. Les anotacions a la Pauta d'observació responen al *què fa, què diu i com* dels individus que intervenen a les interaccions. Sempre que és possible, es prenen notes de les expressions directes que es diuen. Immediatament després de cada observació, l'observador anota al final de la pauta, si ho considera oportú, possibles reflexions i percepcions que ha tingut al realitzar l'observació.

També, es deixa constància a la Pauta d'observació l'hora i els temps destinats a les diferents activitats a classe o el moment concret quan passa algun incident. Igualment, es pren nota de l'agrupament dels alumnes per fer una tasca determinada: gran grup, petit grup i treball individual.

Les observacions es realitzen en dos períodes del curs escolar, el primer i el segon trimestre, desestimant el tercer per ser el més curt i en el qual es fan més sortides fora del centre. S'ha de tenir en compte que, al primer trimestre els alumnes tenen professors nous perquè canvien de cicle. Per una banda, necessiten d'un període d'adaptació a les maneres de fer la classe de cadascun d'ells. Per altra banda, els professors no coneixen directament als alumnes -excepte la professora de Música-, però en canvi, els alumnes sí es coneixen entre ells de cursos anteriors. Al segon trimestre, tant alumnes com professors ja coneixen les seves dinàmiques de treball i els seus comportaments.

El nombre d'observacions, a cada període, correspon a 6 classes per cada assignatura. La qual cosa fa un total de 36 hores observades en el treball de camp.

Observacions d'octubre i novembre de 2002

Horari d'observació:

1r TRIMESTR	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
8h a 9h		TECNO	MATES	MÚSICA	CN
9h a 10h	TECNO/CN	TUTORIA	CN	CATALÀ	MATES
10h a 11h	TECNO/CN	ANGLÈS	CV3-1	ANGLÈS	C.SOCIALS
11h a 11'30h					
11'30h a 12'30h	CV3-1	CASTELLÀ	CATALÀ	ED FÍSICA	ANGLÈS
12'30h a 13'30h	VISU i PLAST	CV3-1	ED FÍSICA	C.SOCIALS	CASTELLÀ
13'30h a 14'30h					
14'30h a 15h					
15h a 16h	CATALÀ	MÚSICA		MATES	
16h a 17h	C.SOCIALS	VISU i PLAST		CASTELLÀ	

Lloc a l'aula dels alumnes observats:

--	--

		J		C		
A						I
		X			M	

TAULA PROFESSOR

Observacions de febrer i març de 2003

Horari d'observació:

2n TRIMESTR	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
8h a 9h		CN	VISU i PLÀST	ANGLÈS	C.SOCIALS
9h a 10h	CV3-1	MÚSICA	CATALÀ	C.SOCIALS	ED FÍSICA
10h a 11h	CN	CV3-1	CV3-1	TECNO/CN	CATALÀ
11h a 11'30h					
11'30h a 12'30h	VISU i PLÀST	ANGLÈS	MATES	TECNO/CN	CASTELLÀ
12'30h a 13'30h	ANGLÈS	MATES	TECNO	TUTORIA	MÚSICA
13'30h a 14'30h					
14'30h a 15h					
15h a 16h	CASTELLÀ	CATALÀ		CASTELLÀ	
16h a 17h	MATES	C.SOCIALS		ED FÍSICA	

Lloc a l'aula dels alumnes observats:

		J				
				X		C
				A		I

TAULA PROFESSOR

4.3.1.3. Transcripció *Registres de les observacions*

Les observacions, quan es transcriuen al *Registre*, es divideixen en les diferents parts en les quals la classe es desenvolupa. Per exemple, una sessió pot està dividida en una primera part on es fa la correcció dels deures, una segona part on el professor fa l'explicació i una tercera part de treball autònom a l'aula. Cadascuna d'aquestes parts es converteix en un *Registre de les observacions* diferent. Per tant, una mateixa observació té diversos *Registres*.

El *Registre de les observacions* es canvia lleugerament del primer període d'observacions al segon, fusionant l'apartat *genera situació d'intercanvi i incidències* en un sol. Aquesta modificació es fa perquè el contingut d'aquests dos apartats, sovint, se solapa.

Els *Registres de les observacions* compresos entre el núm.1 i el núm. 53 corresponen a les observacions portades a terme al primer període, del núm. 54 al 110 fan referència a les observacions del segon període.

Veure *Registres de les observacions* transcrits a l'*Annex 4*.

4.3.1.4. Criteris i elaboració instrument: *Registre de les normes*

Les informacions rellevants per a la recerca són les que queden reflectides en el *Registre de les normes*:

- El *text* mostra les interaccions que s'han produït a l'aula en el moment de l'observació.
- El *context* i la *situació* grupal descriuen el moment de l'observació.

- Les *reflexions* manifesten opinions, percepcions i aclariments com a conseqüència de les situacions observades.
- *L'origen* fa referència a qui genera o qui origina la interacció registrada.
- El *destinatari* indica a qui s'adreça la interacció.
- El *tipus de norma* concreta quina norma implica la interacció produïda. El procés de l'establiment de la tipologia de les normes s'explica a la primera fase de l'anàlisi i la interpretació de dades (apartat 5.1.).
- La *funció de la norma* especifica per a què serveix la norma, explícita o implícita, en la interacció registrada. La funció fa referència al tipus d'oportunitat que genera o inhibeix la norma que marca la interacció. El procés de l'establiment de la tipologia de les funcions s'explica a la primera fase de l'anàlisi i la interpretació de dades (apartat 5.1.).

Veure model de *Registre de les normes* a l'Annex 5.

4.3.1.5. Transcripció *Registres de les normes*

Se seleccionen les notes preses a les observacions i transcrites posteriorment al *Registre de les observacions*, i es fa una relació de les interaccions que es produeixen a l'aula, desestimant aquelles que puguin conduir a equívoc.

S'estableixen 3 grans moments a cada sessió de classe observada: el moment inicial, el moment on es desenvolupa la part principal de la classe i el moment de tancament de la sessió.

Es codifiquen diferents elements i aspectes que apareixen als *Registre de les observacions*. Els codis estipulats al *Registre de normes* són els següents:

- Els alumnes observats:

AL(I) “alumnes del grup-classe”

AL(II) “alumnes avançats acadèmicament” (J i A)

AL(III) “alumnes amb algunes dificultats” (C i X)

AL(IV) “alumnes amb dificultats” (M i I)

- Els moments de la classe: M1 (moment inicial), M2 (moments central) i M3 (moment final)
- Els agrupaments dels alumnes per fer les activitats: GG (gran grup), PG (petit grup) i TI (treball individual i/o autònom).
- Les assignatures observades: CS (Ciències Socials), MA (Matemàtiques) i MU (Música).
- Les interaccions es codifiquen entre claudàtors, amb una numeració que ens detalla alguns aspectes rellevants de l'estudi. Exemple: [010315CS]. Els dos primers dígitos indiquen el moment de la sessió (01), els dos segons dígitos (03) marquen el número de l'observació, i els dos últims (15) assenyalen el número del registre de l'observació. Les dues lletres indiquen a quina assignatura s'ha fet el registre.
- El text entre cometes és literal, tal com es va dir al moment de l'observació .
- Paraules abreviades: PR (professor) i OB (observador).
- La nota a peu de plana, per exemple *b1'*, vol dir que el sentit del text s'interpreta en negatiu.

Els *Registres de les normes* compresos entre el núm.1 i el núm. 51 corresponen a les observacions portades a terme al primer període, del núm. 52 al 105 fan referència a les observacions del segon període.

Veure *Registres de les normes* transcrits a l'*Annex 6*.

4.3.1.6.Criteris i elaboració instrument: *Taula de buidatge*

La concreció de totes les normes i funcions, en relació a qui les inicia i a qui van destinades, dóna continuïtat al treball de recerca on un dels propòsits és conèixer quina incidència tenen aquestes normes en el desenvolupament dels diferents tipus d'alumnes.

Per aconseguir aquesta fita, s'elabora una *Taula de buidatge* dels *Registres de les normes*. Aquesta taula recull les següents informacions:

- Nombre de vegades que utilitza el professor cadascuna de les normes i de les funcions, en relació amb el tipus d'alumne.
- Nombre de vegades que utilitza l'alumne cadascuna de les normes i de les funcions, en relació amb els diferents professors.
- Nombre de vegades que el professor fa servir les normes i les funcions, segons a quin alumne s'adrecen, en cadascun dels 3 moments de la classe.
- Nombre de vegades que l'alumne fa servir les normes i les funcions, segons a quin professor s'adrecen, en cadascun dels 3 moments de la classe.

Veure model de *Taula de buidatge* dels *Registres de les normes* a l'*Annex 9*.

4.3.1.7. Realització buidatge: percentatge i diagrama de barres

El recompte i buidatge de les dades es fa amb el programa informàtic EXCEL.

Veure *Taules de buidatge* a l'Annex 10.

Es calcula en percentatges les dades de les *Taules de buidatge*, els percentatges totals respecte a les interaccions registrades en tot l'estudi (1402) i els percentatges parcials en relació al total d'interaccions de la taula comptabilitzada.

Veure *Taules de buidatge* en % a l'Annex 11.

Els percentatges obtinguts es transformen, d'una manera més visual i gràfica de plasmar els resultats, en uns diagrames de barres. Queden reflectits els percentatges del nombre de normes i funcions que es donen, en relació als tres tipus d'alumnes observats, als tres professors i als moments de la classe. Aquests diagrames de barres es presenten i s'analitzen a la tercera fase d'anàlisi (apartat 5.3.1.).

4.3.1.8. Criteris i elaboració instrument: *Taula anàlisi del buidatge*

La *Taula d'anàlisi del buidatge* recull d'una manera sistemàtica les normes i les funcions que professors i alumnes utilitzen. Posteriorment, es converteix en la font d'informació per establir els perfils dels professors i els perfils de les actuacions de l'alumnat.

Les dades que apareixen en aquestes taules sorgeixen de les *Taules de buidatge* dels *percentatges parcials*, per considerar que són les que ens aproximen més a la realitat de l'aula.

Aquestes dades s'han agrupat a partir de 3 intervals de percentatges, establerts a partir dels resultats que es mostren a les *Taules de buidatge*, i del valor 0, considerat un punt de referència important per conèixer les dinàmiques de la classe. Els intervals, queden recollits en:

- Molt, les normes i funcions indicades s'utilitzen moltes vegades en els processos d'aprenentatge.
- Sovint, les normes i funcions indicades es fan servir amb freqüència a la classe.
- Esporàdicament, les normes i les funcions es fan servir només de vegades a l'aula.
- Mai, les normes i les funcions especificades no es donen en els moments observats a l'aula.

Veure model *Taula anàlisi buidatge* a l'Annex 13.

A continuació es passa a la tercera fase d'anàlisi de dades (apartat 5.3.2. i 5.3.3.)

4.3.1.9. Criteris i elaboració instrument: *Entrevista*

Aquest instrument està basat en la tipologia establerta sobre *les normes i les funcions* i en els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de dades fetes.

Els criteris a tenir en compte a l'hora de respondre a les preguntes:

- sempre es parla fent referència al context de l'aula
- quan es parla de normes s'enten com, explícites o implícites i, negociades o imposades.
- les respostes en referència a cadascun dels tres professors observats i dels tipus d'alumnes

Veure el model *d'entrevista* a l'Annex 16.

4.3.1.10. Realització entrevistes

Les entrevistes han estat registrades amb una gravadora i en tres cintes. S'han portat a terme en un aula del centre on només hi eren l'entrevistador i el professor o l'alumne entrevistat.

4.3.1.11. Criteris i elaboració instrument: *Registre entrevista*

El Registre d'entrevista s'elabora pensant en recollir les idees rellevants, a partir de les cites textuais enregistrades i la concreció del tema sobre el qual se centra la resposta.

També queda constància en el registre, l'anotació dels passos de la cinta on es reproduïen les paraules transcrites de l'entrevista.

Veure el *Registre d'entrevista* a l'Annex 17.

4.3.1.12. Transcripció Registres d'entrevistes

A continuació es passa a la tercera fase d'anàlisi de dades (apartat 5.3.4.) .

5.1. Primera fase d'anàlisi i interpretació

5.1.1. Criteris d'interpretació dels Registres de Normes

Els criteris d'interpretació, a partir dels quals s'entén la varietat d'interaccions registrades, responen a la pròpia experiència com a docent, a les orientacions d'altres professionals de l'educació i als coneixements adquirits.

Els *Registres de normes* analitzats corresponen al primer període d'observacions, la qual cosa comporta un treball inicial més ardu, ja que per primera vegada s'interpreten les

informacions recollides i ens acosten a la realitat de l'aula per analitzar els processos que ocorren en ella.

L'*origen* i el *destinatari* de qui genera la interacció i a qui s'adreça, resulta d'especial interès en aquest estudi, perquè ens aproxima a la realitat de l'aula avançant informació sobre l'estil docent del professor, a quins alumnes consideren més (els avançats, els que tenen algunes dificultats o els que tenen dificultats) i com els alumnes reben i reaccionen davant aquestes actuacions.

El procés d'interpretació de les diferents interaccions comença amb la deducció de la norma que està implícita o explícita en elles, a partir de la comprensió de la situació i del per què passa. Paral·lelament, es concreta quina és la finalitat de l'acció, per a què s'utilitza. Sempre s'interpreten conjuntament la norma i la funció d'una mateixa interacció. D'aquesta manera, i després de sistemàtiques revisions, es concreta la relació completa de normes i funcions.

5.1.2. Anàlisi dels Registres de Normes

Es procedeix a l'anàlisi d'aquesta relació de normes i funcions, un cop s'han interpretat les diferents interaccions registrades i s'han concretat quines són les normes i les funcions que comporten. Això vol dir, entendre els matisos que diferencien unes normes i unes funcions d'altres. A partir d'aquest punt, s'intenten establir aspectes en comú i aspectes diversificadors. Una lectura comprensiva del conjunt de normes i funcions en relació a qui les origina i a qui van destinades, ens aproxima a la proposta d'una tipologia d'elles.

5.1.3. Síntesi: Tipologia Normes i Funció de les normes

La *Tipologia de les normes* i la *Tipologia de les funcions* de les normes presentades, són fruit d'un llarg procés de reflexió, d'assessorament, de comprensió dels fets que passen a l'aula i del per què, i d'una revisió constant de tots aquests processos.

Les *normes* estan agrupades en dos grans blocs, les normes imposades i les normes negociades, els quals fan referència a quin és el procés pel qual s'arriba a enunciar o establir una norma. Les imposades, venen donades i no es construeixen a partir del diàleg. Les negociades, en canvi, es constitueixen a partir del consens i l'acord.

Les categories de les normes s'estipulen en base a la conceptualització d'allò que considerem explícit, el que és evident, i del que entenem per implícit, sabem que hi és però no es mostra de manera clara.

Els aspectes acadèmics estan relacionats amb els aprenentatges de coneixements i amb els comportaments més formals. Els aspectes socials, amb els aprenentatges de comportaments i amb les conductes més informals.

L'apartat de les normes *comportaments que indueixen a normes* recullen altres accions que s'han considerat en l'estudi. No són normes concretes sinó que indueixen a elles.

Les *funcions de les normes* estan agrupades en dos grans blocs, els quals fan referència als processos de regulació que es donen a l'aula. La regulació proactiva s'entén com aquells processos que esdevenen a l'aula abans d'iniciar-se una acció i que serveixen d'estímul per originar un fet. La regulació interactiva és el conjunt d'accions que es donen en un procés, a lo llarg del seu desenvolupament, i que serveixen per corregir-lo i/o ajustar-lo.

Les categories de les funcions s'estableixen en base a per a què serveixen les normes que hi ha en una situació determinada, i en base a quines són les oportunitats que generen aquestes normes.

Les dues tipologies van acompanyades de l'explicació dels conceptes que apareixen i d'un exemple aclaridor respecte a la seva interpretació en la recerca. Alguns aspectes estan tractats amb més profunditat a la fonamentació del treball (apartat 3.1.) i al glossari elaborat (apartat 3.2.).

Cadascuna de les normes i de les funcions estan codificades perquè es pugui fer el tractament de les dades posteriorment. Es pot veure a l'Annex 7.

Veure les *Tipologies de les normes* a l'Annex 7 i la *Tipologia de les funcions* de les normes a l'Annex 8.

5.2. Segona fase d'anàlisi i interpretació

5.2.1. Anàlisi dels Registres de Normes

Els *Registres de normes* analitzats, ara, corresponen al segon període d'observacions. Aquesta segona anàlisi significa un treball sobre uns coneixements i una experiència prèvia, la qual cosa implica un estudi amb més profunditat i més rigorós sobre les interaccions produïdes a l'aula.

Totes les normes i les funcions sorgides a partir de la interpretació de les diferents accions registrades, s'analitzen i es concreta les seves categories. Les assignacions fetes, la relació entre la situació analitzada i la norma i la funció que implica, es contrasten amb les relacions establertes a l'anàlisi del primer període d'observacions. És així com es produeix un ajustament i una modificació, si és necessari, de les categories assignades a cada interacció, proporcionant una coherència al conjunt de normes i funcions.

5.2.2. Revisió: Tipologies Normes i Funció de les normes

La segona anàlisi de les noves informacions recollides al segon període d'observacions, comporten la revisió de les *tipologies de les normes* i de les *funcions* ja establertes, arribant així a la seva concreció definitiva. Els canvis principals fan referència a la conceptualització que avala les categories estipulades, és a dir, la delimitació de com s'entenen, i que més endavant queda reflectida en la base ideològica que fonamenta el treball de recerca.

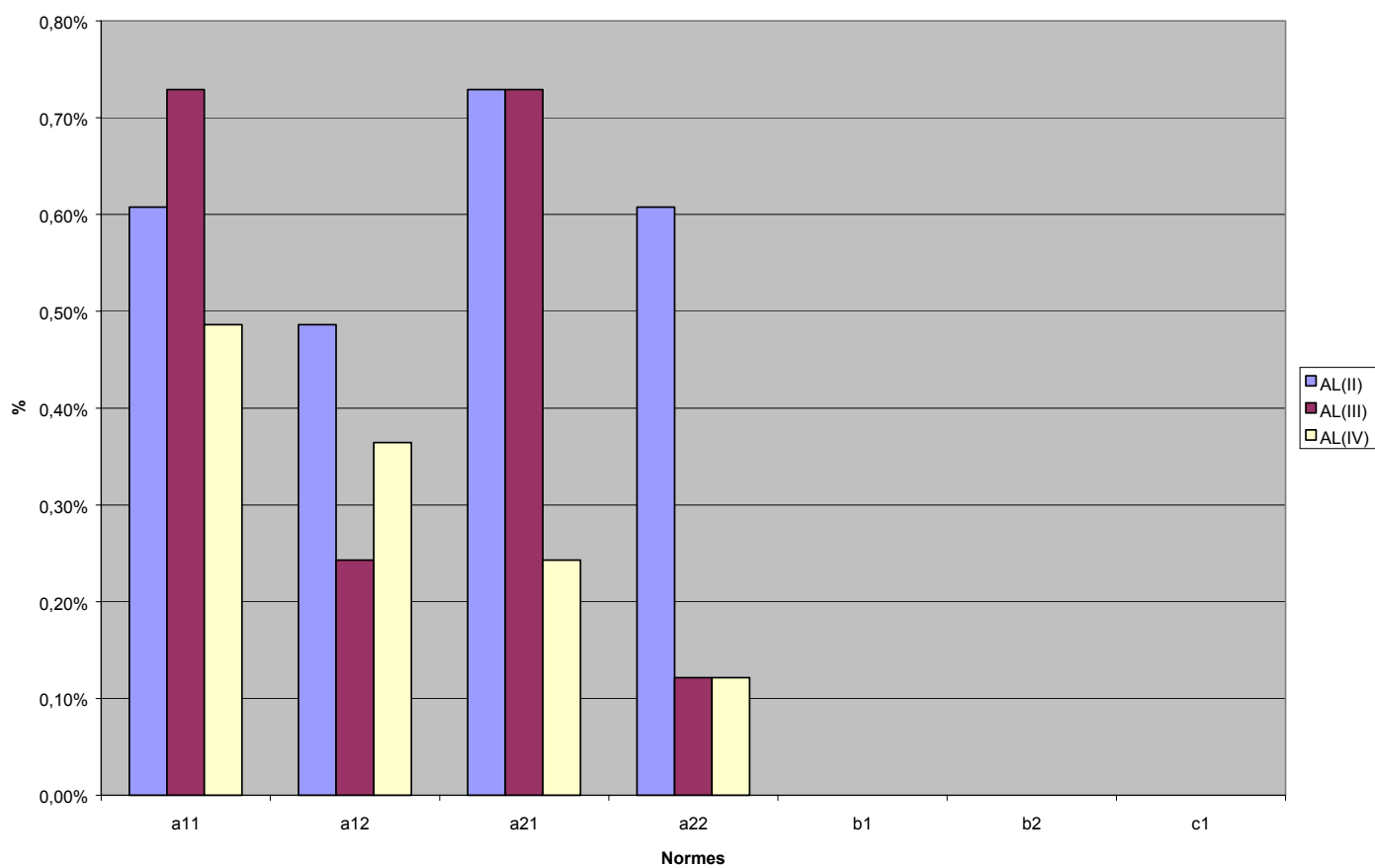
A continuació es passa a l'elaboració de les *Taules de buidatge* (apartat 4.3.1.6.)

5.3. Tercera fase d'anàlisi i interpretació

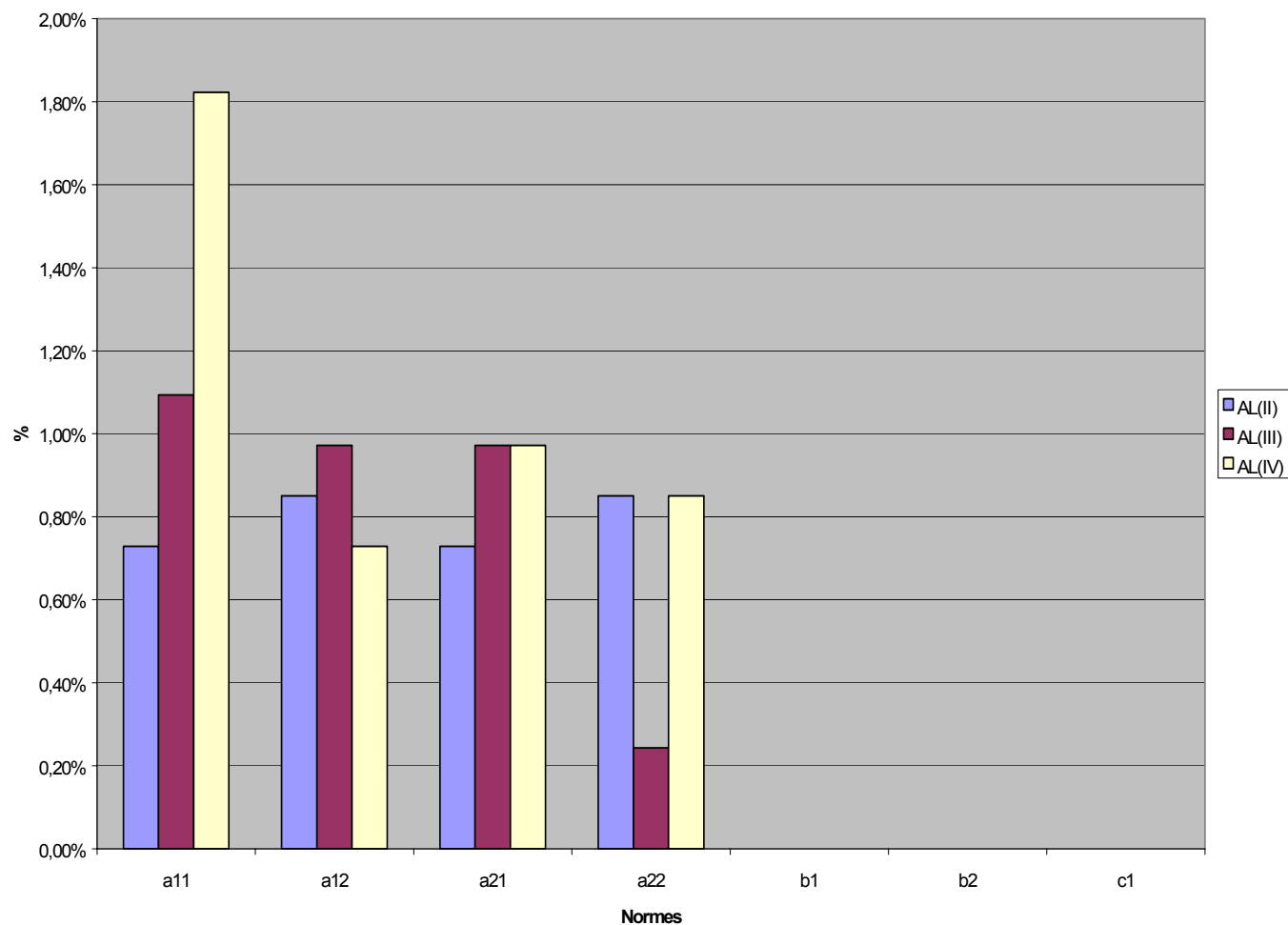
5.3.1. Anàlisi dels diagrames de barres

Els *Diagrames de barres* s'han confeccionat a partir de les *Taules d'anàlisi de dades dels percentatges parcials*, analitzant, només, el que fa referència als tres tipus d'alumnes, als tres professors i als moments de la classe on s'han fet els registres.

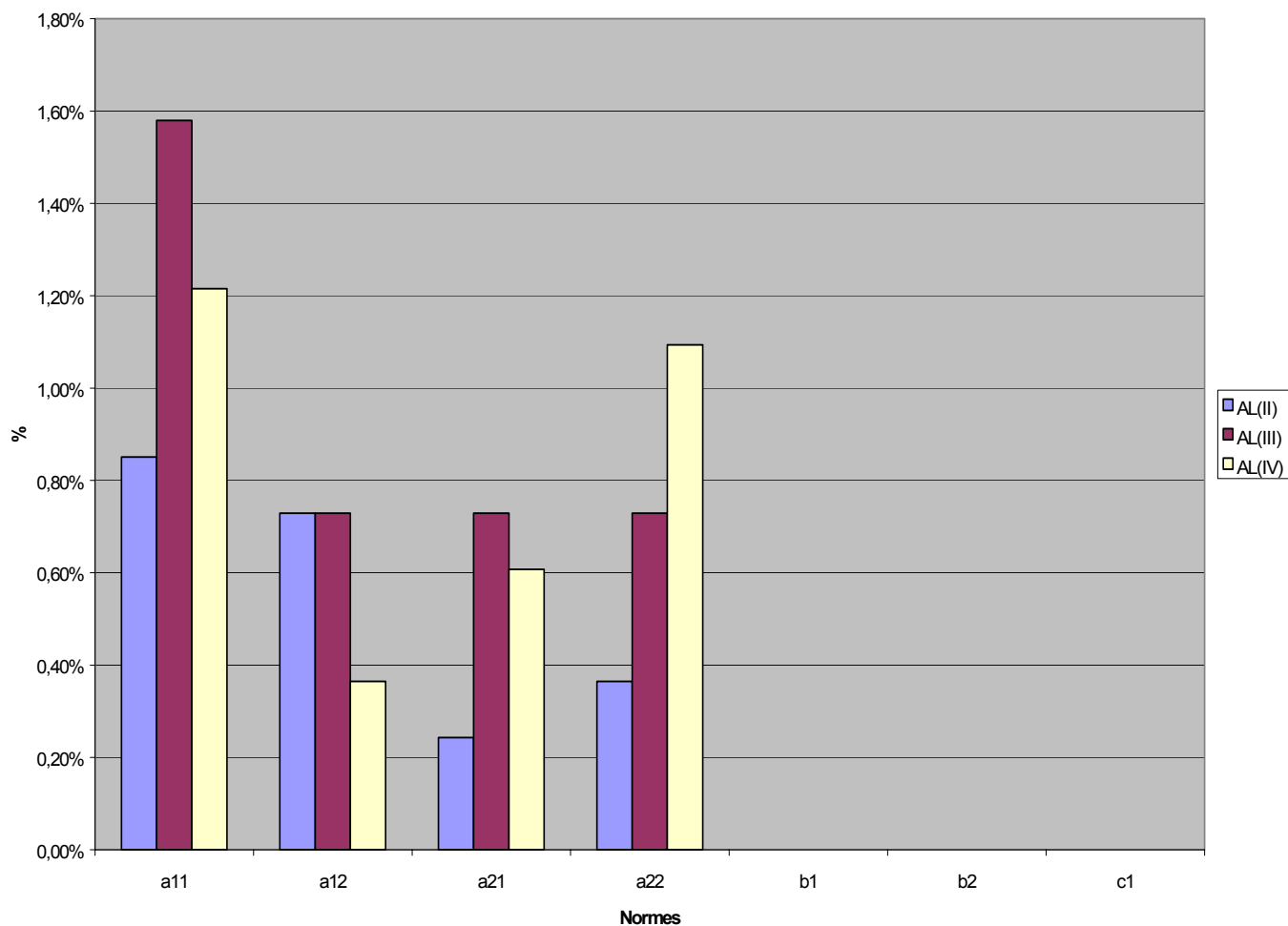
Tipus de normes del professor de CS



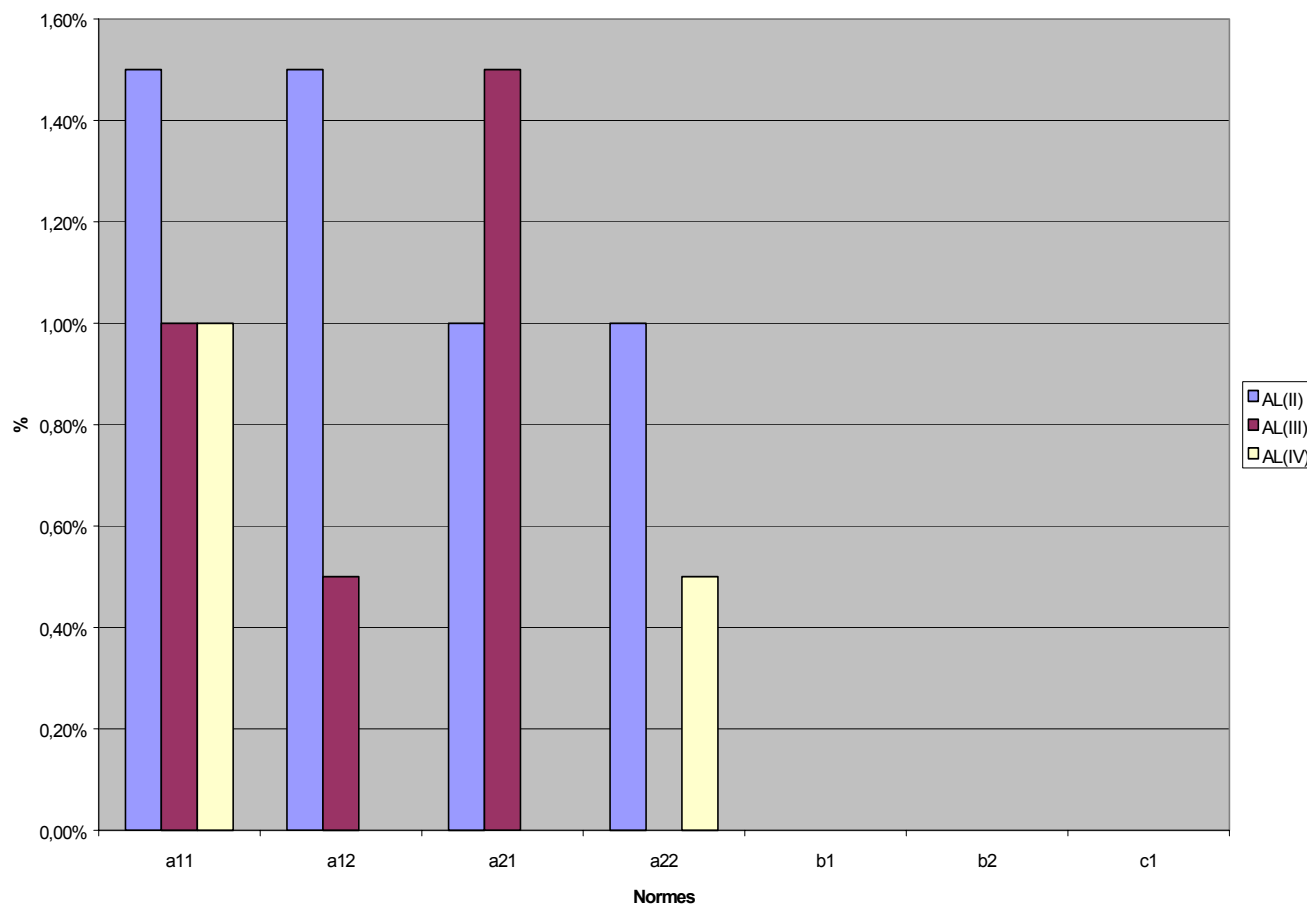
Tipus de normes del professor de MA



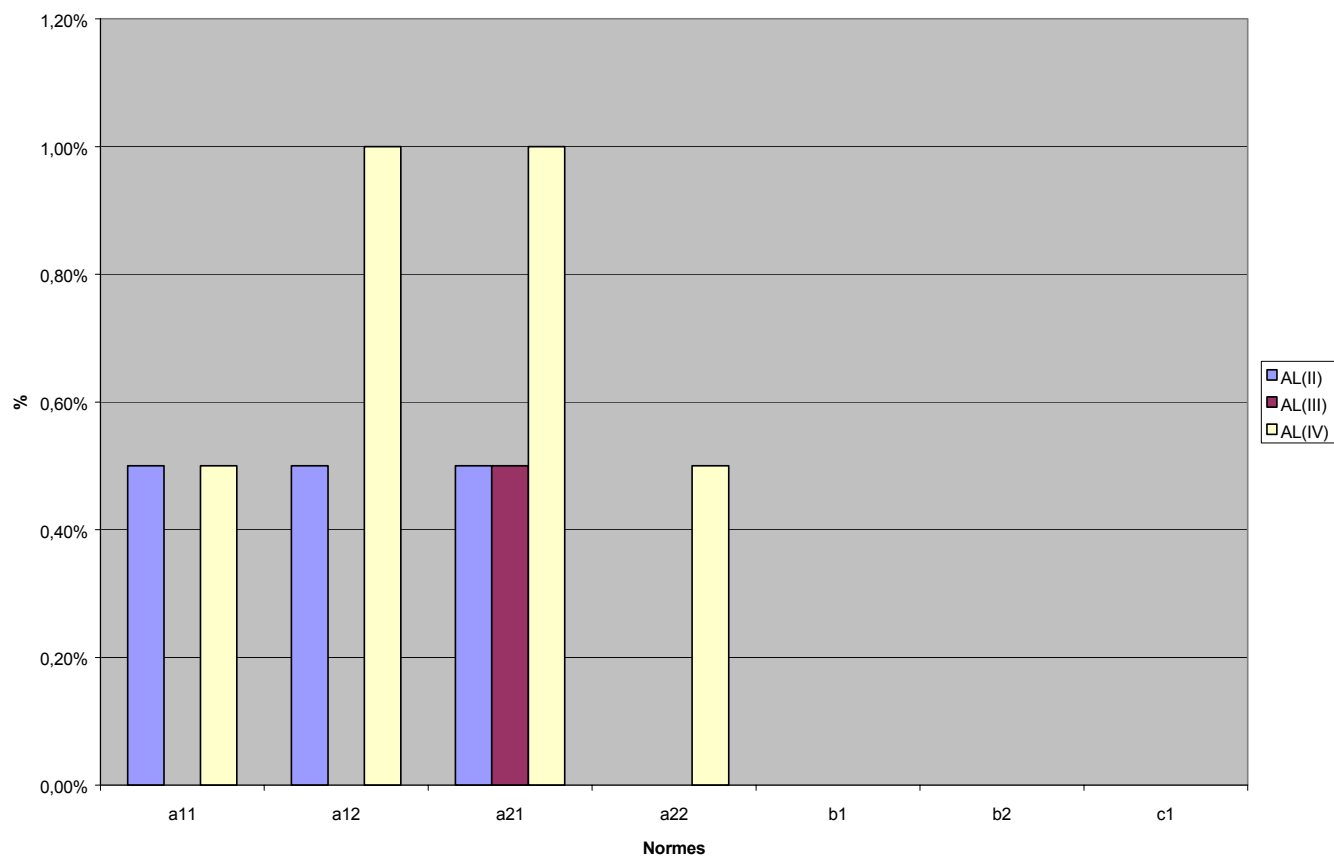
Tipus de normes del professor de MU



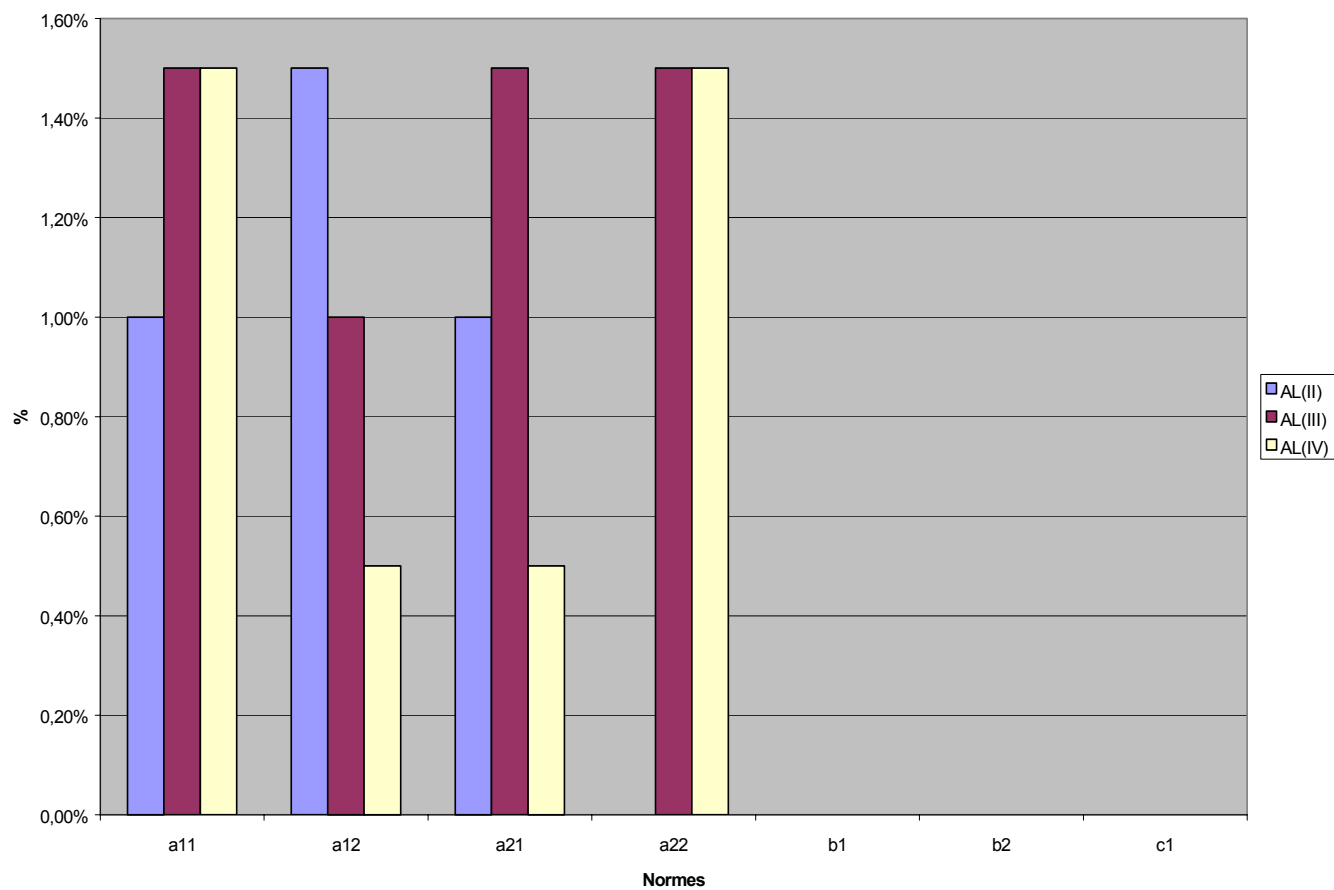
Tipus de normes del professor CS (M1)



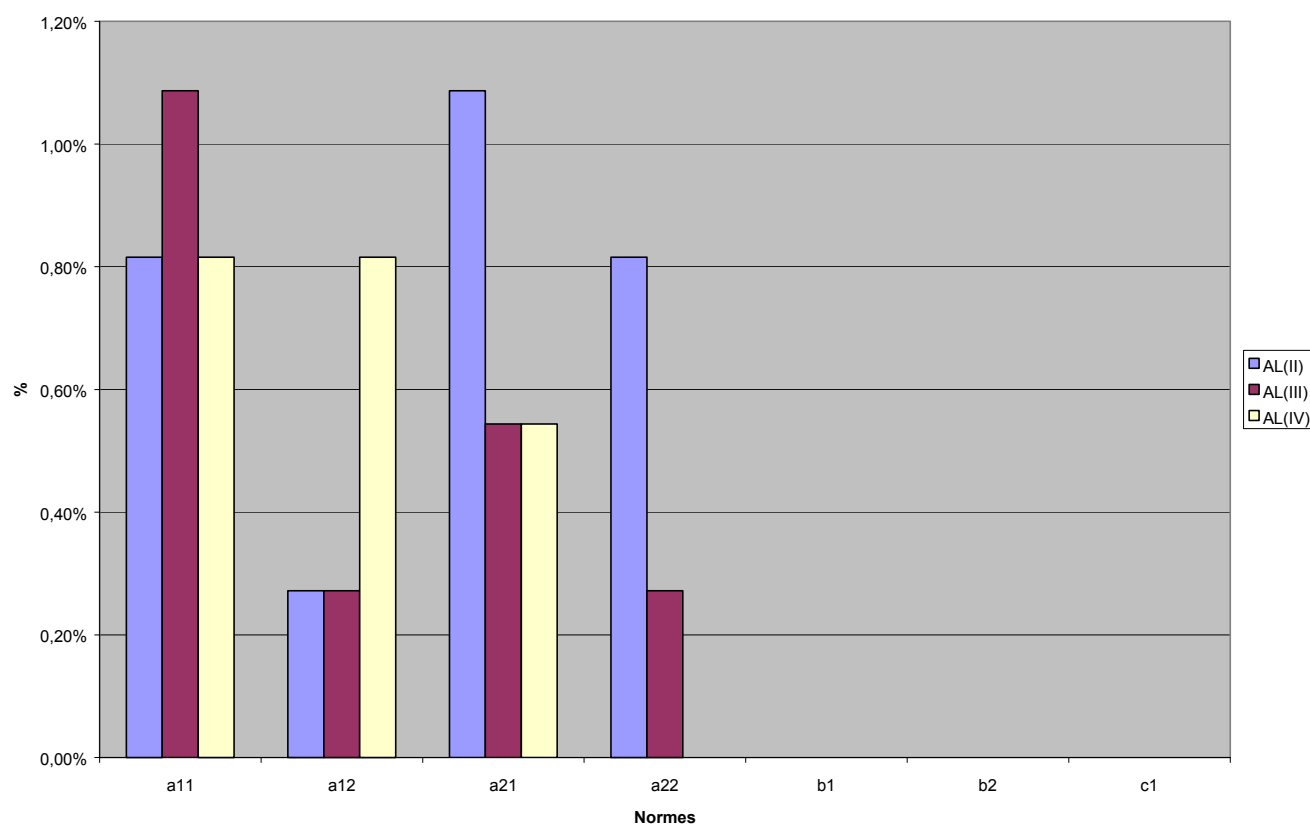
Tipus de normes del professor de MA (M1)



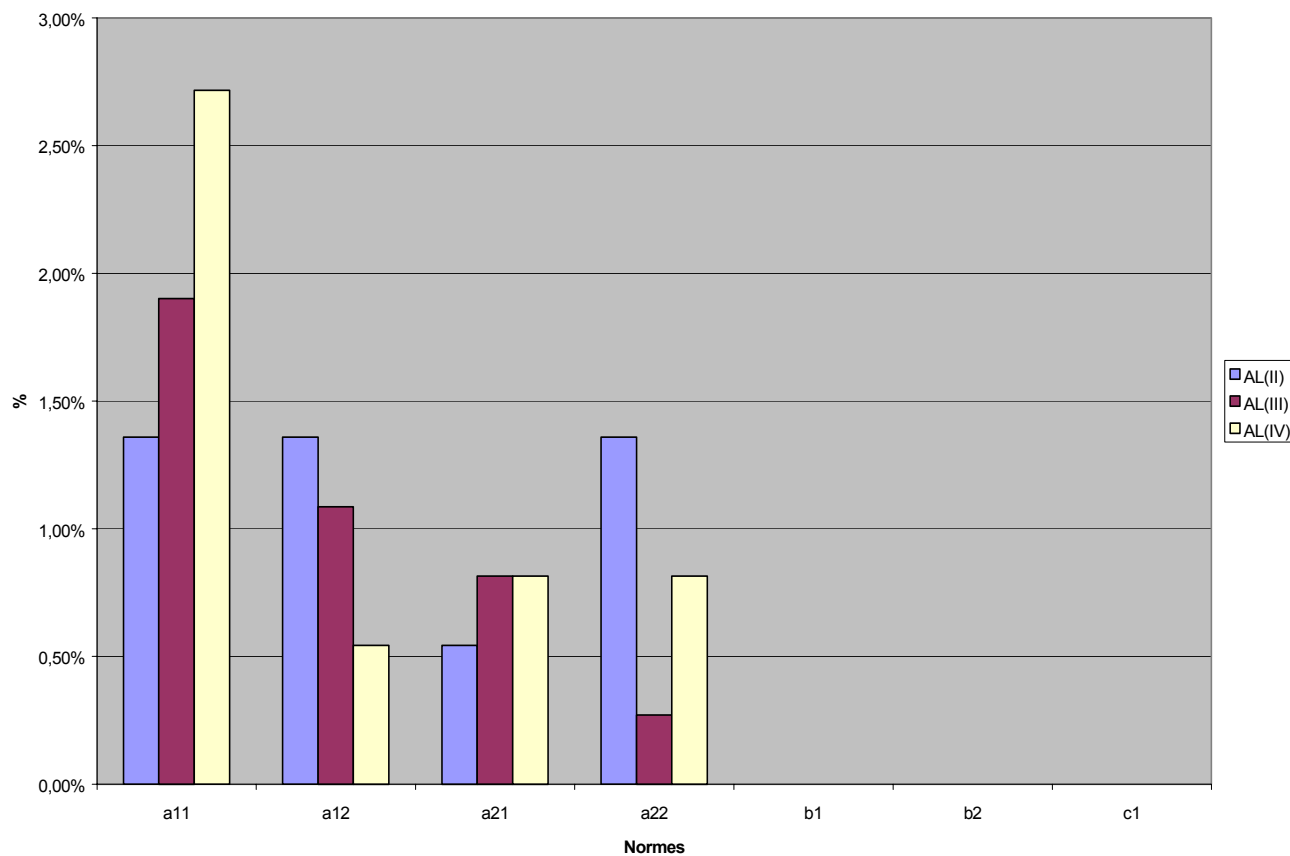
Tipus de normes del professor de MU (M1)



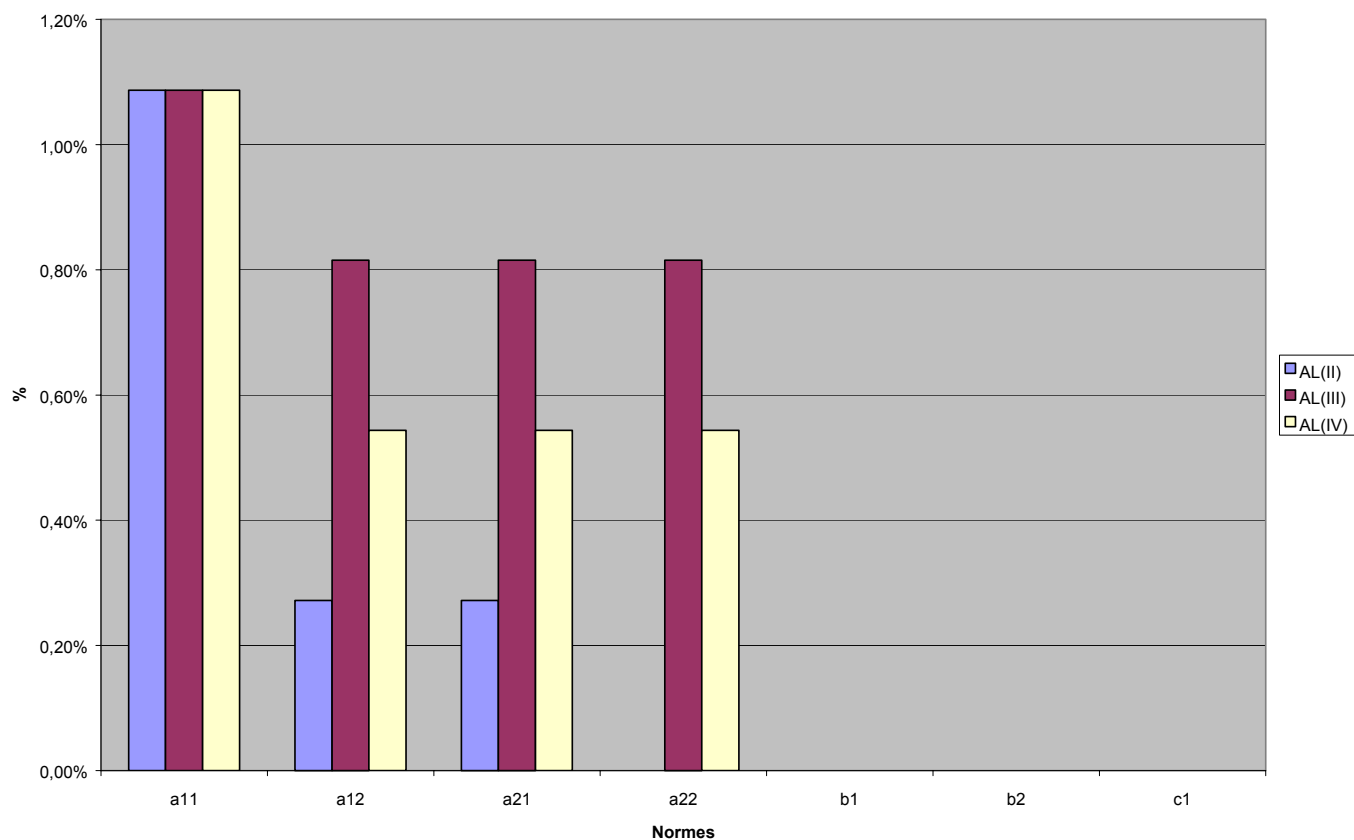
Tipus de normes del professor de CS (M2)

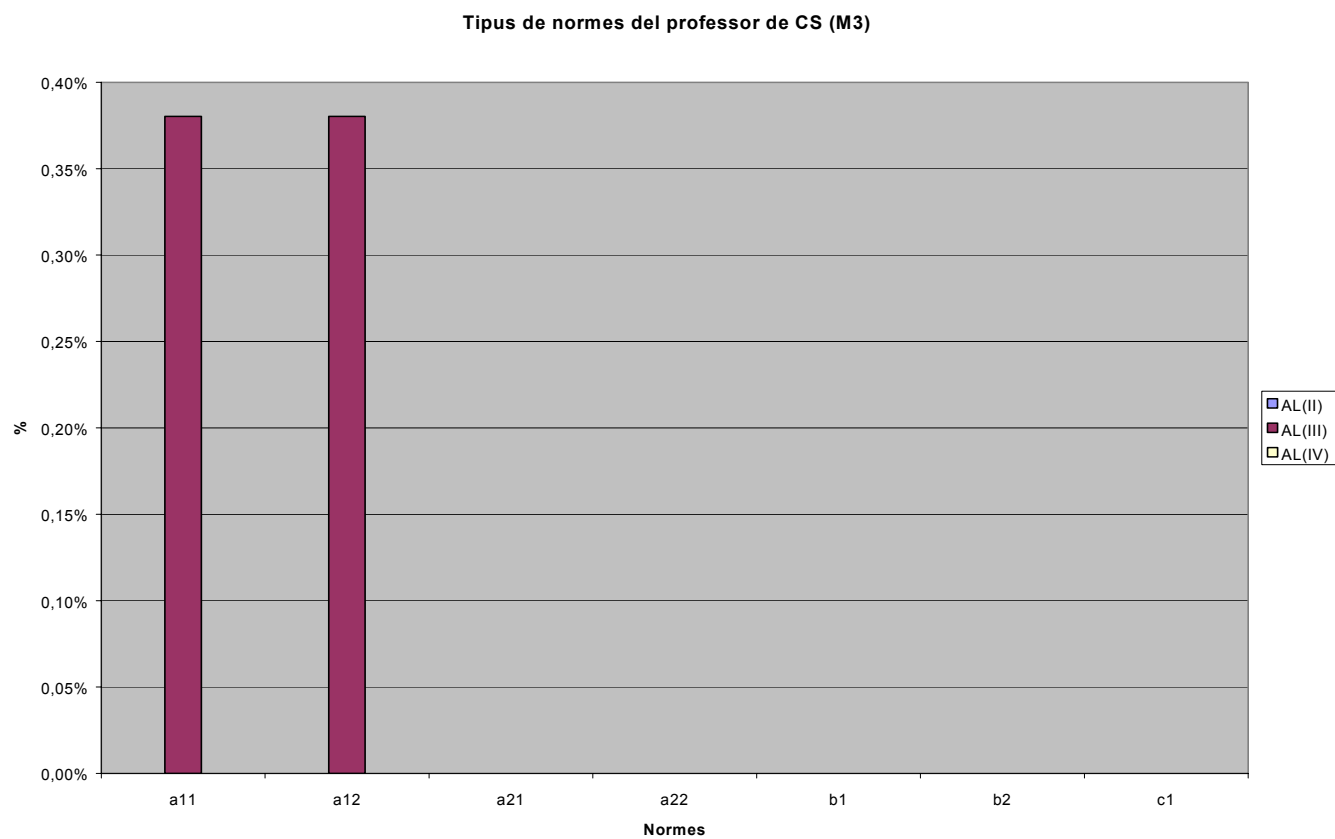


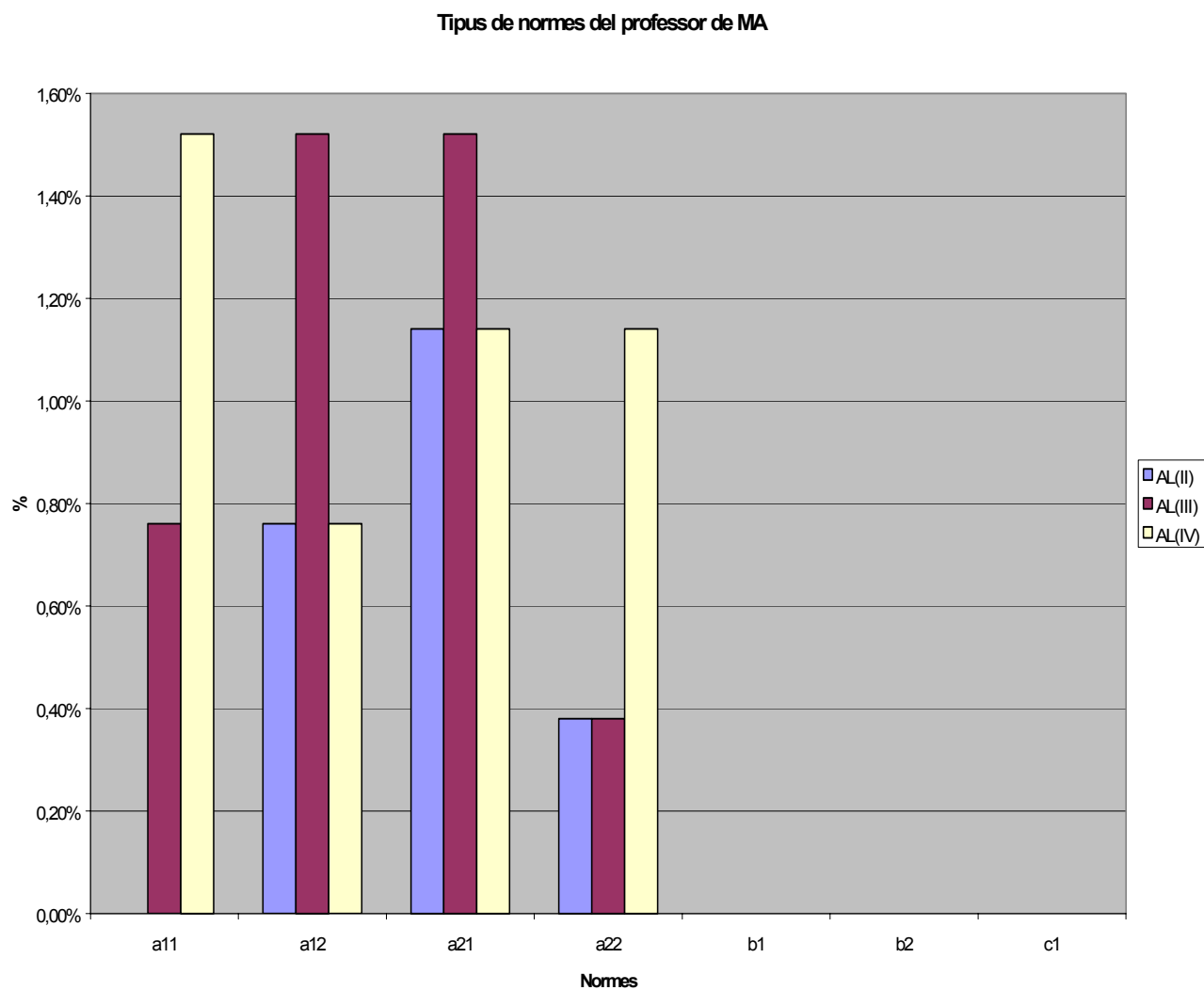
Tipus de normes del professor de MA (M2)



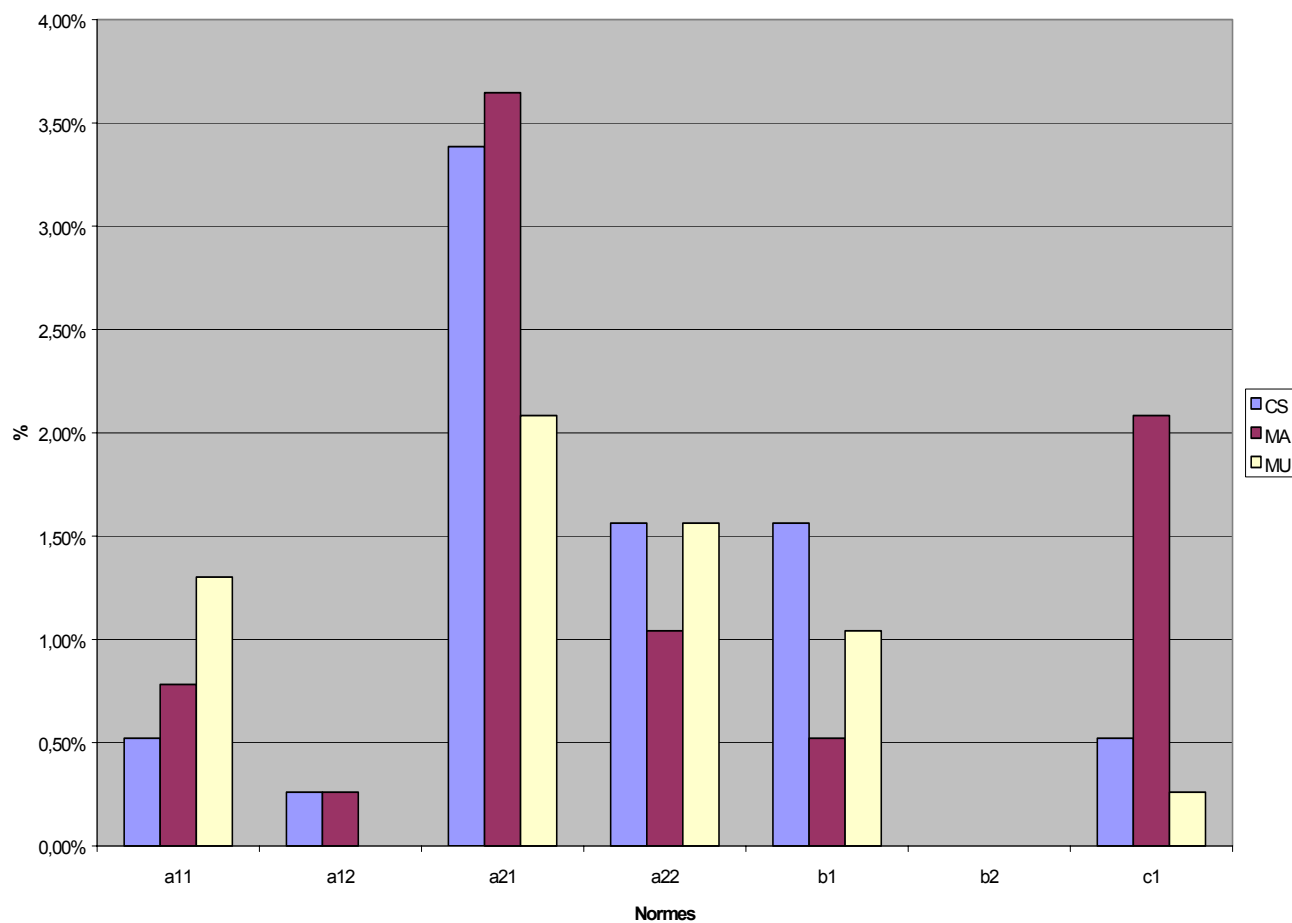
Tipus de normes del professor de MU (M2)



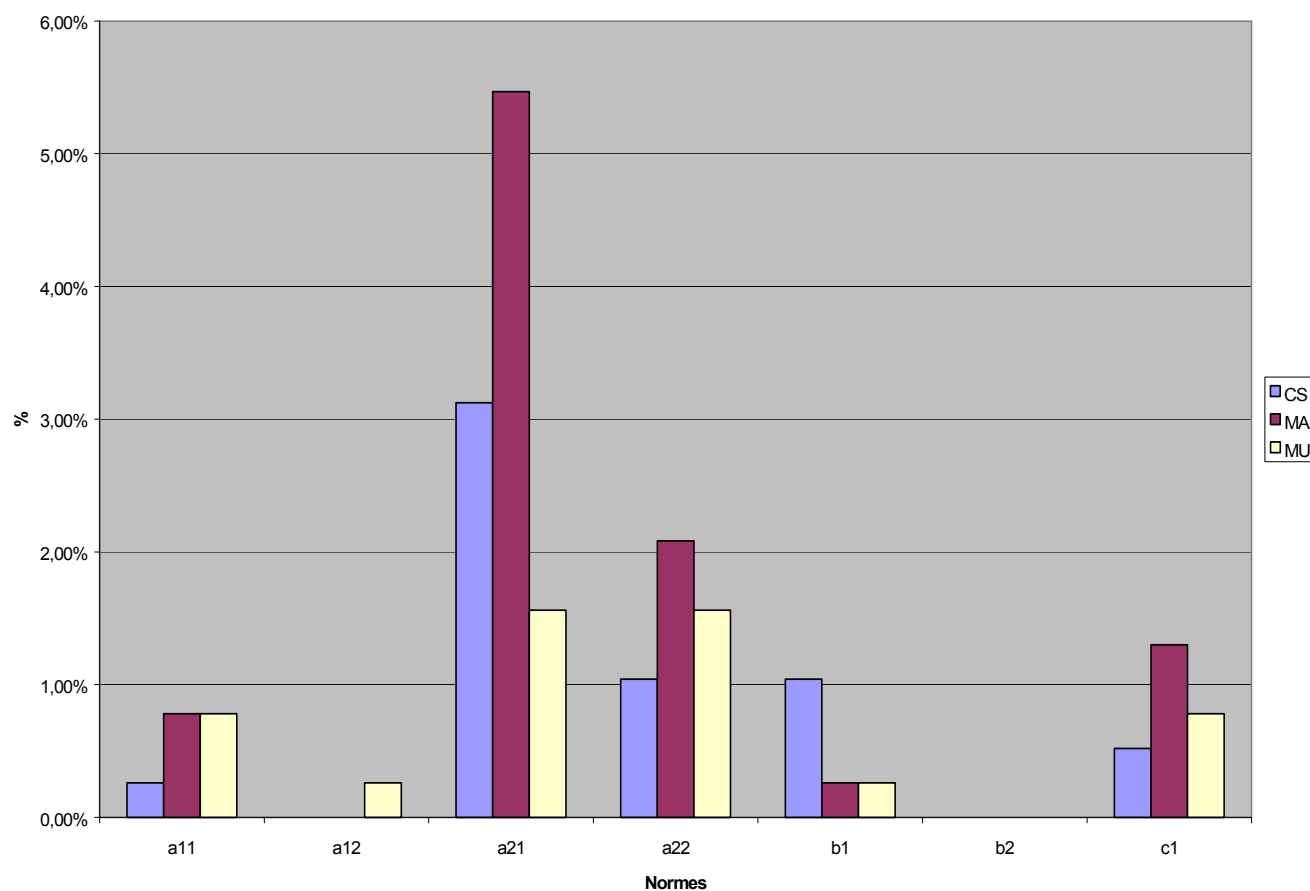




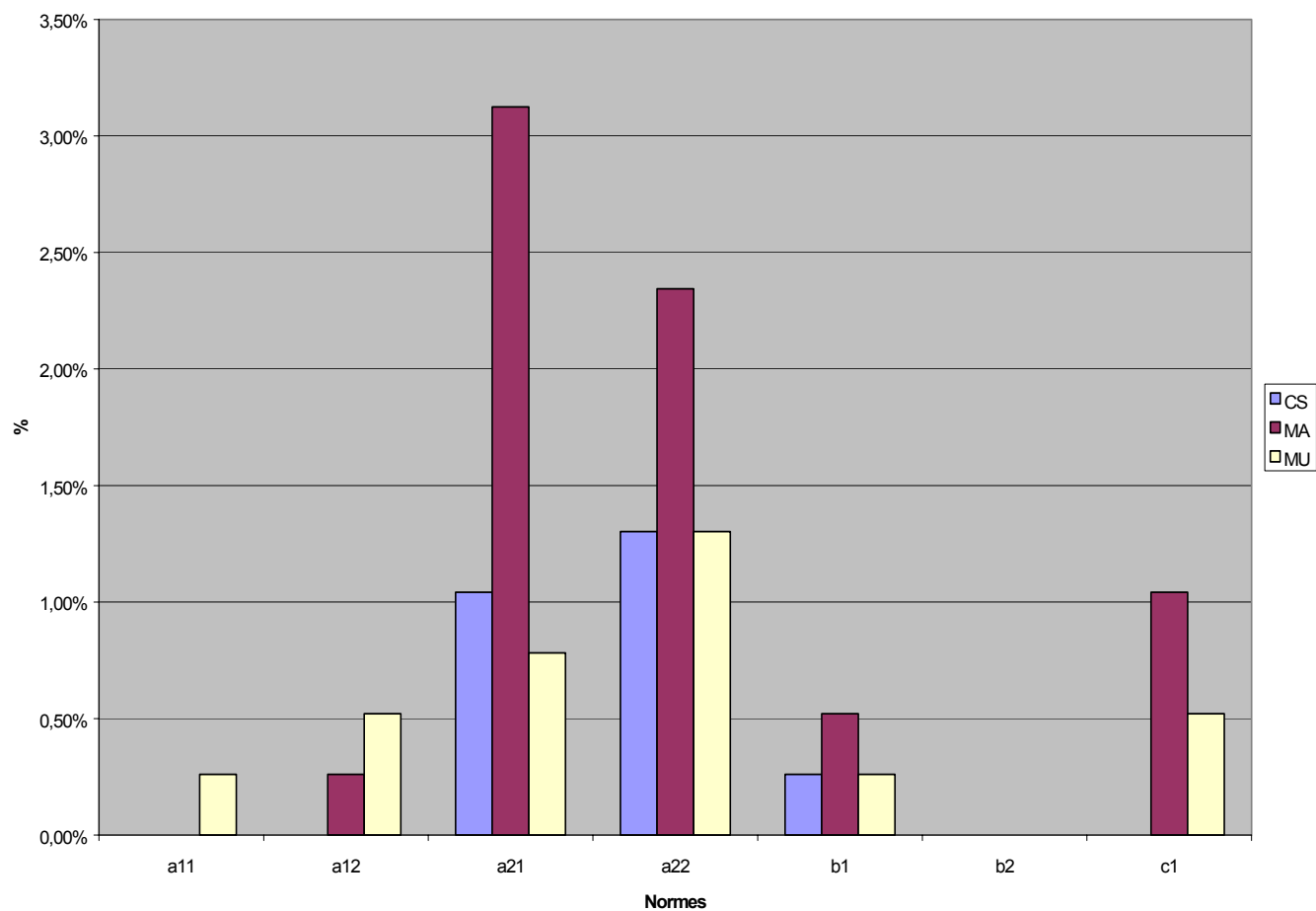
Tipus de normes dels alumnes II



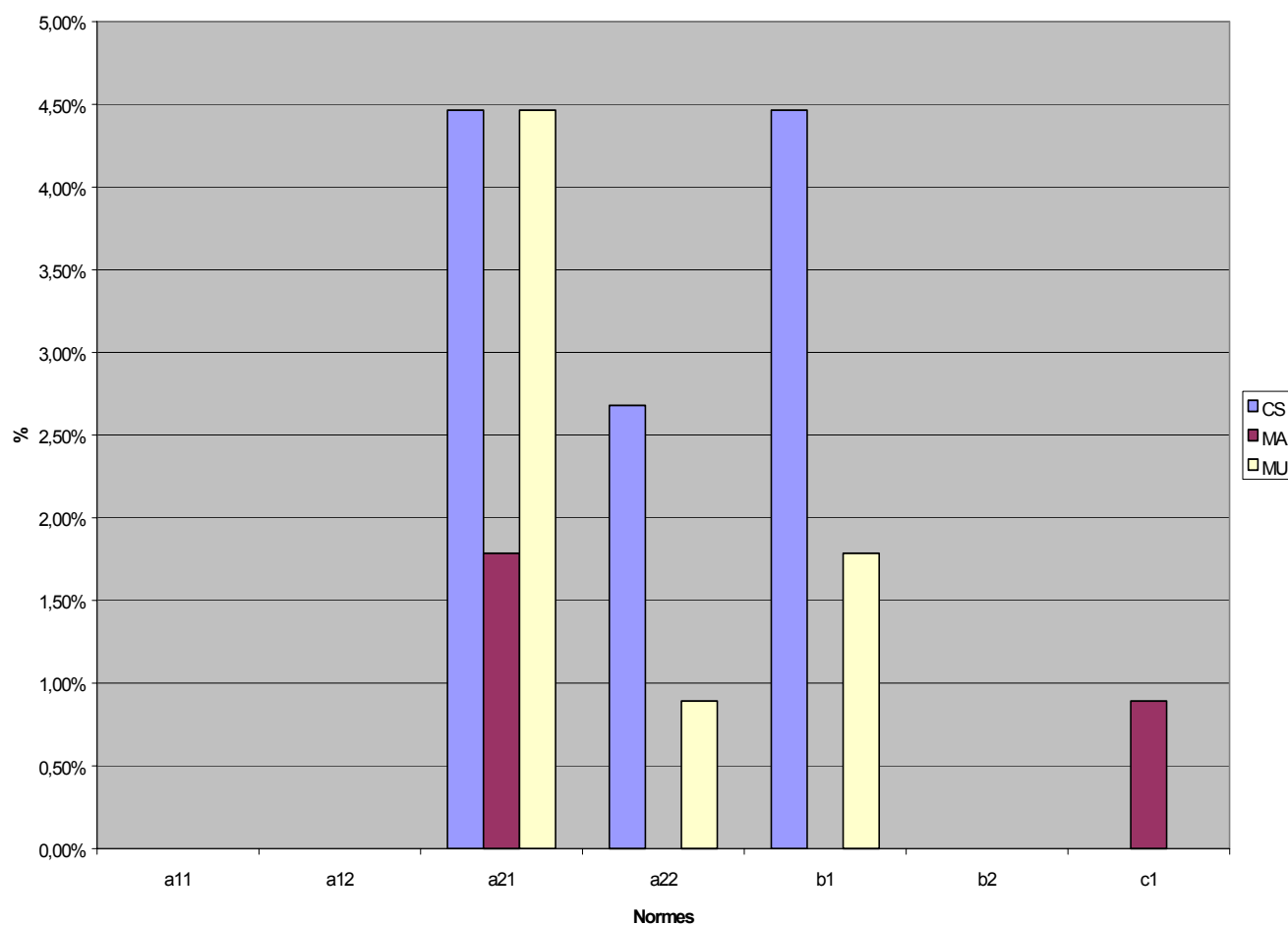
Tipus de normes dels alumnes III



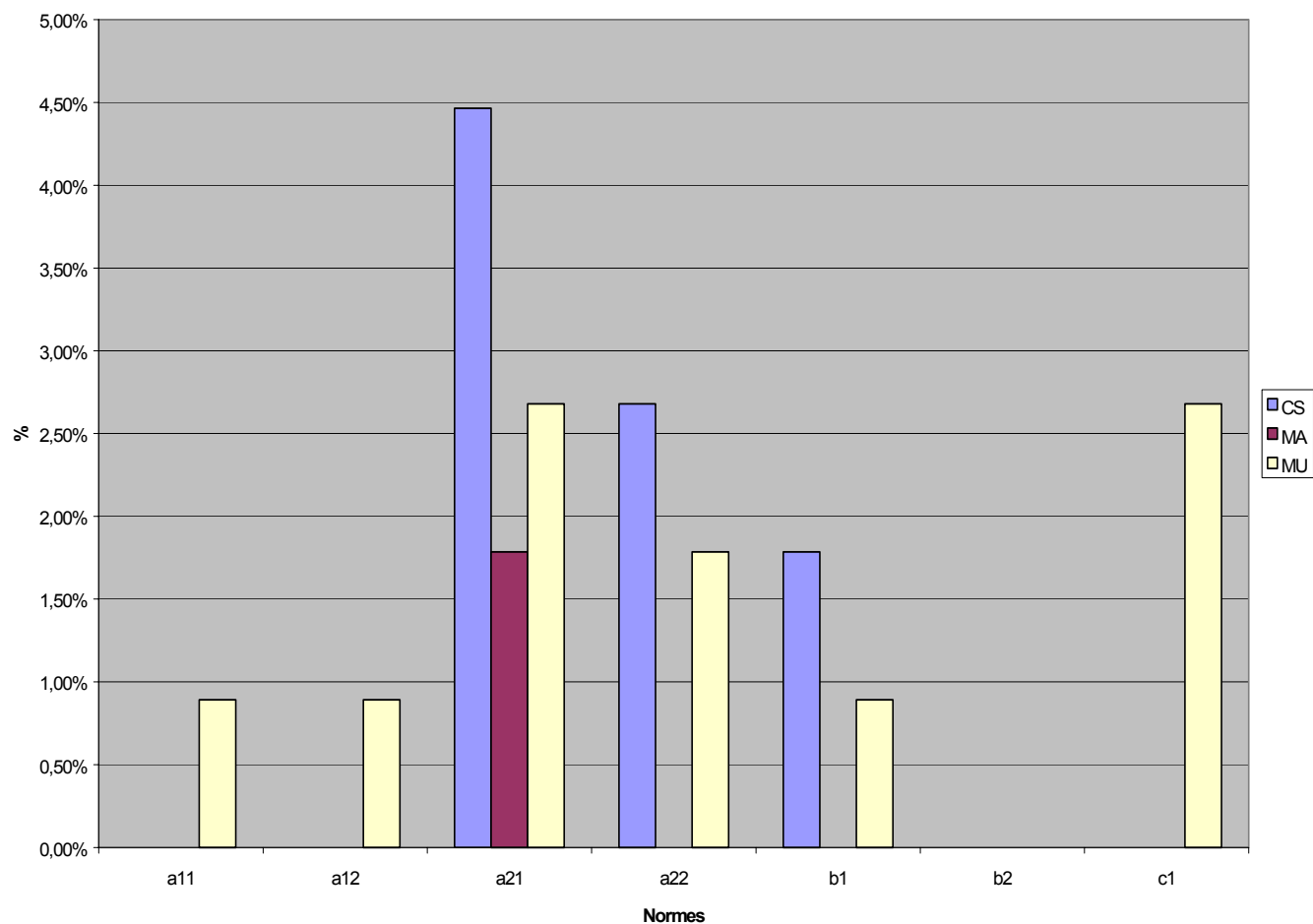
Tipus de normes dels alumnes IV



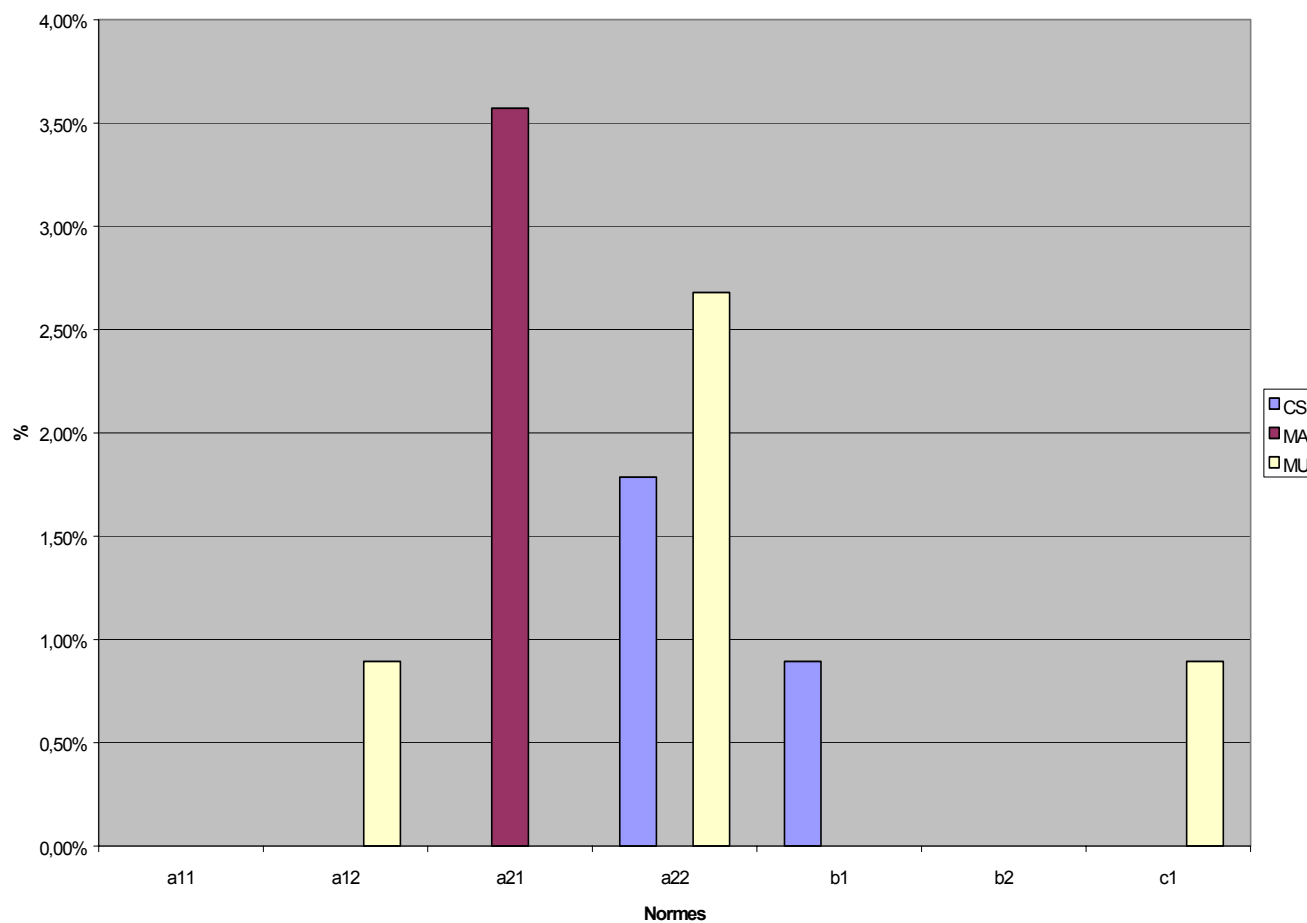
Tipus de normes dels alumnes II (M1)



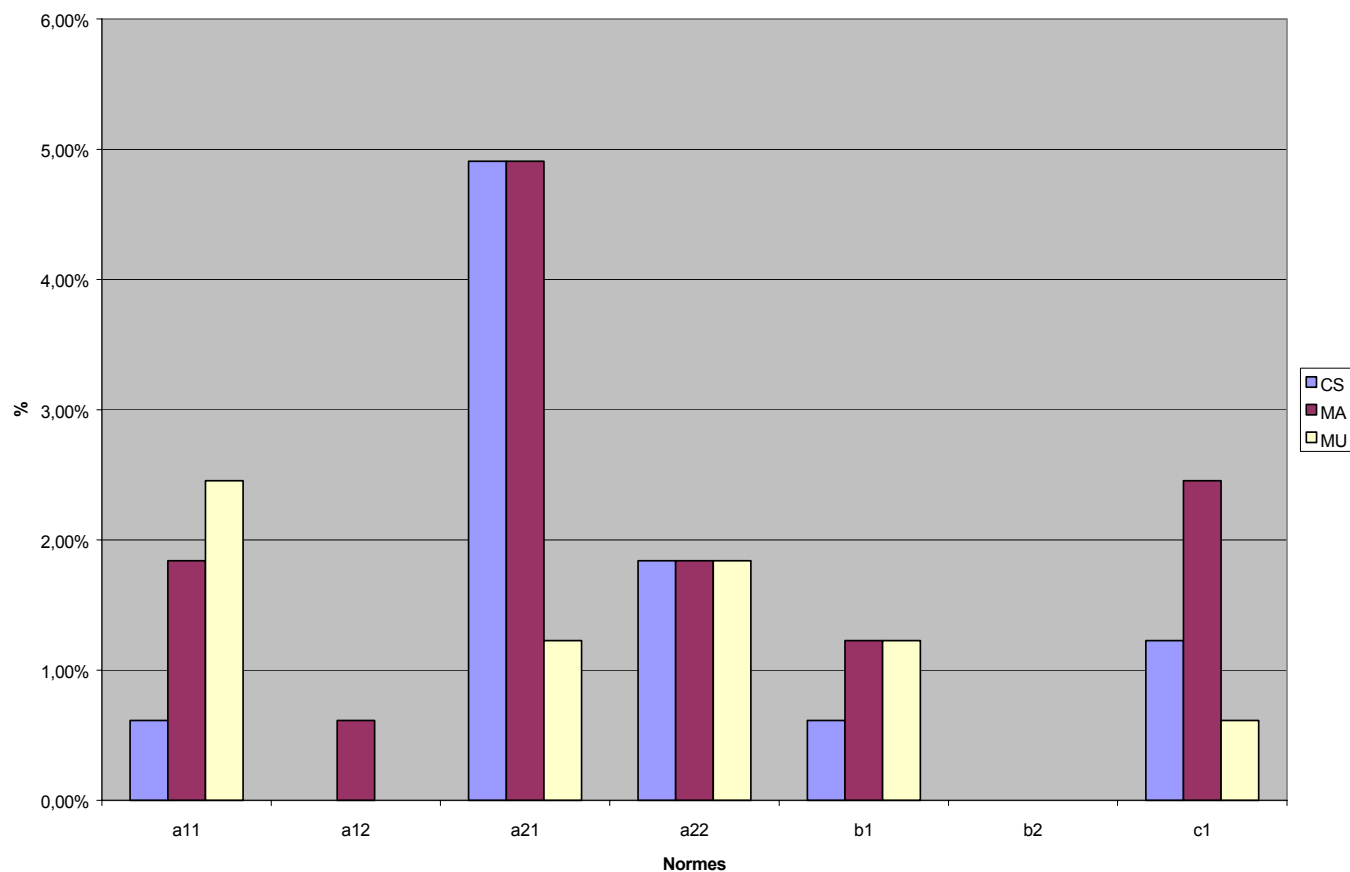
Tipus de normes dels alumnes III (M1)



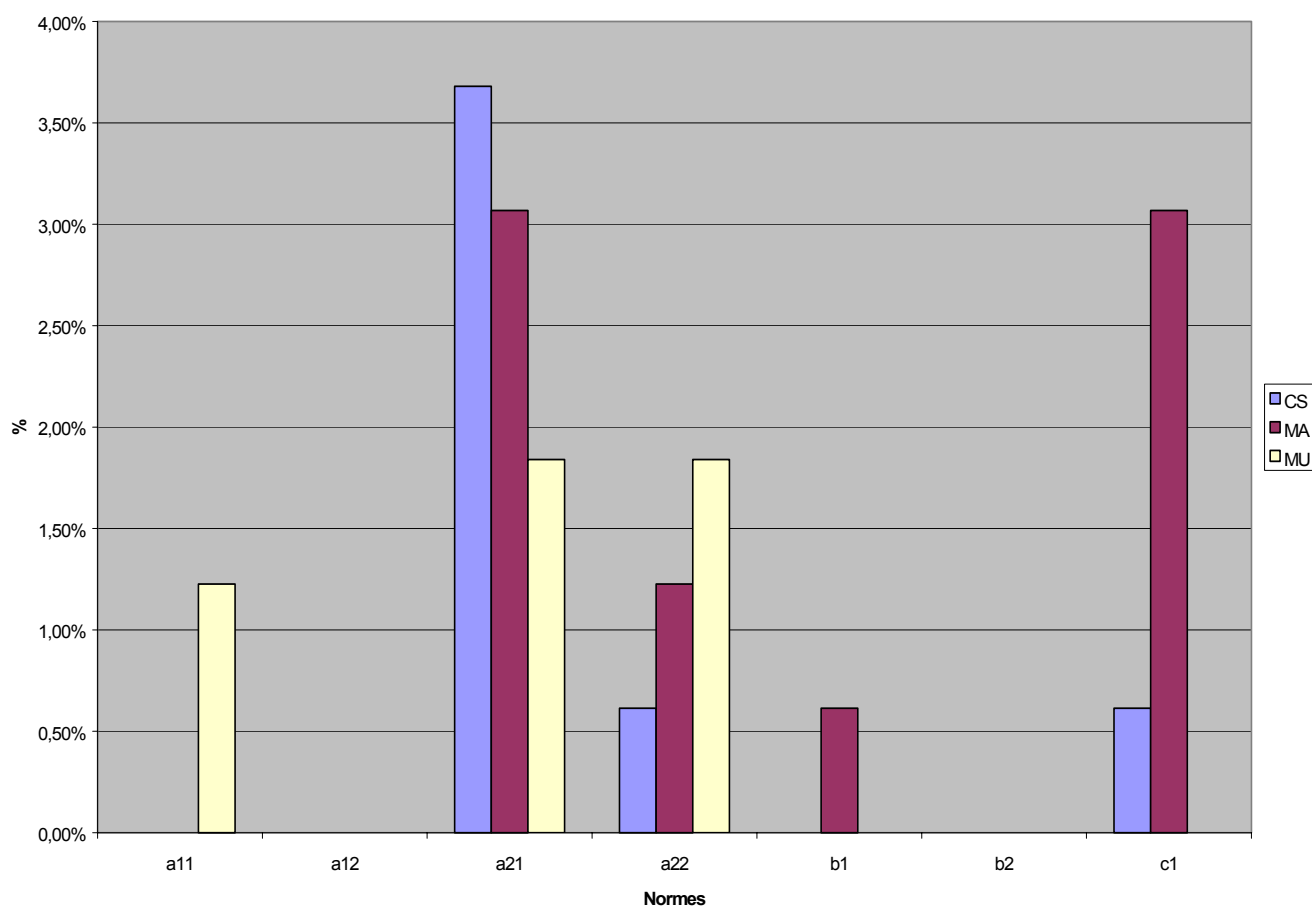
Tipus de normes dels alumnes IV (M1)



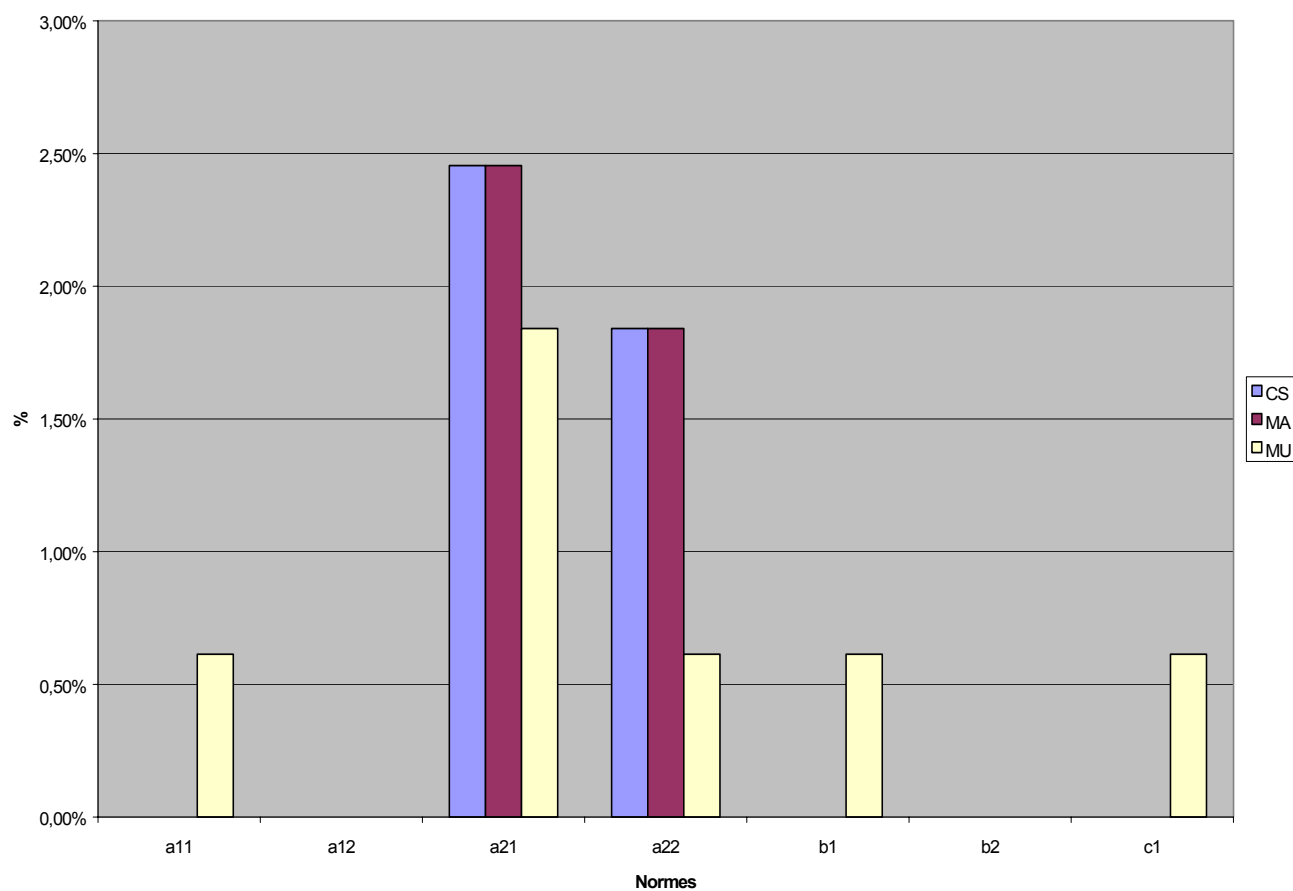
Tipus de normes dels alumnes II (M2)



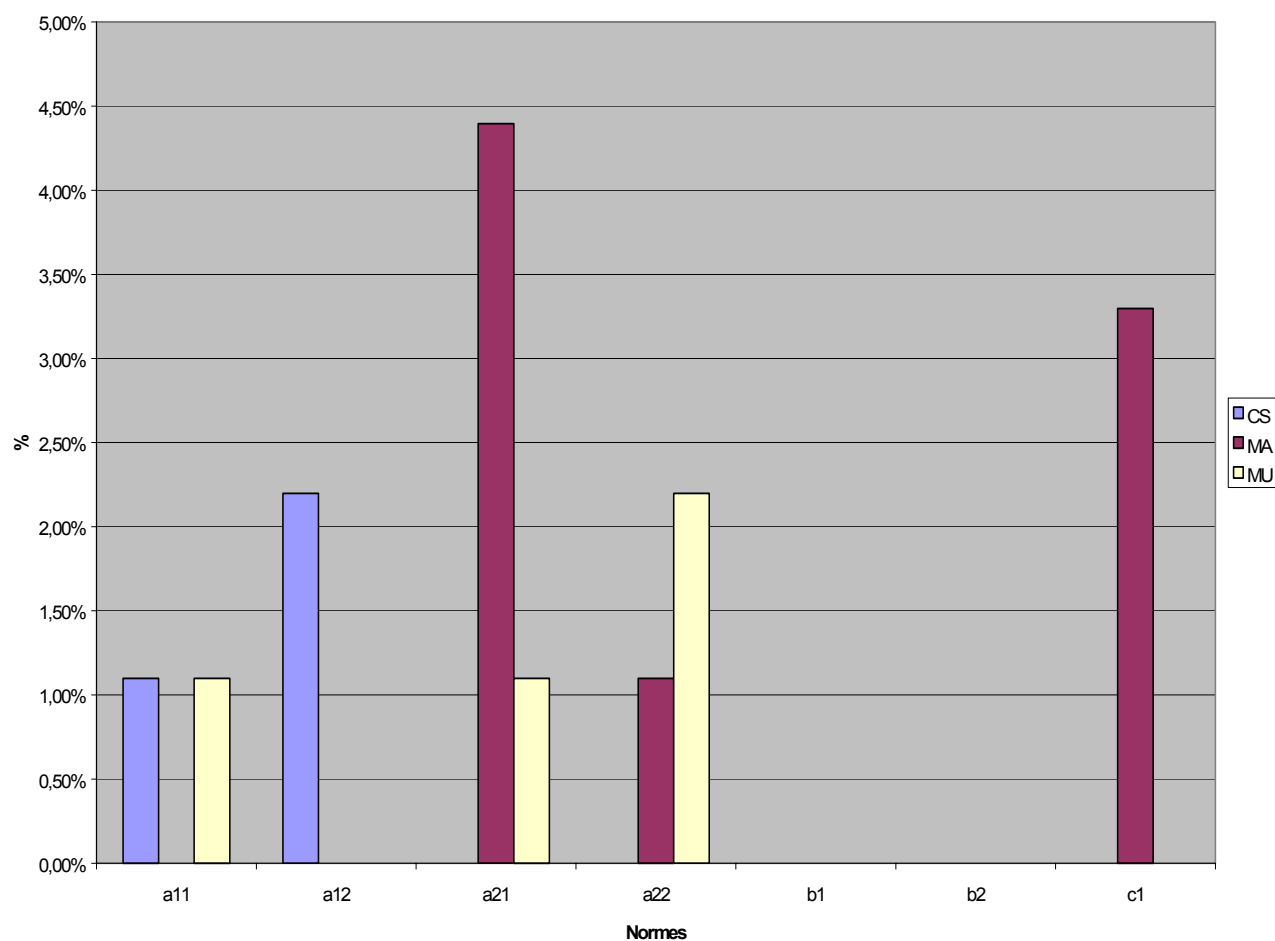
Tipus de normes dels alumnes III (M2)



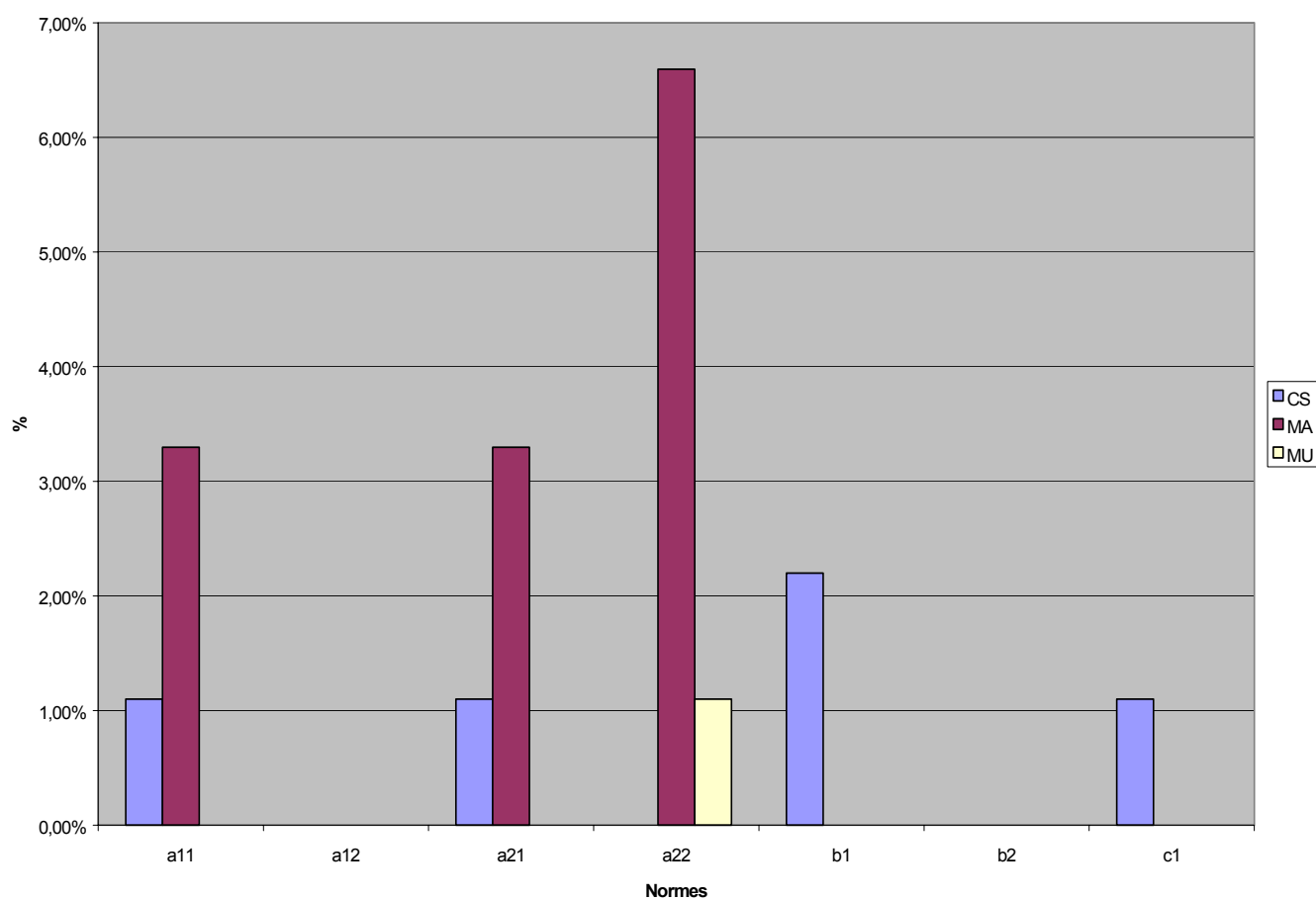
Tipus de normes dels alumnes IV (M2)



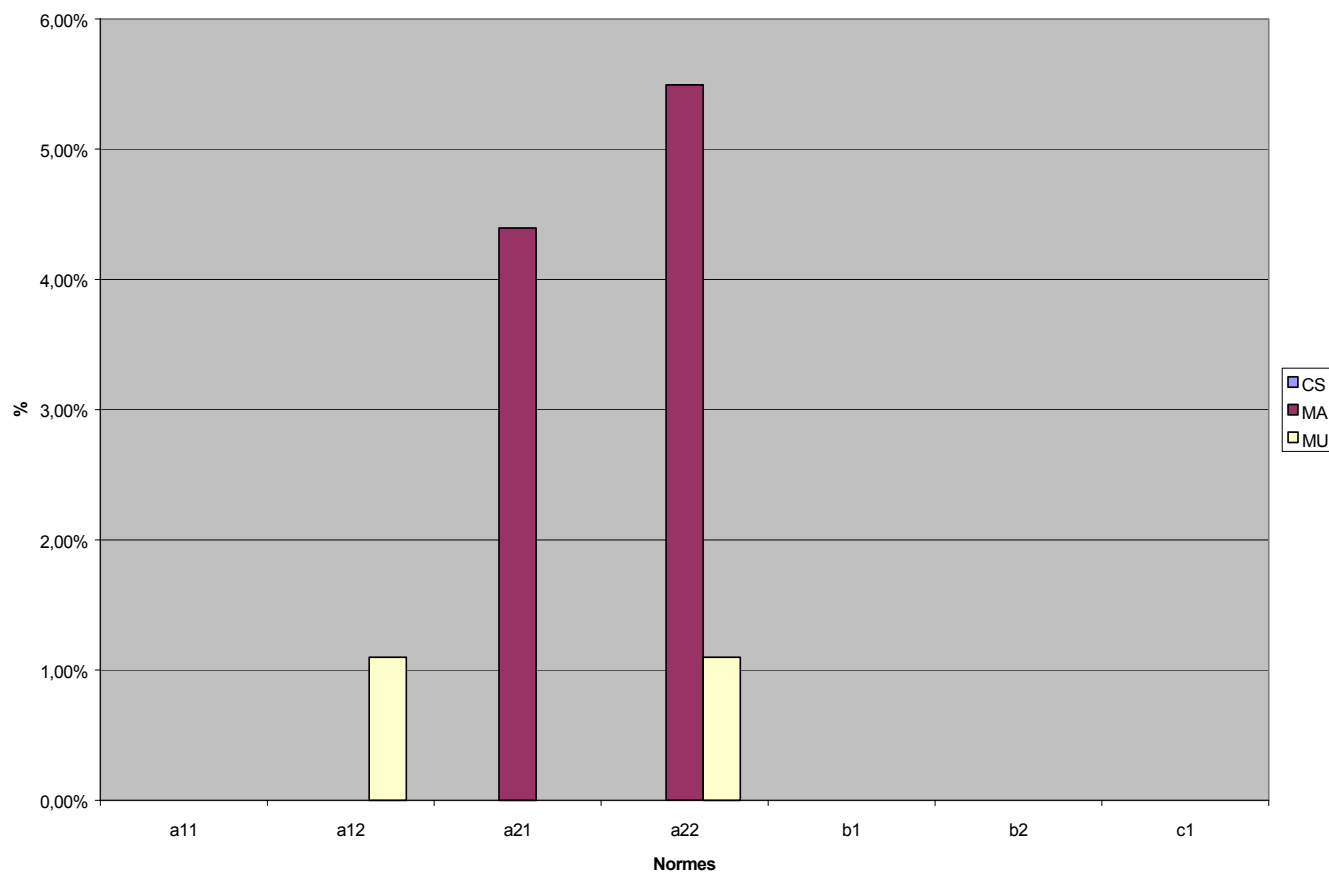
Tipus de normes dels alumnes II (M3)



Tipus de normes dels alumnes III (M3)



Tipus de normes dels alumnes IV (M3)



Els *Diagrames de barres de les funcions* es poden consultar a l'*Annex 12*.

A continuació es passa a l'elaboració de la *Taula d'anàlisi de buidatge* (apartat 4.3.1.8.).

5.3.2. Anàlisi de les Taules d'anàlisi de buidatge

Les informacions, que s'obtenen de les *Taules d'anàlisi de buidatge* dels percentatges parcials, evidencien els perfils dels professors i els perfils de les actuacions de l'alumnat. Serveixen, doncs, com a font d'informació per interpretar quines normes i funcions fan servir tant els diferents tipus d'alumnes com els professors, en definitiva descriuran l'actuació de tots ells a l'aula.

Veure *Taules anàlisi buidatge* a l'*Annex 14*.

També s'ha realitzat una anàlisi, a partir de les mateixes dades, més interpretativa. S'ha especificat, de manera proporcional, quines normes i funcions es fan servir a la classe, tenint empre com a punt de referència el que fan els altres. S'han comparat les diferents actuacions de professors i alumnes.

Cal dir, que només algunes de les interpretacions resultants s'ha tingut en compte a l'hora de descriure els perfils del professor i de les actuacions de l'alumnat. La majoria d'elles s'han desestimat, per considerar el procés d'extracció de dades referencial poc rigurós.

Veure *Anàlisi taules buidatge* a l'*Annex 15*. Les dades en color s'on les que s'hn fet servir per l'anàlisi posterior dels perfils.

Després de la realització de les entrevistes, es reemprèn l'anàlisi de la recerca.

A continuació es passa a l'elaboració de l'*Entrevista* (apartat 4.3.1.9.).

5.3.3. Síntesi: Perfils dels professors i Perfils d'actuacions de l'alumnat

INTERPRETACIONS

PERFIL DEL PROFESSOR DE CIÈNCIES SOCIALS

QUÈ FA?

1. Quines normes fa servir

Respecte del total d'interaccions amb l'alumnat

El professor de Ciències Socials sovint fa servir tant normes explícites com implícites, però sempre per qüestions acadèmiques, ja que, només esporàdicament les utilitza per relacionar-se socialment amb els alumnes. A vegades, negocia les normes que fan referència a qüestions acadèmiques. Per altra banda, en les observacions fetes no s'ha registrat cap tipus de comportament que no estigui directament relacionat amb les normes acadèmiques ni socials; tampoc ha hagut cap registre on quedi reflectida la negociació de les normes per temes de relacions socials entre professor i alumnes.

Aquest ús de les normes correspon al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, ja que a l'inici i al tancament de la classe canvia:

- a l'inici de la classe, el professor fa servir molt tant les normes explícites com implícites, però exclusivament per a qüestions acadèmiques. Sovint, també, utilitza les normes implícites per relacionar-se socialment amb l'alumnat i, només esporàdicament, es relaciona socialment de forma explícita. A vegades negocia les

normes, bàsicament per qüestions acadèmiques. En les situacions registrades no s'ha donat la negociació de normes en temes de relacions socials, ni ha tingut comportaments que no estiguin relacionats directament amb les normes acadèmiques i socials.

- al tancament de la classe el professor fa servir molt les normes d'una manera més explícita. Només ha quedat registrat l'ús de normes implícites esporàdicament tant per qüestions acadèmiques com de relacions socials. No s'han donat situacions de negociació de normes en temes de relacions socials, ni comportaments que no estiguin relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides s'evidencia que una cinquena part de les interaccions s'adrecen a la diversitat de l'alumnat, la resta s'adrecen al grup-classe. També queda reflectit que el professor s'adreça sovint a l'alumnat avançat acadèmicament i menys als alumnes amb dificultats acadèmiques, per tant podríem dir que el nombre d'interaccions que es donen en les situacions observades és inversament proporcional a les dificultats de l'alumnat. Es pot constatar d'igual manera, que el professor interacciona amb l'alumnat més al moment inicial de la classe i menys al tancament de la classe, la qual cosa vol dir que el nombre d'interaccions produïdes disminueix conforme es desenvolupa la classe.

Amb l'alumnat del grup-classe

En aquest cas, el professor de Ciències Socials sovint fa servir les normes de forma explícita i, també, implícites però només per qüestions acadèmiques. Per relacionar-se socialment amb els alumnes, esporàdicament utilitza tant normes explícites com implícites, i a vegades, també negocia les normes per temes acadèmics. En les situacions registrades no s'ha donat el cas de negociació en les interrelacions, i tampoc comportaments que no estiguin relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

Aquest ús de les normes correspon al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, ja que a l'inici i al tancament de la classe canvia:

- a l'inici de la classe el professor fa servir molt explícitament les normes en qüestions acadèmiques i sovint implícitament; però només esporàdicament utilitza tant les normes explícites com implícites en les relacions socials i, a vegades, negocia les normes per qüestions acadèmiques. En les situacions registrades no ha hagut negociació de les normes en les relacions socials, ni ha hagut comportaments que estiguin relacionats amb les normes acadèmiques i socials.
- al tancament de la classe, esporàdicament el professor utilitza les normes de manera més explícita en les relacions socials i de manera més implícita per qüestions acadèmiques i per relacionar-se; a vegades, és negociador només en temes acadèmics. En les observacions realitzades no s'han donat situacions de negociació per relacions socials, ni de comportaments que no estiguin relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

Amb els diferents tipus d'alumnat

➤ Amb l'alumnat avançat acadèmicament

El professor fa servir a l'aula les normes explícitament i implícitament, esporàdicament, en qüestions acadèmiques i de relacions socials. En canvi, no s'han donat situacions que quedin registrades de negociació de normes ni per temes acadèmics ni de relacions socials, ni s'ha tingut comportaments que no estiguin relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

Aquest ús de les normes correspon al moment inicial de la classe i al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, ja que al tancament de la classe canvia:

- al tancament de la classe, en les situacions observades, no s'han donat situacions on es facin servir les normes de manera explícita ni implícita, ni moments de

negociació per qüestions acadèmiques ni de relacions socials. El professor tampoc ha tingut un comportament que no estigui relacionat amb les regles acadèmiques i socials.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides s'evidencia que el professor interacciona més amb l'alumnat avançat acadèmicament a l'inici de la classe.

➤ Amb l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques

El professor esporàdicament utilitza les normes tant de forma explícita com implícita, en qüestions acadèmiques i de relacions socials, però, no s'han observat situacions on es negociïn. Tampoc s'han registrat situacions on hagi tingut un comportament que no estigui relacionat amb les regles acadèmiques i socials.

Aquest ús de les normes correspon al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, ja que a l'inici i al tancament de la classe canvia:

- a l'inici de la classe, esporàdicament el professor ha utilitzat explícitament i implícitament les normes per qüestions acadèmiques. A vegades, les ha fet servir explícitament en les relacions socials i les ha negociat per temes exclusivament acadèmics. No s'han registrat situacions on quedi reflectit l'ús implícit de les normes en les interrelacions, ni on s'hagi negociat per qüestions acadèmiques ni de relacions socials. Tampoc s'han donat situacions amb comportaments que no hagin estat relacionats directament amb les normes acadèmiques i socials.
- al tancament de la classe, esporàdicament i per qüestions acadèmiques i de relacions, el professor utilitza normes explícites. No s'han observat situacions on es fan servir implícitament les normes ni on es negocien; tampoc ha tingut un comportament que no estigui relacionat directament amb les normes acadèmiques i socials.

S'evidencia, a partir de les dades recollides, que el professor interacciona més amb l'alumnat amb dificultats acadèmiques i amb algunes dificultats acadèmiques al moment on es desenvolupa la part principal de la classe.

➤ Amb l'alumnat amb dificultats acadèmiques

El professor esporàdicament utilitza de manera explícita i implícita les normes, en qüestions acadèmiques i de relacions socials. No s'han registrat situacions on negociï ni on tingui un comportament que no estigui relacionat directament amb les normes acadèmiques i socials.

Aquest ús de les normes varia segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, a vegades el professor utilitza explícitament les normes per qüestions acadèmiques i implícitament en les relacions socials. A les observacions, no s'han donat situacions d'interrelacions regulades explícitament, ni implícitament en qüestions acadèmiques. Tampoc, s'han registrat negociacions, ni un comportament que no estigui directament relacionat amb les normes acadèmiques i socials.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament ha utilitzat les normes de forma explícita i implícita per qüestions acadèmiques, i implícitament per les relacions socials. No s'ha registrat cap situació on hagi fet servir normes explícites en les relacions socials, ni de negociació tant per qüestions acadèmiques com de relacions socials. Tampoc on hagi tingut un comportament que no estigui relacionat amb les normes acadèmiques i socials.
- al tancament de la classe, no ha hagut registres on s'hagin utilitzat les normes de manera explícita ni implícita, ni on s'hagi negociat per qüestions acadèmiques ni de

relacions socials. Tampoc, situacions on el professor hagi tingut un comportament que no estigui relacionat amb les normes acadèmiques i socials.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides es pot mostrar que el professor interacciona més amb l'alumnat amb dificultats acadèmiques i amb algunes dificultats acadèmiques, al moment on es desenvolupa la part principal de la classe.

2. Quines oportunitats genera: per a què serveixen les normes que fa servir (funcions)

Respecte del total d'interaccions amb l'alumnat

Les normes que fa servir el professor serveixen moltes vegades per promoure la participació de l'alumnat i per facilitar la comprensió dels continguts. Les funcions que tenen les normes que es donen a les diferents situacions observades, sovint, propicien el treball a l'aula i van adreçades a la revisió de les diferents activitats, i també estimulen els bons hàbits de treball i el seu control. El professor es preocupa sovint per regular les intervencions oral de l'alumnat. També verifica i constata la comprensió dels diferents continguts. Freqüentment el professor controla els hàbits de comportament, l'atenció i reforça positivament a l'alumnat. Esporàdicament, les normes han estat destinades a afavorir i establir una relació de confiança entre professor i alumne, a propiciar la reflexió, el treball en equip i autònom i els hàbits de comportament. A vegades, s'ha mostrat la persistència en els hàbits de treball i de comportament, el seguiment del treball i els acords, i també, el facilitar la consolidació d'idees, vincular els diferents coneixements i interessos de l'alumnat, i verificar la comprensió. No s'han registrat situacions on hagués moments destinats a reflexionar ni a reforçar l'autoconfiança del propi alumne.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, es propicia molt el treball i, es promou i modera la participació de l'alumnat. Sovint, el professor impulsa i controla al mateix temps els hàbits de treball, i només controla els hàbits de comportament i el treball realitzat. Amb freqüència facilita i constata la comprensió de les explicacions, controla l'atenció de l'alumnat i reforça positivament el seu esforç. Esporàdicament afavoreix i estableix confiança en les relacions amb els alumnes. També, intenta vincular els diferents coneixements que dona i els propis interessos de l'alumnat, i verifica que hagi hagut una bona comprensió. En canvi, no s'han registrat situacions on s'inciti a moments de reflexió, ni on es propiciï el treball en equip ni l'autònom. No s'han donat situacions on s'hagi impulsat ni persistit en els hàbits de comportament de l'alumnat, ni del seguiment del treball. Tampoc s'ha observat persistència en reafirmar l'autoconfiança dels alumnes.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, es promou molt la participació de l'alumnat i es facilita la comprensió dels continguts. Sovint es constata la comprensió i es controla l'atenció a classe de l'alumnat. Esporàdicament es propicia i es controla el treball de l'alumne, s'afavoreixen i estableixen relacions de confiança amb ell, i hi ha moments per a la reflexió. A vegades, s'impulsen i controlen els hàbits de treball i de comportament, es modera la participació a l'aula i es persisteix en el seguiment del treball. No s'han registrat, però, situacions on s'hagi propiciat el treball en equip ni autònomament, moments de reflexió, o persistència en els hàbits de treball ni de comportament. Tampoc s'han donat situacions on es reafirmi l'autonomia dels individus ni on hagi estat necessari pactar.
- al tancament de la classe, es facilita molt la comprensió dels continguts i sovint es propicia el treball a l'aula i es verifica la comprensió de les explicacions. De manera esporàdica es promou i modera la participació dels alumnes a classe i s'incita a la reflexió. A vegades s'impulsa, persisteix i controla els hàbits de treball i de comportament i, es propicia el treball en equip i autònom. Hi ha moments de confiança amb l'alumnat, persistència en el seguiment del treball, es reafirma l'autoconfiança dels individus i s'arriba a acords, només esporàdicament. De vegades, es facilita la consolidació d'idees, es vinculen els coneixements explicats i

els interessos dels alumnes, i es constata que hagi hagut una bona comprensió. També es controla el treball realitzat i es reforça positivament l'esforç.

A partir de les dades recollides s'evidencia igualment que, la cinquena part de les oportunitats que generen les normes que regeixen a l'aula atenen en particular a la diversitat de l'alumnat i la resta s'adrecen a l'alumnat del grup-classe. Es pot constatar d'igual manera, que el professor de Ciències Socials genera més oportunitats als alumnes avançats acadèmicament i menys als alumnes amb dificultats acadèmiques, per tant podríem dir que el nombre d'oportunitats generades és inversament proporcional a les dificultats de l'alumnat. També queda reflectit que el professor genera més oportunitats adreçades a l'alumnat al moment inicial de la classe i menys al moment de tancament, la qual cosa vol dir que el nombre d'oportunitats generades disminueix conforme es desenvolupa la classe.

Amb l'alumnat del grup-classe

Les normes que fa servir el professor de Ciències Socials serveixen moltes vegades per promoure la participació i faciliten la comprensió a l'alumnat. Sovint, propicien i controlen el treball i els hàbits de treball, moderen les intervencions orals a l'aula i constaten la comprensió dels diferents continguts. Esporàdicament, les normes que fa servir el professor afavoreixen i estableixen relacions de confiança entre l'alumnat i ell, propicien la reflexió, el treball en equip i autònom i els hàbits de comportament, persisteixen en els hàbits de treball dels alumnes, el seguiment del seu treball i els acords; les normes utilitzades també faciliten la consolidació d'idees, vinculen els coneixements explicats i els interessos de l'alumnat, i estan destinades a verificar la comprensió dels continguts; per últim, seveixen per controlar els hàbits de comportament. En les situacions observades no s'han registrat normes que s'hagin utilitzat per reafirmar l'autonomia de l'individu ni moments de reflexió.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe es propicia molt el treball i es promou i modera la participació de l'alumnat; sovint s'impulsa a adquirir uns bons hàbits de treball, es facilita la comprensió dels continguts, es controla el treball i els hàbits de comportament, i es reforça positivament l'actuació de l'alumnat. Esporàdicament, s'afavoreixen les relacions de confiança, es persisteix en els hàbits de treball, es reafirmen els acords i es facilita la consolidació de les idees més importants; de vegades, es vinculen els coneixements de l'alumnat i els seus interessos; també, es verifica la comprensió dels continguts.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe promou molt la participació dels alumnes i es facilita la comprensió dels continguts. Sovint es constata la comprensió. Esporàdicament es propicia i es controla el treball fet pels alumnes, s'incita a la reflexió, s'impulsa i es controlen els hàbits de treball i es modera la participació a l'aula; de vegades, es persisteix en el seguiment del treball, es facilita la consolidació d'idees, es vinculen els coneixements i es verifica la comprensió dels continguts per part de l'alumnat; també, es controlen els hàbits de comportament i es reforça positivament a l'alumnat. No obstant, no s'han registrat situacions on s'afavoreix ni estableix moments de confiança entre els individus, on es propicia el treball en equip ni autònom dels alumnes; tampoc, on s'hagi impulsat ni persistit en els hàbits de comportament, on es reafirma l'autoconfiança ni els acords i on es vinculen els interessos de l'alumnat.
- al tancament de la classe s'ha facilitat molt la comprensió dels continguts. Sovint s'ha propiciat el treball. Esporàdicament, s'ha promogut i moderat la participació de l'alumnat, s'ha incitat a la reflexió, s'ha impulsat, persistit i controlat els hàbits de treball i de comportament i s'ha propiciat el treball en equip i autònom dels alumnes. De vegades, hi ha hagut moments de confiança entre el professor i els alumnes, s'ha persistit en el seguiment del treball i s'han reafirmat els acords. També, s'ha facilitat la consolidació d'idees, s'han vinculat els coneixements de l'alumnat i els seus interessos i s'ha constatat la seva comprensió. Per últim, s'ha fet un control del treball i s'ha reforçat positivament als alumnes. No s'han registrat, però, situacions on s'hagi afavorit les relacions de confiança, ni s'han observat

moments de reflexió; tampoc s'han donat situacions on s'hagi persistit en el seguiment del treball a l'aula, ni on s'hagi reafirmat l'autoconfiança dels individus.

Amb els diferents tipus d'alumnat

➤ Amb l'alumnat avançat acadèmicament

Les normes que fa servir el professor de Ciències Socials serveixen esporàdicament per propiciar el treball a l'aula, per afavorir i establir relacions de confiança entre el professor i l'alumne, i, per promoure i moderar la participació de l'alumnat; també, a vegades, les normes que fa servir el professor persisteixen en el seguiment del treball dels alumnes, faciliten, verifiquen i constaten la comprensió dels continguts, controlen els hàbits de treball i reforcen positivament l'actuació de l'alumnat. En canvi, no s'han registrat situacions a l'aula on les normes incitin ni estableixin moments de reflexió; on s'impulsi, persisteixi i controli els hàbits de treball; tampoc s'han donat situacions, on es propiciï el treball en equip i autònom dels alumnes, on s'impulsi i persisteixi en els hàbits de comportament i on es reafirmi l'autoconfiança ni els acords entre individus; per últim, no s'han recollit observacions on les normes facilitin la consolidació d'idees ni vinculin els coneixements i interessos de l'alumnat; tampoc, quan es revisa el treball fet per l'alumnat.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, sovint el professor impulsa i controla els hàbits de treball, controla els hàbits de comportament, el treball i l'atenció de l'alumnat a l'aula, i freqüentment constata la comprensió i reforça positivament als alumnes. Esporàdicament propicia el treball, afavoreix i estableix relacions de confiança amb l'alumnat, i modera la participació a l'aula. A vegades, també facilita, verifica i constata la comprensió dels continguts, i controla els hàbits de comportament. No s'han registrat situacions, però, on es promou la participació, on s'incita o hi ha moments de reflexió o on s'impulsa, persisteix i controla els hàbits de treball.

Tamoc s'han donat situacions on es propicia el treball en equip i autònom, on s'impulsa i persisteix en els hàbits de comportament o on es persisteix en el seguiment del treball a l'aula. No s'han observat situacions on es reafirma l'autoconfiança dels individus ni els acords, on es facilita la consolidació d'idees, on es vinculen els coneixements de l'alumnat i els seus interessos; tampoc, on es controla el treball i l'atenció a l'aula, ni on se'ls reforça positivament.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, el professor esporàdicament promou la participació i persisteix en el seguiment del treball, facilita i verifica la comprensió dels continguts, i reforça positivament a l'alumnat. Tot i així, no s'ha registrat cap situació a l'aula on propicia el treball ni el controla, on afavoreix i estableix relacions de confiança amb els alumnes, on modera la participació i on incita o hi ha moments de reflexió. Tampoc s'han donat situacions on impulsa, persisteix i controla els hàbits de treball ni de comportament, on propicia el treball en equip i autònom de l'alumnat ni on modera la participació o reafirma l'autoconfiança i els acords. No s'ha observat que el professor faciliti la consolidació d'idees, vinculi els coneixements dels alumnes i interessos, ni que constati la comprensió dels continguts; tampoc que controli l'atenció de l'alumnat a l'aula.
- al tancament de la classe no s'han registrat situacions on es propicia ni on es controla el treball, on s'afavoreixen i s'estableixen relacions de confiança entre el professor i l'alumnat, ni on es promou i modera la participació a l'aula. Tampoc s'han observat situacions on s'incita o hi ha moments de reflexió, on s'impulsa, persisteix i controla els hàbits de treball i de comportament, on es propicia el treball en equip i autònom, on es modera la participació, es persisteix en el seguiment del treball i on es reafirma l'autoconfiança i els acords. No s'han donat situacions on es facilita la comprensió i la consolidació d'idees, on es vinculen els coneixements dels alumnes i els seus interessos, on es verifica i constata la comprensió, ni on es controla l'atenció i es reforça positivament a l'alumnat.

➤ Amb l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques

Les normes que fa servir el professor de Ciències Socials serveixen esporàdicament per afavorir la confiança, la participació i la reflexió. A vegades, persisteixen en el seguiment del treball; faciliten, verifiquen i constaten la comprensió dels continguts; i serveixen per al control de l'atenció a l'aula. No obstant, no s'han registrat situacions on el professor utilitzi les normes per propiciar i controlar el treball a l'aula; per impulsar, persistir i controlar els hàbits de treball i de comportament dels alumnes; ni per propiciar el seu treball en equip i autònom. Tampoc s'han donat situacions on les normes serveixin per establir relacions de confiança amb l'alumne, per moderar la participació a l'aula, perquè hi hagi moments de reflexió, per reafirmar l'autoconfiança i els acords entre individus, ni per reforçar positivament a l'alumnat.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, el professor esporàdicament promou la participació dels alumnes, hi ha moments de reflexió, facilita i verifica la comprensió dels continguts, i controla l'atenció de l'alumnat. En canvi, no s'han donat situacions on es propicia i es controla el seu treball, on s'afavoreix i estableixen relacions de confiança entre professor i alumne, on es modera la participació, ni on s'incita a la reflexió. Tampoc s'han registrat situacions on s'impulsa, persisteix i controla els hàbits de treball ni de comportament, on es propicia el treball en equip i autònom de l'alumnat, ni on es modera la seva participació. No s'han observat situacions on es persisteix en el seguiment del treball, on es reafirma l'autoconfiança i els acords, on es facilita la consolidació d'idees, ni on es vinculen els coneixements i interessos dels alumnes. Tampoc s'han fet observacions de moments on es constata la comprensió ni on es reforça positivament a l'alumnat.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, el professor esporàdicament fa servir normes per promoure i moderar la participació, per afavorir les relacions de confiança amb l'alumnat, per verificar i constatar la comprensió, i

per controlar l'atenció a l'aula. No s'han registrat, però, situacions on es propicia i es controla el treball dels alumnes, on s'estableixen relacions de confiança amb ells, on s'incita i hi ha moments de reflexió, ni on s'impulsa, persisteix i controla els hàbits de treball i de comportament. No s'han donat situacions on es propicia el treball en equip i autònom de l'alumnat, on es modera la participació, es persisteix en el seguiment del treball, ni on es reafirma l'autoconfiança i els acords. Tampoc, situacions on es facilita la comprensió i la consolidació d'idees, on es vinculen els coneixements i interessos de l'alumnat, ni on se li reforça positivament.

- al tancament de la classe, esporàdicament el professor ha fet servir normes per persistir en el seguiment del treball de l'alumne i per verificar la comprensió dels continguts. No s'han registrat, però, situacions on hagin propiciat i servit de control del treball, on hagin afavorit i establert relacions de confiança, on hagin promogut i moderat la participació dels alumnes, ni on hagin incitat ni hi hagi moments de reflexió. No s'han donat situacions on les normes s'hagin fet servir per impulsar, persistir i controlar els hàbits de treball i de comportament, on s'hagi propiciat el treball en equip i autònom de l'alumnat, ni moderat la seva participació. Tampoc s'han observat normes per persistir en el seguiment del treball, per reafirmar l'autoconfiança i els acords, per facilitar la consolidació d'idees, per vincular els coneixements i interessos de l'alumnat, ni per constatar la seva comprensió o reforçar-lo positivament.

➤ Amb l'alumnat amb dificultats acadèmiques

Les normes que fa servir el professor de Ciències Socials a l'aula de forma esporàdica promouen la participació i, els hàbits de treball i de comportament. També, serveixen per establir relacions de confiança i persistir en el seguiment del treball. De vegades, les utilitza per verificar la comprensió de l'alumnat, per controlar la seva atenció i per reforçar-lo positivament. No s'han registrat situacions, però, on propiciïn i serveixin per revisar el treball, on propiciïn el treball en equip i autònom, ni on serveixin per afavorir les relacions de confiança entre professor-alumne. No s'han donat situacions on les normes utilitzades promoguin i estableixin moments de reflexió, on moderin la

participació dels alumnes, ni on persisteixin en els hàbits de treball i de comportament, ni en els acords. Tampoc s'ha observat cap situació on reafirmin l'autoconfiança del propi individu, on facilitin i constatin la comprensió dels continguts, on facilitin la consolidació d'idees ni on vinculin coneixements dels alumnes ni els seus interessos.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, el professor esporàdicament controla els hàbits de comportament i l'atenció a l'aula. No s'han donat, en canvi, situacions on es propicia i es controla el treball, on s'afavoreixen i estableixen relacions de confiança amb els alumnes, on es promou i modera la participació a l'aula, on s'incita i hi ha moments de reflexió ni on s'impulsen, persisteixen i controlen els hàbits de treball ni s'impulsen i es persisteix en els hàbits de comportament. No s'han observat situacions on es propicia el treball en equip i autònom de l'alumne, on es modera la participació, on es persisteix en el seguiment del treball ni on es reafirma l'autoconfiança de l'individu i els acords. Tampoc s'han registrat situacions on es facilita la consolidació d'idees, on es vinculen els coneixements i interessos de l'alumnat, on es facilita, verifica i constata la comprensió ni on es reforça positivament l'actuació de l'alumnat.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, el professor esporàdicament promou la participació i impulsa els hàbits de treball, promou i controla els hàbits de comportament, i estableix relacions de confiança amb l'alumne. També, a vegades, persisteix en el seguiment del treball, verifica la comprensió i reforça positivament a l'alumnat. En canvi, no s'han registrat situacions on el professor propicia i controla el treball, on afavoreix les relacions de confiança amb l'alumnat, on modera la seva participació, on incita i estableix moments de reflexió ni on persisteix i controla els hàbits de treball ni on persisteix en els hàbits de comportament. Tampoc s'han donat situacions a les observacions on hagi propiciat el treball en equip i autònom, on moderi la participació, on reafirmi l'autoconfiança i els acords, on faciliti la consolidació d'idees, on vinculi els

coneixements dels alumnes i els seus interessos ni on faciliti i constati la comprensió ni el control i l'atenció.

- al tancament de la classe, esporàdicament el professor controla els hàbits de comportament i l'atenció. No s'ha observat en cap moment que propiciï el treball dels alumnes ni el control, que afavoreixi ni estableixi relacions de confiança amb ells, que promogui i moderi la participació ni que inciti ni hi hagi moments de reflexió. No s'han donat situacions on impulsi, persisteixi i controli els hàbits de treball ni on impulsi i persisteixi en els hàbits de comportament, on propiciï el treball en equip i autònom dels alumnes, on moderi la participació a l'aula, persisteixi en el seguiment del treball ni on reafirmi l'autoconfiança ni els acords entre els individus. Tampoc s'han registrat situacions on el professor faciliti la consolidació d'idees, vinculi coneixements i interessos dels alumnes, faciliti, verifiqui i constati la seva comprensió, ni on els reforci positivament.

INTERPRETACIONS

PERFIL DEL PROFESSOR DE MATEMÀTIQUES

QUÈ FA?

1. Quines normes fa servir

Respecte del total d'interaccions amb l'alumnat

El professor de Matemàtiques utilitza molt les normes explícites en qüestions acadèmiques i sovint les implícites. En canvi, en les relacions socials i de forma esporàdica utilitza tant normes explícites com implícites. A vegades, també negocia les normes però només per qüestions acadèmiques. Per altra banda, a les observacions realitzades no s'ha registrat cap negociació en els temes de relacions socials, ni cap comportament que no estigui relacionat directament amb les normes acadèmiques i socials.

Aquest ús de les normes correspon al moment on es desenvolupa la part principal de la classe i al tancament de la classe, ja que a l'inici de la classe canvia el seu ús:

- a l'inici de la classe, el professor sovint fa servir les normes de manera explícita per qüestions acadèmiques i, les implícites, només esporàdicament. A vegades, és tant explícit com implícit en les relacions socials, i negociador per qüestions acadèmiques. En canvi, no s'han registrat situacions on negociï les normes per temes de relacions socials, ni on hi hagi un comportament que no estigui relacionat directament amb les normes acadèmiques i socials.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides s'evidencia que la meitat de les interaccions registrades s'adrecen a la diversitat de l'alumnat i l'altra meitat al grup-classe. També queda reflectit que el professor s'adreça amb més freqüència a l'alumnat amb dificultats acadèmiques i amb menys freqüència als alumnes avançats acadèmicament, per tant podríem dir que el nombre d'interaccions que es donen a les situacions observades és directament proporcional a les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat. Es pot constatar d'igual manera, que el professor interacciona amb l'alumnat més al moment de tancament de la classe i menys a l'inici de la classe, la qual cosa vol dir que el nombre d'interaccions observades augmenta conforme es desenvolupa la classe.

Amb l'alumnat del grup-classe

El professor de Matemàtiques fa servir sovint les normes explícitament per qüestions acadèmiques, en canvi, implícitament només de forma esporàdica. A vegades, és tant explícit com implícit en les relacions socials, i negociador per qüestions acadèmiques. Per altra banda, no s'ha registrat cap situació on negociï per temes de relacions socials, ni on tingui un comportament que no estigui relacionat directament amb les normes acadèmiques i socials.

Aquest ús de les normes correspon al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, ja que a l'inici i al tancament de la classe canvia el seu ús:

- a l'inici de la classe i sovint, el professor utilitza explícitament les normes en qüestions acadèmiques, però només de forma esporàdica en les relacions socials. A vegades, les utilitza implícitament i negocia per qüestions acadèmiques. En cap observació s'ha donat el cas que faci servir les normes implícitament ni negociï per temes de relacions socials, ni que tingui un comportament que no estigui directament relacionat amb les normes acadèmiques i socials.

- al tancament de la classe, fa servir molt explícitament les normes per qüestions acadèmiques i sovint implícitament. Només de manera esporàdica i per temes de relacions socials, utilitza tant les normes explícites com implícites. A vegades és negociador, però només per qüestions acadèmiques. En canvi, no s'ha registrat cap situació on negociï les normes per relacionar-se socialment amb els alumnes, ni un comportament que no hagi estat directament relacionat amb les normes acadèmiques i socials.

Amb els diferents tipus d'alumnat

➤ Amb l'alumnat avançat acadèmicament

El professor de Matemàtiques només utilitza de forma esporàdica tant les normes explícites com les implícites, per qüestions acadèmiques i també per relacionar-se socialment amb l'alumnat. En canvi, no s'ha donat cap situació on hagi negociat ni on hagi tingut un comportament que no estigués directament relacionat amb les normes acadèmiques i socials.

Aquest ús de les normes correspon al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, ja que a l'inici i al tancament de la classe canvia el seu ús:

- a l'inici de la classe i de forma esporàdica utilitza tant explícitament com implícitament les normes, però només per qüestions acadèmiques. A vegades, per temes de relacions socials, les fa servir implícitament. Per altra banda, no s'han observat situacions on ha fet servir les normes explícitament en les relacions socials, on ha negociat, ni on ha tingut un comportament que no estigui relacionat amb les normes acadèmiques i socials.
- al tancament de la classe ha utilitzat esporàdicament tant les normes explícites com implícites en les relacions socials, i les implícites per qüestions acadèmiques. En canvi, no s'han donat situacions on hagi fet servir les normes explícitament per

qüestions acadèmiques, on hagi negociat, ni on hagi tingut un comportament que no estigui directament relacionat amb les normes acadèmiques i socials.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides es pot constatar que el professor interacciona amb més freqüència amb l'alumnat avançat acadèmicament i amb l'alumnat amb dificultats acadèmiques, a l'inici de la classe.

➤ **Amb l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques**

El professor de Matemàtiques utilitza de forma esporàdica tant les normes explícites com les implícites, per qüestions acadèmiques i també de relacions socials. En canvi, no s'ha donat el cas on hagi negociat ni on hagi tingut un comportament que no estigui directament relacionat amb les normes acadèmiques i socials.

Aquest ús de les normes correspon al moment on es desenvolupa la part principal de la classe i al moment de tancament de la classe, ja que a l'inici de la classe canvia el seu ús:

- a l'inici de la classe i de forma esporàdica, el professor utilitza implícitament les normes per qüestions acadèmiques. En canvi, en cap situació registrada ha fet servir les normes de manera explícita ni negociadora. Tampoc s'han observat situacions on s'hagi relacionat amb l'alumnat implícitament, ni on hagi tingut un comportament que no estigui directament relacionat amb les normes acadèmiques i socials.

A partir de les dades recollides, també s'evidencia que el professor interacciona més amb l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques al moment de la classe on es desenvolupa la part principal.

➤ **Amb l'alumnat amb dificultats acadèmiques**

El professor de Matemàtiques utilitza de manera esporàdica les normes explícites i implícites, tant per qüestions acadèmiques com de relacions socials. En canvi, mai s'han registrat situacions de negociació ni d'un comportament que no estigui directament relacionat amb les normes acadèmiques i socials.

Aquest ús de les normes correspon als tres moments de la classe (inicial, central i final).

A més, a partir de les dades recollides queda reflectit que el professor interacciona més amb l'alumnat avançat acadèmicament i amb l'alumnat amb dificultats acadèmiques, al moment d'inici de la classe.

2. Quines oportunitats genera: per a què serveixen les normes que fa servir (funcions)

Respecte del total d'interaccions amb l'alumnat

Les normes que fa servir el professor de Matemàtiques serveixen sovint per propiciar el treball, els moments de reflexió a l'aula i els hàbits de treball de l'alumnat. Amb freqüència, serveixen per moderar la participació a l'aula, per vincular els coneixements de l'alumnat i, per verificar i constatar la comprensió dels continguts. També, s'utilitzen per controlar els hàbits de comportament i l'atenció a l'aula. Només esporàdicament, les normes propicien el treball en equip i autònom, i els hàbits de comportament dels alumnes. A vegades, estableixen relacions de confiança entre professor-alumne, persisteixen en el seguiment del treball, i reafirmen els acords i l'autoconfiança de l'individu. També, faciliten la comprensió dels continguts i vinculen els interessos dels alumnes. Tot i així, no s'ha registrat cap situació on les normes hagin propiciat el treball, moments de reflexió ni persistència en els hàbits de treball i de comportament.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe i sovint es promou la participació dels alumnes. Només esporàdicament es propicia i controla el treball, s'incita a moments de reflexió, es propicia el treball en equip i autònom de l'alumnat i hi ha moments de confiança entre professor-alumne. A vegades, es modera la participació i es reafirmen els acords. També es facilita, verifica i constata la comprensió dels continguts, es vinculen els coneixements dels alumnes, es controlen els hàbits de treball i de comportament i l'atenció, i es reforça positivament l'actitud de l'alumnat. En canvi, no s'han registrat situacions on s'afavoreixen les relacions de confiança, on s'impulsa i persisteix en els hàbits de comportament, on hi ha moments de reflexió ni on es persisteix en els hàbits de treball i de seguiment. Tampoc s'han donat situacions observades on es reafirma l'autoconfiança de l'individu ni es facilita la consolidació d'idees.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe es promou molt la participació de l'alumnat i es facilita la seva comprensió. Sovint es modera la participació, es controlen els hàbits de comportament i també l'atenció. Només esporàdicament, es propicia i controla el treball, s'impulsa i controla els hàbits de treball i s'impulsa els hàbits de comportament. A vegades, s'incita a moments de reflexió, es propicia el treball en equip i autònom dels alumnes, hi ha moments de confiança entre professor-alumne i es reafirma l'autonomia i els acords. També, es facilita la consolidació d'idees, es verifica i constata la comprensió dels continguts, es vinculen els coneixements i interessos de l'alumnat, es controla l'atenció a l'aula, i es reforça positivament l'actitud de l'alumnat. En canvi, no s'ha donat cap situació on s'afavoreix les relacions de confiança, on es persisteix en els hàbits de comportament, on hi ha moments de reflexió ni on es persisteix en els hàbits de treball dels alumnes.
- al tancament de la classe, sovint es propicia el treball, s'afavoreix i modera la participació de l'alumnat, s'incita a la reflexió i s'impulsen els hàbits de treball.

Només esporàdicament es propicia el treball en equip i autònom, es persisteix en el seguiment del treball i es reafirmen els acords. A vegades, també es facilita la consolidació d'idees, es verifica i constata la comprensió dels continguts, es vinculen els coneixements i els interessos de l'alumnat, es controlen els hàbits de comportament i el treball de l'alumnat. En canvi, no s'han observat situacions on s'afavoreix les relacions de confiança entre professor-alumne, on s'impulsen els bons hàbits de comportament ni on s'estableixen relacions de confiança. Tampoc s'han registrat moments de reflexió, ni situacions on es persisteix en els hàbits de treball i es reafirma l'autonomia de l'individu.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides s'evidencia que la meitat de les oportunitats que generen les normes utilitzades pel professor van adreçades a atendre la diversitat de l'alumnat i l'altra meitat s'adrecen al conjunt de l'alumnat del grup-classe. També queda reflectit que es generen més oportunitats adreçades als alumnes amb dificultats acadèmiques i menys als alumnes avançats acadèmicament, per tant podríem dir que el nombre d'oportunitats generades és directament proporcional a les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat. Es pot constatar d'igual manera, que es generen més oportunitats al moment de tancament de la classe i menys al moment inicial de la classe, la qual cosa vol dir que el nombre d'oportunitats generades augmenta conforme es desenvolupa la classe.

Amb l'alumnat del grup-classe

Les normes que fa servir el professor a l'aula serveixen moltes vegades per comprendre millor els continguts. Sovint propicien el treball i els hàbits de treball, promouen la participació de l'alumnat i els moments de reflexió a l'aula. Esporàdicament les funcions de les normes propicien el treball en equip i autònom, i promouen i serveixen per controlar els hàbits de comportament; també, estableixen relacions de confiança, moderen la participació dels alumnes, persisteixen en el seguiment del treball, i reafirmen l'autoconfiança i els acords; al mateix temps, faciliten la consolidació d'idees i vinculen els diferents coneixements i interessos; serveixen per verificar i constatar la comprensió dels continguts, controlar l'atenció de l'alumnat i reforçar positivament a

l'alumnat. En canvi, no s'han registrat situacions on les normes a l'aula hagin propiciat el treball, ni on hi hagi moments de reflexió, ni persistència en els hàbits de treball ni de comportament.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central final):

- a l'inici de la classe, sovint s'impulsa els hàbits de treball. Esporàdicament, però, es propicia i controla el treball, es promou i modera la participació de l'alumnat, s'incita a moments de reflexió i es propicia el treball en equip i autònom, i es reafirma els acords; també, de vegades, es facilita, verifica i constata la comprensió dels continguts, es vinculen coneixements i interessos dels alumnes, i es controla el treball de l'alumnat. En canvi, no s'han observat situacions on s'afavoreix ni estableixen relacions de confiança, on s'impulsa ni persisteix en els hàbits de comportament ni on hi ha moments de reflexió; tampoc, on es persisteix en el seguiment del treball, on es reafirma l'autoconfiança, es facilita la consolidació d'idees, es controla l'atenció ni on es reforça positivament a l'alumnat.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, es facilita molt la comprensió dels continguts. Sovint, es promou la participació i controla l'atenció; Esporàdicament es propicia i controla el treball, s'incita a moments de reflexió, s'impulsa i controla els hàbits de treball i de comportament dels alumnes, es propicia el treball en equip i autònom, s'estableixen relacions de confiança, es modera la participació, es persisteix en el seguiment del treball i es reafirma l'autoconfiança; també, de vegades, es facilita la consolidació d'idees, es vinculen coneixements i interessos, es constata i verifica la comprensió i es reforça positivament a l'alumnat. No s'han observat situacions on s'afavoreixen les relacions de confiança, on hi ha moments de reflexió, on es persisteix en els hàbits de treball i de comportament de l'alumnat; tampoc, s'han registrat situacions on es reafirma els acords.

- al tancament de la classe, sovint es propicia el treball i els hàbits de treball, es modera la participació dels alumnes, es persisteix en el seguiment del treball i es reafirma els acords i es facilita la comprensió. Esporàdicament, es promou i modera la participació, s'incita a moments de reflexió, es propicia el treball en equip i autònom, es persisteix en el seguiment del treball i es reafirmen els acords; també, de vegades, es facilita la consolidació d'idees, es viculen els coneixements i interessos, es verifica i constata la comprensió, es controla els hàbits de treball i de comportament i el treball de l'alumne, es controla l'atenció a l'aula i es reforça positivament a l'alumnat. En canvi, no s'han observat situacions on s'afavoreixi ni estableixin relacions de confiança, on impulsin hàbits de comportament, o hi hagi moments de reflexió, ni persistència en els hàbits de treball i de comportament, tampoc on es reafirmi l'autoconfiança.

Amb els diferents tipus d'alumnat

➤ Amb l'alumnat avançat acadèmicament

Les normes que fa servir el professor serveixen esporàdicament per promoure el treball, propicien i moderen la participació, estableixen moments de confiança, reafirmen l'autoconfiança dels alumnes i els acords; també, de vegades, les funcions que tenen les normes faciliten la comprensió dels continguts, vinculen els coneixements, verifiquen i constaten la comprensió, controlen els hàbits de comportament i l'atenció dels alumnes, i reforcen positivament la seva acció. En canvi, no s'han observat situacions on s'afavoreixi les relacions de confiança, on es promogui i hi hagi moments de reflexió, ni on s'impulsi i persisteixi en els hàbits de treball i de comportament; tampoc s'han registrat situacions on es propiciï el treball en equip i autònom, on es persisteixi en el seguiment del treball, on es faciliti la consolidació d'idees i vinculació d'interessos, ni on es revisi el treball.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, esporàdicament es promou la participació dels alumnes, es controla l'atenció i es reforça positivament a l'alumnat. En canvi, no s'han registrat situacions on es propiciï ni es controli el treball, on s'afavoreixi i estableixi relacions de confiança, on s'inciti ni hi hagi moments de reflexió; no s'han observat situacions on s'impulsi, persisteixi i controli els hàbits de treball ni de comportament, on es propiciï el treball en equip i autònom, on es moderi la participació ni on es persisteixi en el seguiment del treball; tampoc, on es reafirmi l'autoconfiança de l'alumnat i els acords, on es faciliti, verifiqui i constati la comprensió, on es faciliti la consolidació d'idees ni on es vinculin els coneixements ni interessos.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe *mai* afavoreix les relacions de confiança, no incita ni hi ha moments de reflexió, no impulsa, persisteix ni controla els hàbits de treball, no impulsa ni controla els hàbits de comportament, no propicia el treball en equip ni autònom, no persisteix en el seguiment del treball, tampoc facilita la consolidació d'idees ni vincula interessos ni constata la comprensió, no controla el treball ni l'atenció.
- al tancament de la classe, esporàdicament es propicia el treball, es promou i modera la participació dels alumnes, s'estableixen relacions de confiança, es reafirma l'autoconfiança i els acords. També, de vegades, es facilita i verifica la comprensió dels continguts, es vinculen els coneixements, es controlen els hàbits de comportament i es reforça positivament a l'alumnat. Esporàdicament es promou la participació, es vinculen els coneixements i es constata la comprensió dels continguts, es controla els hàbits de comportament, i reforça positivament a l'alumnat. En canvi, no s'han registrat situacions on es propicia ni on es controla el treball de l'alumnat, on s'afavoreix i estableix relacions de confiança, on s'incita i hi ha moments de reflexió, on s'impulsa, persisteix i controla els hàbits de treball ni on s'impulsa i persisteix en els hàbits de comportament. No s'han donat situacions on es propicia el treball en equip i autònom, on es modera la participació i es persisteix en el seguiment del treball ni on es reafirma l'autoconfiança ni els acords. Tampoc

s'ha observat una facilitació i verificació de la comprensió dels continguts, facilitació de la consolidació d'idees, vinculació interessos ni control de l'atenció a l'aula.

➤ Amb l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques

Les normes que fa servir el professor serveixen esporàdicament per propiciar el treball, la participació i els moments de reflexió a l'aula. També, faciliten, verifiquen i constaten la comprensió dels continguts, i vinculen els coneixements. De vegades, les funcions que tenen les normes que es donen a les diferents situacions observades són per controlar els hàbits de treball i de comportament de l'alumnat, l'atenció a l'aula i per reforçar positivament a l'alumnat. No s'ha observat, en canvi, que s'afavoreixi ni estableixin moments de confiança, que s'impulsi ni persisteixi en els hàbits de treball de l'alumnat ni que es promogui el treball en equip i l'autònom. No s'han donat situacions on s'hagi promocionat i persistit en els hàbits de comportament, on es moderi la participació ni on hi hagi moments de reflexió. Tampoc, on es persisteixi en el seguiment del treball de l'alumnat, on es reafirmi l'autoconfiança i els acords, on es faciliti la consolidació d'idees, on es vinculin els interessos ni on es revisi el treball de l'alumne.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, esporàdicament es constata la comprensió. I, en canvi, en les observacions no s'ha propiciat ni controlat el treball, no s'ha afavorit ni establert relacions de confiança, no s'ha incitat ni ha hagut moments de reflexió, no s'ha impulsat, persistit ni controlat els hàbits de treball ni de comportament i no s'ha propiciat el treball en equip ni autònom. No s'han registrat situacions on es promogui ni moderi la participació de l'alumnat, on es persisteixi en el seguiment del treball, on es reafirmi l'autoconfiança i els acords, ni on es faciliti i verifiqui la comprensió. Tampoc on s'hagi facilitat la consolidació d'idees, la vinculació de coneixements i interessos, el control de l'atenció ni el reforç positiu a l'alumnat.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament es propicia el treball, es promou la participació de l'alumnat i s'incita a moments de reflexió. De vegades, es facilita, verifica i constata la comprensió dels continguts, es controla els hàbits de comportament i l'atenció a l'aula, i es reforça positivament a l'alumnat. No s'ha observat, en canvi, el control del treball de l'alumne, afavorir ni establir relacions de confiança, moments de reflexió; impulsar, persistir i controlar els hàbits de treball ni impulsar i persistir en els hàbits de comportament o propiciar el treball en equip ni autònom. Tampoc s'han registrat situacions on es moderi la participació i es persisteixi en el seguiment del treball, on es reafirmi l'autoconfiança i els acords, on es faciliti la consolidació d'idees, ni on es vinculin els coneixements i els interessos.
- al tancament de la classe, esporàdicament es propicia el treball, es vinculen els coneixements i, es verifica i constata la comprensió. De vegades, també es controlen els hàbits de treball i de comportament, es controla l'atenció a l'aula i es reforça positivament a l'alumnat. En canvi, no s'han donat situacions on es controli el treball, on s'afavoreixi i estableixin relacions de confiança, on s'inciti i hagi moments de reflexió, on s'impulsi i persisteixi en els hàbits de treball i de comportament ni on es propiciï el treball en equip ni autònom. Tampoc s'han registrat situacions on es promogui i moderi la participació, on es persisteixi en el seguiment del treball, on es reafirmi l'autoconfiança i els acords, ni on es faciliti la consolidació d'idees i vinculin interessos.

➤ Amb l'alumnat amb dificultats acadèmiques

Les normes que fa servir el professor han estat destinades esporàdicament a propiciar el treball i els moments de reflexió, a promoure i moderar la participació, a impulsar i controlar els hàbits de treball i a establir relacions de confiança. També, de vegades, han facilitat, verificat i constatat la comprensió, controlat els hàbits de comportament i l'atenció, i reforçar positivament a l'alumnat. No s'han donat, en canvi, situacions on

s'afavoreixin les relacions de confiança entre els alumnes i el professor; on es promogui el treball en equip ni l'autònom, ni on s'impulsi i persisteixi en els hàbits de comportament. Tampoc s'han registrat situacions on es persisteixi en el seguiment del treball, on es reafirmi l'autoconfiança i els acords, on es faciliti la consolidació d'idees i es vinculin coneixements i interessos; tampoc, la revisió dels treballs.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, esporàdicament s'estableixen relacions de confiança, es promou la participació, es facilita i constata la comprensió dels continguts, i es controla els hàbits de treball i de comportament. No s'han donat, en canvi, moments on es propiciï i controli el treball, on s'afavoreixin les relacions de confiança, on s'inciti i hagi moments de reflexió, ni on s'impulsi i persisteixi en els hàbits de treball i de comportament. No s'han donat situacions on es propicia el treball en equip i autònom, on es modera la participació i es persisteix en el seguiment del treball, ni on es reafirma l'autoconfiança dels alumnes i els acords. Tampoc, on es verifica la comprensió, on es facilita la consolidació d'idees, on es vinculen els coneixements i els interessos, ni el control de l'atenció a l'aula.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament es propicia el treball, es promou i modera la participació, es facilita i verifica la comprensió, es controla l'hàbit de treball i de comportament, i es reforça positivament a l'alumnat. En canvi, no s'han donat moments on es controli el treball, on s'afavoreixi i on s'estableixin relacions de confiança, on s'inciti i hagi moments de reflexió, on s'impulsi i persisteixi en els hàbits de treball i de comportament, ni on es propiciï el treball en equip i autònom. Tampoc, s'ha observat persistència en el seguiment del treball, reafirmació de l'autoconfiança i els acords, constatació de la comprensió, facilitació de la consolidació d'idees, ni vincle de coneixements i interessos. Tampoc, el reforç positiu a l'alumnat.

- al tancament de la classe, esporàdicament s'ha promogut i moderat la participació de l'alumnat, s'ha incitat a moments de reflexió, s'ha impulsat i controlat els hàbits de treball, s'ha constatat la comprensió, s'ha controlat l'atenció i s'ha reforçat positivament a l'alumnat. En canvi, no s'han donat situacions on s'hagi propiciat i controlat el treball, on s'hagi afavorit i establert relacions de confiança, on hi hagi moments de reflexió, ni on s'hagi persistit i controlat els hàbits de treball. Tampoc s'han registrat situacions on s'hagi impulsat, persistit i controlat els hàbits de comportament, on s'hagi propiciat el treball en equip i autònom, on s'hagi persistit en el seguiment del treball, on s'hagi reafirmat els acords, facilitat i verificat la comprensió, ni on s'hagi facilitat la consolidació d'idees, la vinculació dels coneixements i els interessos.

INTERPRETACIONS

PERFIL DEL PROFESSOR DE MÚSICA

QUÈ FA?

1. Quines normes fa servir

Respecte del total d'interaccions amb l'alumnat

El professor de Música fa servir molt les normes explícites i esporàdicament les implícites, en qüestions acadèmiques. A vegades, utilitza tant les normes explícites com implícites en les relacions socials entre professor i alumnes, i és negociador amb les normes que fan referència a qüestions acadèmiques. Per altra banda, en les observacions fetes no s'ha registrat cap tipus de negociació de les normes per temes de relacions socials, ni cap tipus de comportament que no estigui relacionat amb les normes acadèmiques i socials.

Aquest ús de les normes correspon al moment on es desenvolupa la part principal de la classe i al tancament de la classe, ja que a l'inici de la classe canvia el seu ús:

- a l'inici de la classe, el professor fa servir molt les normes explícites, sovint, les implícites, i de vegades és negociador, per qüestions acadèmiques. Només esporàdicament és tant explícit com implícit per tot tipus de situacions, acadèmiques i de relacions socials. No s'ha observat negociació en les relacions socials, ni cap comportament que no estigui relacionat amb les normes acadèmiques i socials.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides s'evidencia que una tercera part de les interaccions s'adrecen a la diversitat de l'alumnat, la resta s'adrecen al grup-classe. També queda reflectit que el professor s'adreça sovint a l'alumnat amb dificultats acadèmiques i menys als alumnes avançats acadèmicament, per tant podríem dir que el nombre d'interaccions que es donen en les situacions observades és directament proporcional a les dificultats de l'alumnat. Es pot constatar d'igual manera, que el professor interacciona amb l'alumnat amb la mateixa freqüència als tres moments de la classe (inicial, central i final), la qual cosa vol dir que el nombre d'interaccions produïdes es manté conforme es desenvolupa la classe.

Amb l'alumnat del grup-classe

En aquest cas, el professor de Música fa servir molt les normes de forma explícita i, esporàdicament, de forma implícita i negociadora, per qüestions acadèmiques. A vegades, per temes de relacions socials és tant explícit com implícit. Per altra banda, en les observacions fetes no ha quedat reflectida una negociació per temes de relacions socials, ni cap comportament que no estigui relacionat amb les normes acadèmiques i socials.

Aquest ús de les normes correspon als tres moments de la classe (inicial, central i final).

Amb els diferents tipus d'alumnat

➤ Amb l'alumnat avançat acadèmicament

El professor fa servir a l'aula esporàdicament tant normes explícites com implícites en qüestions acadèmiques i de relacions socials. En canvi, no s'han donat situacions que quedin registrades de negociació ni de cap comportament que no estigui relacionat directament amb les normes acadèmiques i socials.

Aquest ús de les normes correspon al moment de tancament de la classe, ja que a l'inici i al moment on es desenvolupa la part principal de la classe canvia el seu ús:

- tant a l'inici de la classe com al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, el professor fa servir esporàdicament les normes de forma explícita i implícita en les relacions socials, i negocia les normes en qüestions acadèmiques. No s'han registrat, però, normes implícites en les relacions socials, ni negociadores en qüestions acadèmiques ni de relacions socials; tampoc s'ha observat cap comportament que no estigui relacionat directament amb les normes acadèmiques i socials.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides s'evidencia que el professor interacciona més amb l'alumnat avançat acadèmicament i amb l'alumnat amb dificultats acadèmiques, a l'inici de la classe.

➤ Amb l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques

El professor fa servir a l'aula esporàdicament tant normes explícites com implícites, per qüestions acadèmiques i de relacions socials. En canvi, no s'ha registrat cap observació on es negociïn les normes, ni on es doni cap comportament que no estigui relacionat amb les normes acadèmiques i socials.

Aquest ús de les normes correspon a l'inici de la classe i al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, ja que al tancament de la classe canvia el seu ús:

- al tancament de la classe, el professor utilitza esporàdicament les normes de forma explícita, tant per qüestions acadèmiques com per les relacions socials. En canvi, no s'han registrat observacions on es facin servir implícitament ni de forma

negociadora les normes, i tampoc cap comportament que no estigui relacionat amb les normes acadèmiques i socials.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides s'evidencia que el professor interacciona més amb l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques, al moment on es desenvolupa la part principal de la classe.

➤ Amb l'alumnat amb dificultats acadèmiques

El professor esporàdicament utilitza tant normes explícites com implícites, en qüestions acadèmiques i de relacions socials. En canvi, no s'han registrat negociacions, ni cap comportament que no estigui relacionat directament amb les normes acadèmiques i socials.

Aquest ús de les normes correspon a l'inici de la classe i al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, ja que al tancament de la classe canvia el seu ús:

- al tancament de la classe, esporàdicament el professor utilitza les normes de forma explícita en qüestions acadèmiques i de relacions socials; i implícita, només, per qüestions acadèmiques. No s'han donat situacions on faci servir les normes implícites en les relacions socials, tampoc on negociï, ni cap comportament que no estigui relacionat directament amb les normes acadèmiques i socials.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides s'evidencia que el professor interacciona més amb l'alumnat avançat acadèmicament i amb l'alumnat amb dificultats acadèmiques, a l'inici de la classe.

2. Quines oportunitats genera: per a què serveixen les normes que fa servir (funcions)

Respecte del total d'interaccions amb l'alumnat

Les normes que fa servir el professor serveixen moltes vegades per promoure el treball i la participació de l'alumnat a l'aula, faciliten la comprensió dels continguts i controlen els hàbits de comportament. Sovint s'utilitzen per impulsar els hàbits de treball, persisteixen en el seguiment del treball, faciliten la consolidació d'idees, es fan servir per revisar el treball i constaten la comprensió dels continguts. Només, esporàdicament, les funcions de les normes afavoreixen i estableixen relacions de confiança entre el professor i l'alumnat, propicien moments de reflexió a l'aula, promouen el treball en equip i autònom, i també els hàbits de comportament. De vegades, serveixen per regular les intervencions orals dels alumnes, persisteixen en els hàbits de treball i acords, s'utilitzen per vincular coneixements i interessos, controlen l'atenció a l'aula i reforcen positivament a l'alumnat. No s'han registrat, però, situacions on hagués moments de reflexió, persistència en les hàbits de comportament, ni finançament de l'autoconfiança.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, es facilita molt i es verifica la comprensió de les explicacions. Sovint es propicia i controla el treball de l'alumnat, es promou i modera la participació a l'aula, es persisteix en el seguiment del treball i es controla els hàbits de comportament. Només esporàdicament s'impulsen uns bons hàbits de treball i de comportament, es propicia el treball en equip, s'estableixen relacions de confiança entre professor i alumnes, es facilita la consolidació d'idees, es vinculen els coneixements i es verifica la seva comprensió. També, a vegades, es controla els hàbits de treball i l'atenció a l'aula. No s'han registrat, però, situacions on s'hagi afavorit les relacions de confiança entre professor i alumnat, on s'inciti i hi ha moments de reflexió, on es propiciï el treball autònom, ni on es persisteixi en els hàbits de treball i de comportament. Tampoc s'han observat situacions on s'hagi

fiatçat l'autoconfiança i els acords, on s'hagi vinculat els interessos ni on s'hagi reforçat positivament a l'alumnat.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, es facilita molt la comprensió. Sovint es propicia i controla el treball dels alumnes, s'impulsen uns bons hàbits de treball, es promou la participació a l'aula i es controla els hàbits de comportament. Esporàdicament s'incita a moments de reflexió, s'impulsa i persisteix en els hàbits de treball i s'impulsen uns bons hàbits de comportament. A vegades es propicia el treball en equip i autònom, s'estableixen relacions de confiança entre professor i alumnes, es persisteix en el seguiment del treball, es reafirmen els acords, es facilita la consolidació d'idees, i es verifica i constata la comprensió. També es controla els hàbits de treball i l'atenció a l'aula, i es reforça positivament a l'alumnat. No s'ha registrat, però, cap observació on s'afavoreixin les relacions de confiança entre professor i alumnes, on hi hagi moments de reflexió, on es moderi la participació, on es persisteixi en els hàbits de comportament, ni on es reafirmi l'autoconfiança de l'alumne. Tampoc s'han donat situacions on es vinculen els coneixements i els interessos de l'alumnat.
- al tancament de la classe, es controla molt els hàbits de treball. Sovint, es propicia i controla el treball, s'impulsen uns bons hàbits de treball, es promou la participació a l'aula, es facilita la comprensió i la consolidació d'idees, i es controlen els hàbits de comportament. Només esporàdicament, s'afavoreixen les relacions de confiança entre professor i alumnes, es persisteix i controla els hàbits de treball, s'impulsen els hàbits de comportament i es propicia el treball autònom. A vegades, també, es persisteix en el seguiment del treball, es reafirmen els acords, es vinculen els interessos, es verifica i constata la comprensió dels continguts, es controla l'atenció a l'aula, i es reforça positivament a l'alumnat. En canvi, no s'ha registrat cap situació on s'hagi incitat i hi hagi moments de reflexió, on es propiciï el treball autònom ni on es regulin les intervencions orals dels alumnes. Tampoc, s'han observat situacions on s'estableixin relacions de confiança entre professor i alumnes, on es persisteixi en els hàbits de comportament, on es reafirmi l'autoconfiança de l'alumnat, ni on es vinculin coneixements.

A partir de les dades recollides, s'evidencia que una tercera part de les oportunitats que generen les normes que regeixen a l'aula atenen en particular a la diversitat de l'alumnat i la resta s'adrecen a l'alumnat del grup-classe. Es pot constatar d'igual manera, que el professor de Música genera més oportunitats als alumnes amb dificultats acadèmiques i menys als alumnes avançats acadèmicament, per tant podríem dir que el nombre d'oportunitats generades és directament proporcional a les dificultats de l'alumnat. També queda reflectit, que el professor genera oportunitats adreçades a l'alumnat per igual, pràcticament, als tres moments de la classe (inicial, central i final), la qual cosa vol dir que el nombre d'oportunitats generades es manté conforme es desenvolupa la classe.

Amb l'alumnat del grup-classe

Les normes que fa servir el professor faciliten molt la comprensió dels continguts. Sovint promouen la participació i els hàbits de treball de l'alumnat, controlen el treball dels alumnes i constaten la seva comprensió. Esporàdicament, les normes han estat destinades a afavorir les relacions de confiança entre professor i alumnes, els moments de reflexió, el treball en equip i autònom, i els hàbits de comportament. De vegades, han moderat la participació a l'aula, han persistit en el seguiment del treball i els acords, han vinculat coneixements i interessos, i han verificat la comprensió dels continguts. També, han controlat els hàbits de treball i l'atenció a l'aula i han reforçat positivament a l'alumnat. En canvi, no s'han registrat situacions on s'estableixin relacions de confiança entre professor i alumnes, on hagi hagut moments de reflexió, persistència en els hàbits de treball ni finançament de l'autoconfiança de l'alumnat.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, es facilita molt la comprensió dels continguts. Sovint es propicia el treball, es promou la participació a l'aula i es constata la comprensió dels continguts. Esporàdicament, s'impulsa i controla els hàbits de treball, es propicia el treball en equip, es modera la participació, es persisteix en el seguiment del treball,

es facilita la consolidació d'idees i es vinculen els coneixements; també, de vegades, es controlen els hàbits de comportament, el treball i l'atenció. En canvi, no s'han registrat situacions on s'afavoreixi i estableixin relacions de confiança entre professor i alumnes, on s'inciti i hagi moments de reflexió, on es propiciï el treball autònom, no impulsa ni persisteix en els hàbits de treball ni persisteix en els hàbits de comportament, no reafirma l'autoconfiança ni els acords, tampoc vincula interessos ni verifica comprensió, no reforça positivament a l'alumnat.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, sovint es propicia el treball, es promou la participació de l'alumnat, s'impulsa els hàbits de treball i es facilita la comprensió dels continguts. Esporàdicament incita a moments de reflexió, es controla els hàbits de treball, es propicia el treball autònom, es persisteix en el seguiment del treball i es reafirma els acords. A vegades, també, es facilita la consolidació d'idees, es verifica i constata la comprensió, es controla els hàbits de comportament, el treball i l'atenció, i es reforça positivament a l'alumnat. No s'ha registrat, però, cap situació on s'afavoreixi i estableixi relacions de confiança, on s'impulsi i persisteixi en els hàbits de comportament, on es moderi la participació de l'alumnat, on hi hagi moments de reflexió, on es reafirmi l'autoconfiança, ni on es vinculi els coneixements ni interessos.
- al tancament de la classe, sovint es propicia i controla el treball, s'impulsa l'hàbit de treball i es controla els hàbits de comportament dels alumnes. Esporàdicament, s'afavoreixen les relacions de confiança entre professor i alumne, es promou la participació a l'aula, s'impulsa uns bons hàbits de comportament, es persisteix en l'hàbit de treball i en el seguiment del treball. També, de vegades, es facilita, verifica i constata la comprensió, es vinculen els interessos, es controla l'atenció i es reforça positivament a l'alumnat. En canvi, no s'han donat situacions en les observacions on s'inciti i hagi moments de reflexió, on es propiciï el treball en equip i l'autònom, on s'estableixin relacions de confiança, on es moderi la participació, ni on es persisteixi en els hàbits de comportament. Tampoc s'han registrat moments de

reflexió, situacions on es fiansi l'autoconfiança i els acords, on es vinculin els coneixements ni on es controlin els hàbits de treball.

Amb els diferents tipus d'alumnat

➤ Amb l'alumnat avançat acadèmicament

Les normes que fa servir el professor, esporàdicament promouen i moderen la participació, impulsen i controlen els hàbits de comportament, persisteixen en el seguiment del treball i els acords, faciliten i verifiquen la comprensió dels continguts i, es fan servir per revisar el treball. No s'han observat, però, situacions on es propiciï el treball en equip i autònom, on s'afavoreixi i estableixi relacions de confiança, on es propiciï la reflexió i hagi moments per a ella, ni on s'impulsi, persisteixi i es controli els hàbits de treball. No s'han observat moments on es persisteixi en els hàbits de comportament on es reafirmi l'autoconfiança, on es faciliti la consolidació d'idees, on es vinculin coneixements i interessos, ni on es constati la comprensió dels continguts; tampoc, on es controli l'atenció a l'aula ni on es reforci positivament a l'alumnat.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, esporàdicament es modera la participació de l'alumnat, es persisteix en el seguiment del treball i es controlen els hàbits de comportament. No s'han registrat però, situacions on es propicia i controla el treball, on s'afavoreix i estableix relacions de confiança entre professor i alumnes, on es promou la participació, on s'incita i hi ha moments de reflexió, ni on s'impulsa, persisteix ni controla els hàbits de treball de l'alumnat. No s'han donat moments on s'impulsa i persisteix en els hàbits de comportament, on es propicia el treball en equip i autònom, on es reafirma l'autoconfiança i els acords, ni on es facilita, verifica i constata la comprensió. Tampoc, situacions on es facilita la consolidació d'idees, on es vincula coneixements i interessos, on es controla l'atenció ni on es reforça positivament a l'alumnat.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament es promou la participació de l'alumnat a l'aula, s'impulsen uns bons hàbits de comportament, es verifica la comprensió dels continguts i es controla el treball. No s'han registrat situacions, però, on es propicia el treball, on s'afavoreix i estableix relacions de confiança entre professor i alumnes, on es modera la participació, on s'incita i hi ha moments de reflexió, ni on s'impulsa, persisteix i controla els hàbits de treball. No s'han donat moments on s'impulsa i persisteix en els hàbits de comportament dels alumnes, on es propicia el treball en equip i autònom, on es persisteix en el seguiment del treball, on es reafirma l'autoconfiança de l'individu i els acords, ni on es facilita i constata la comprensió dels continguts. Tampoc, observacions on es facilita la consolidació d'idees, on es vincula els coneixements i interessos, on es controla l'atenció i on es reforça positivament a l'alumnat.
- al tancament de la classe, esporàdicament es promou la participació a l'aula, es reafirmen els acords, es facilita i verifica la comprensió dels continguts, i es reforça positivament a l'alumnat. No s'han observat, però, situacions on es propicia i controla el treball, on s'afavoreix i estableix relacions de confiança, on es modera la participació, on s'incita i hi ha moments de reflexió, ni on s'impulsa, persisteix i controla els hàbits de treball. No s'han registrat moments on impulsa i persisteix en els hàbits de comportament de l'alumnat, on es propicia el treball en equip i autònom, on es persisteix en el seguiment del treball, ni on es reafirma l'autoconfiança de l'alumne. Tampoc, situacions on es constata la comprensió dels continguts, on es facilita la consolidació d'idees, on es vinculen els coneixements i interessos, on es controla l'atenció a l'aula, ni on es reforça positivament a l'alumnat.

➤ Amb l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques

Les normes que fa servir el professor, esporàdicament serveixen per promoure i moderar la participació a l'aula, per impulsar i controlar els hàbits de treball, per afavorir els moments de reflexió i el treball en equip, i per establir relacions de confiança. També, a vegades, faciliten la comprensió i la consolidació d'idees,

verifiquen i constaten la comprensió, i s'utilitzen per revisar el treball. No s'han registrat situacions on les normes serveixin per propiciar el treball, les relacions de confiança ni el treball autònom, on impulsin ni persisteixin en els hàbits de comportament de l'alumnat, on hi hagi moments de reflexió, on persisteixin en els hàbits i seguiment del treball, ni on reafirmen l'autoconfiança ni els acords dels alumnes. Tampoc s'han donat moments on es vinculin coneixements i interessos, on es controli l'atenció, ni on es reforci positivament a l'alumnat.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, esporàdicament es promou i modera la participació a l'aula, es facilita, verifica i constata la comprensió dels continguts, es facilita la consolidació d'idees, i es controlen els hàbits de comportament de l'alumnat. No s'han registrat situacions on es propiciï el treball, on s'afavoreixi i estableixin relacions de confiança entre professor i alumnes, ni on s'inciti i hagi moments de reflexió. No s'han donat situacions on s'impulsa, persisteix i controla els hàbits de treball, on s'impulsa i persisteix en els hàbits de comportament, ni on es propicia el treball en equip ni autònom. Tampoc, moments on es persisteix en el seguiment del treball, on es reafirma l'autoconfiança i els acords, on es vincula els coneixements i els interessos, on es controla l'atenció ni on es reforça positivament a l'alumnat.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament es promou la participació a l'aula, s'incita a moments de reflexió, s'estableix relacions de confiança, es facilita, verifica i constata la comprensió, i es controlen els hàbits de comportament i el treball. No s'han registrat, però, situacions on es propicia el treball, on s'afavoreix i estableix relacions de confiança entre professor i alumnes, on es modera la participació a l'aula, on hi ha moments de reflexió, ni on s'impulsa, persisteix ni controla els hàbits de treball dels alumnes. No s'han donat, a les observacions, moments on s'impulsa i persisteix en els hàbits de comportament de

l'alumnat, on es propicia el treball en equip i autònom, on es persisteix en el seguiment del treball, ni on es reafirma l'autoconfiança i els acords. Tampoc, situacions on es facilita la consolidació d'idees, on es vinculen coneixements i interessos, on es controla l'atenció a l'aula, ni on es reforça positivament a l'alumnat.

- al tancament de la classe, esporàdicament es promou la participació a l'aula, s'impulsa i controla els hàbits de treball dels alumnes, es propicia el treball en equip, es controla el treball i es reforça positivament a l'alumne. En canvi, no s'han observat situacions on es propicia el treball, on s'afavoreix i estableix relacions de confiança entre professor i alumnes, on es modera la participació a l'aula, ni on s'incita i hi ha moments de reflexió. No s'han donat observacions on s'impulsa i persisteix en els hàbits de treball i de comportament dels alumnes, on es propicia el treball autònom, on es persisteix en el seguiment del treball, on es reafirma l'autoconfiança i els acords, ni on es facilita, verifica i constata la comprensió. Tampoc, moments on es facilita la consolidació d'idees, on es vinculen els coneixements i els interessos, on es controla l'atenció ni on es reforça positivament a l'alumnat.

➤ Amb l'alumnat amb dificultats acadèmiques

Les normes que fa servir el professor a l'aula, serveixen esporàdicament per propiciar el treball, per promoure i controlar els hàbits de treball, per afavorir i establir les relacions de confiança entre professor i alumnes, i per promoure i moderar la participació a l'aula. De vegades, les normes es fan servir també per impulsar i controlar els hàbits de comportament, per facilitar i verificar la comprensió, i per controlar l'atenció a l'aula. No s'han registrat, però, situacions on es promou i hi ha moments de reflexió, on es propicia el treball en equip i l'autònom, on es persisteix en els hàbits i seguiment del treball, ni on es reafirma l'autoconfiança i els acords. Tampoc s'han observat moments on es facilita la consolidació d'idees, on es vinculen coneixements i interessos de l'alumnat, on es constata la comprensió dels continguts, on es revisa el treball, ni on es reforça positivament a l'alumnat.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, esporàdicament es promou i modera la participació a l'aula, s'impulsa i controla els hàbits de comportament dels alumnes, s'estableixen relacions de confiança entre professor i alumnes, es facilita la comprensió dels continguts i es reforça positivament a l'alumnat. No s'han registrat, però, situacions on es propicia i controla el treball, on s'afavoreixen les relacions de confiança, on s'incita i hi ha moments de reflexió, on s'impulsa, persisteix i controla els hàbits de treball dels alumnes, on es persisteix en els hàbits de comportament, on es propicia el treball en equip i autònom, ni on es reafirma l'autoconfiança i els acords. Tampoc s'han observat situacions on es persisteix en el seguiment del treball, on es verifica i constata la comprensió, on es facilita la consolidació d'idees, on es vinculen els coneixements i interessos, on es controla l'atenció a l'aula ni on es reforça positivament a l'alumnat.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament es promou la participació a l'aula, s'impulsa i controla els hàbits de treball, es controlen els hàbits de comportament, s'estableixen relacions de confiança entre professor i alumnes, es facilita la comprensió dels continguts, es controla l'atenció a l'aula i es reforça positivament a l'alumnat. No s'han registrat, en canvi, situacions on es propicia i controla el treball, on s'afavoreixen les relacions de confiança, on s'incita i hi ha moments de reflexió, on es persisteix en els hàbits de treball, on s'impulsa i persisteix en els hàbits de comportament dels alumnes, ni on es modera la participació. Tampoc s'han observat moments on es propicia el treball en equip i autònom, on es reafirma l'autoconfiança i els acords, on es persisteix en el seguiment del treball, on es verifica i constata la comprensió, on es facilita la consolidació d'idees, on es vinculen coneixements ni interessos dels alumnes, ni on es reforça positivament a l'alumnat.
- al tancament de la classe, esporàdicament es propicia el treball, s'afavoreixen les relacions de confiança entre professor i alumnes, s'impulsen els hàbits de treball, es

facilita la comprensió i es reforça positivament a l'alumnat. No s'han registrat, però, situacions on es controla el treball, on es promou i modera la participació, on s'estableixen relacions de confiança, on s'incita i hi ha moments de reflexió, on s'impulsa, persisteix i controla els hàbits de treball de l'alumnat, on es persisteix en els hàbits de comportament, ni on es propicia el treball en equip i autònom. Tampoc s'han donat moments a les observacions on es reafirma l'autoconfiança i els acords, on es persisteix en el seguiment del treball, on es facilita i constata la comprensió dels continguts, on es facilita la consolidació d'idees, on es vinculen coneixements i interessos, on es controla l'atenció a l'aula, ni on es reforça positivament a l'alumnat.

PERFIL DE LES ACTUACIONS DE L'ALUMNAT DEL GRUP-CLASSE

QUÈ FA?

3. Quines normes fa servir

Respecte del total global d'interaccions

Les normes que responen a les actuacions de l'alumnat del grup-classe i que més fa servir són les normes implícites, tant per qüestions acadèmiques com de relacions socials. Sovint és negociador per qüestions acadèmiques. Només esporàdicament utilitza les normes explícites i té comportaments directament relacionats amb les normes acadèmiques i socials. Per altra banda, en les observacions fetes no s'ha registrat cap tipus de negociació per temes de relacions socials.

Aquest ús de les normes varia segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, l'alumnat del grup-classe fa servir molt les normes implícites per qüestions acadèmiques. Sovint utilitza les normes implícites en les relacions socials i és negociador per qüestions acadèmiques. Esporàdicament fa servir les normes explícites, és negociador en les relacions socials i té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, l'alumnat del grup-classe utilitza molt les normes implícites en qüestions acadèmiques. Sovint fa servir les implícites en relacions socials. Només esporàdicament les explícites en qüestions acadèmiques i de relacions socials, i negociador en les normes explícites; de vegades, té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. Per

altra banda, en les observacions fetes no s'han donat normes explícites per qüestions acadèmiques i de relacions socials, ni negociadores en les relacions socials.

- al tancament de la classe, l'alumnat del grup-classe fa servir implícitament les normes per qüestions acadèmiques i de relacions socials. Sovint negocia les normes per qüestions acadèmiques. Esporàdicament utilitza les normes explícites i implícites per qüestions acadèmiques i de relacions socials, i té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. No s'han registrat situacions de negociació en les relacions socials.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides s'evidencia que l'alumnat del grup-classe interacciona menys amb els professors, que la diversitat de l'alumnat. També es pot constatar que interacciona més amb el professor de Ciències Socials i de Matemàtiques, que amb el professor de Música. Per últim, queda reflectit que l'alumnat del grup-classe interacciona més al moment inicial de la classe i menys al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, la qual cosa vol dir que el nombre d'interaccions registrades a les observacions disminueix en el moment central del desenvolupament de la classe.

Amb el professor de Ciències Socials

Les normes que responen a les actuacions de l'alumnat del grup-classe respecte al professor de Ciències Socials, sovint són normes implícites tant per qüestions acadèmiques com socials. Esporàdicament l'alumnat fa servir normes explícites en les relacions socials, negocia les normes en qüestions acadèmiques i té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. Per altra banda, en les observacions fetes no s'han registrat situacions on l'alumnat faci servir explícitament les normes per qüestions acadèmiques, ni negociï amb el professor en les relacions socials.

Aquest ús de les normes correspon a l'inici de la classe, ja que al moment on es desenvolupa la part principal de la classe i al tancament de la classe canvia el seu ús:

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe de Ciències Socials, l'alumnat del grup-classe actua sovint utilitzant implícitament amb el professor les normes per qüestions acadèmiques. Esporàdicament usa les normes implícites i és negociador en les relacions socials; de vegades, té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. No s'han donat situacions on es facin servir les normes explícitament, ni on es negociïn per temes de relacions socials.
- al tancament de la classe, l'alumnat sovint utilitza normes implícites amb el professor en les relacions socials. Esporàdicament, fa servir les normes explícitament en les relacions socials i, de manera implícita i negociadora en qüestions acadèmiques. No s'han donat situacions on hagi fet servir les normes explícites per qüestions acadèmiques, ni negociadores en les relacions socials amb el professor; tampoc s'han donat comportaments que no estiguin relacionats directament amb les normes acadèmiques i socials.

Amb el professor de Matemàtiques

Les normes que responen a les actuacions de l'alumnat del grup-classe respecte al professor de Matemàtiques esporàdicament són explícites i implícites, per qüestions

acadèmiques, i implícites en les relacions socials; de vegades, hi ha comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. Per altra banda, en les situacions registrades no s'han donat explícitament normes per qüestions acadèmiques, ni negociadores en les relacions socials; tampoc s'han observat comportaments de l'alumnat envers el professor que no estiguin relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

Aquest ús de les normes varia segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Matemàtiques, esporàdicament l'alumnat fa servir les normes explícites, implícites i negociades en qüestions acadèmiques. En canvi, no s'han donat situacions on utilitzi les normes explícites, implícites ni negociades en les relacions socials.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament l'alumnat ha utilitzat les normes implícites per qüestions acadèmiques i de relacions socials, i ha negociat les normes en qüestions acadèmiques. No s'ha donat la situació on es faci servir les normes explícites en qüestions acadèmiques i de relacions socials, ni s'ha negociat en les relacions socials, tampoc s'han donat comportaments que estiguin relacionats amb les normes acadèmiques i socials.
- al tancament de la classe, l'alumnat sovint utilitza les normes implícites en qüestions acadèmiques. Esporàdicament fa servir les normes explícites i negociades en qüestions acadèmiques, i implícites en les relacions socials. En canvi, no s'han donat situacions on es facin servir les normes explícites i negociades en les relacions socials, ni on hi hagi comportaments que estiguin relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

Amb el professor de Música

Les normes que responen a les actuacions de l'alumnat del grup-classe respecte al professor de Música, esporàdicament són normes explícites i negociadores en qüestions acadèmiques, implícites en les relacions socials i, de vegades, hi ha comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. Per altra banda, no s'han observat

situacions on l'alumnat faci servir explícitament les normes ni negociï en les relacions socials amb el professor.

Aquest ús de les normes varia segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Música, l'alumnat esporàdicament fa servir les normes explícites, implícites i negociades en qüestions acadèmiques, i les normes implícites i negociades en les relacions socials. No s'han donat situacions on s'utilitzin les normes explícites en qüestions acadèmiques ni on hi hagi comportaments que estiguin relacionats amb les normes acadèmiques i socials.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, l'alumnat sovint utilitza implícitament les normes en qüestions acadèmiques. Esporàdicament les implícites en les relacions socials, i negociadores en qüestions acadèmiques. En canvi, no s'han registrat observacions on es facin servir les normes explícites en qüestions acadèmiques i de relacions socials, negociadores en les relacions socials, ni comportaments que estiguin relacionats amb les normes acadèmiques i socials.
- al tancament de la classe, l'alumnat esporàdicament fa servir les normes implícites i negociades en qüestions acadèmiques. Sovint utilitza les normes implícites en les relacions socials. No s'han donat, però, situacions on faci servir les normes explícites en qüestions acadèmiques i de relacions socials, on negociï en les relacions socials, ni on hi hagi comportaments que estiguin relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

4. Quines oportunitats genera: per a què serveixen les normes que fa servir (funcions)

Respecte del total global d'interaccions

Les funcions que tenen les normes que responen a les actuacions de l'alumnat del grup-classe serveixen moltes vegades per participar a l'aula. Sovint s'utilitzen per adquirir hàbits de treball, pactar i verificar la comprensió. Esporàdicament s'usen per emprendre i revisar el seu treball, originen la participació; de vegades, l'alumnat intervé, inicia el treball en equip, mostra confiança amb els altres, adquireix hàbits de treball, segueix el treball de classe, pacta, mostra autonomia, centra l'atenció i confirma el reforç positiu. Per altra banda, no s'han registrat situacions on les funcions de les normes siguin per originar relacions de confiança, per iniciar ni tenir moments de reflexió, per emprendre, comprovar o limitar els hàbits de treball ni de comportament; tampoc per treballar autònomament ni ajustar els seus coneixements.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, l'alumnat intervé molt i verifica la comprensió. Sovint adquireix els hàbits de treball i de comportament, i segueix el treball de classe;. Esporàdicament origina la participació, té relacions de confiança, pacta, mostra autonomia i ajusta allò que entén. De vegades, limita els hàbits de comportament, revisa el seu treball i constata la comprensió. No s'han registrat situacions on l'alumnat emprengui el treball, origini relacions de confiança, iniciï ni tingui moments de reflexió; no s'han donat situacions on emprengui i comprovi els hàbits de treball, on limiti els hàbits de comportament, ni on treballi en equip ni autònomament; tampoc, on ajusti, relacioni coneixements i interessos, on centri l'atenció i on confirmi el reforç positiu.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, l'alumnat intervé molt. Sovint adquireix els hàbits de comportament, segueix el treball de classe i verifica la comprensió. Esporàdicament origina la participació, treballa en equip, té relacions de confiança, pacta, mostra autonomia, adquireix els hàbits de treball, limita els hàbits de comportament, revisa el seu treball i constata la comprensió. No s'han registrat situacions on emprengui i revisi el seu treball, on origini relacions de confiança, on iniciï i tingui moments de reflexió, on emprengui i comprovi els hàbits de treball, ni on emprengui i limiti els hàbits de comportament. Tampoc s'han registrat moments on treballi autònomament, on ajusti coneixements i constati la comprensió, ni on centri l'atenció i confirmi el reforç positiu.

- al tancament de la classe, l'alumnat intervé molt i adquireix hàbits de treball i de comportament. Sovint té relacions de confiança. Esporàdicament segueix el treball de classe, pacta i mostra autonomia, ajusta allò que entén i verifica la comprensió. No s'han registrat, però, situacions on emprengui i revisi el seu treball, on origini relacions de confiança i la participació, on iniciï i tingui moments de reflexió, on emprengui i comprovi els hàbits de treball, ni on emprengui i limiti els hàbits de comportament; tampoc s'han donat a les observacions moments on treballi en equip i autònomament, on ajusti i relacioni coneixements, on relacioni interessos i constati la comprensió, ni on centri l'atenció i confirmi el reforç positiu.

S'evidencia, a partir de les dades recollides, que l'alumnat del grup-classe genera més interaccions al moment inicial de la classe i al moment de tancament.

Amb el professor de Ciències Socials

Les funcions que tenen les normes que responen a les actuacions de l'alumnat del grup-classe respecte al professor de Ciències Socials, sovint s'utilitzen per participar a la classe. Esporàdicament es fan servir per establir relacions de confiança, per adquirir hàbits de treball, per seguir el treball de classe i perquè l'alumnat mostri autonomia; de vegades, serveixen per ajustar allò que entenen els alumnes, perquè relacionin interessos i verifiquin la comprensió, per revisar el seu treball, perquè centrin l'atenció i confirmen el reforç positiu. En canvi, no s'ha registrat cap situació on les funcions de les normes siguin per emprendre el treball, ni per originar les relacions de confiança ni participació, ni per iniciar i tenir moments de reflexió; tampoc, per emprendre ni comprovar els hàbits de treball; per treballar en equip o autònomament; per emprendre i limitar els hàbits de comportament; ni per pactar; no s'han donat observacions on s'hagin fet servir per ajustar i relacionar els coneixements dels alumnes, ni per constatar la seva comprensió.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Ciències Socials, l'alumnat intervé molt. Sovint, verifica la comprensió dels continguts. Esporàdicament, té relacions de confiança, adquireix hàbits de treball, adquireix i limita els hàbits de comportament, segueix el treball de classe, mostra autonomia i revisa el seu treball. No s'ha registrat cap situació on s'empren el treball, s'originin relacions de confiança i la participació, on s'iniciï ni hi hagi moments de reflexió, ni on s'empren i comprovi els hàbits de treball; no s'han observat situacions on s'empren hàbits de comportament, on es treballi en equip i autònomament, on es pacti, on s'ajustin els continguts que entenen, ni on relacionin coneixements; tampoc, situacions on relacionin interessos, on constatin la seva comprensió, on centrin l'atenció ni on confirmin el reforç positiu.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, l'alumnat intervé molt. Esporàdicament, té relacions de confiança, adquireix hàbits de treball, adquireix els hàbits de comportament, segueix el treball de classe, ajusta allò que entén, relaciona interessos i verifica la comprensió, també centra l'atenció. En canvi, no s'han donat situacions on emprèn i revisa el treball, on origina relacions de confiança i la participació, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn i comprova els hàbits de treball, ni on emprèn i limita els hàbits de comportament; tampoc, observacions on l'alumnat treballa en equip i autònomament, on pacta i mostra autonomia, on ajusta i relaciona coneixements, on constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

- al tancament de la classe, l'alumnat sovint adquireix hàbits de treball i de comportament. Esporàdicament, té relacions de confiança i intervé, ajusta allò que entén i verifica la comprensió. No s'han registrat situacions on emprèn i revisa el seu treball, on origina relacions de confiança i la participació, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn i comprova els hàbits de treball, ni on emprèn i limita els hàbits de comportament; tampoc, on treballa en equip i autònomament, on pacta, on segueix el treball de classe i mostra autonomia, on relaciona coneixements, on relaciona interessos i constata la comprensió, ni on centra l'atenció i confirma el reforç positiu.

Amb el professor de Matemàtiques

Les funcions que tenen les normes que responen a les actuacions de l'alumnat del grup-classe respecte al professor de Matemàtiques, esporàdicament originen la participació i la intervenció dels alumnes, serveixen perquè hi hagi relacions de confiança, per adquirir hàbits de treball i de comportament, perquè hi hagi un seguiment del treball de classe, per pactar i mostrar autonomia; de vegades, les funcions que tenen les normes s'utilitzen per ajustar allò que l'alumnat entén, perquè relacioni interessos i, perquè verifiqui i constati la seva comprensió dels continguts. No s'han donat observacions on hagin servit perquè els alumnes emprenguin i revisin el treball, per iniciar i tenir moments de reflexió, per originar relacions de confiança, ni per emprendre i comprovar els hàbits de treball; tampoc s'han registrat situacions on les funcions s'hagin usat per treballar en equip i autònomament, per emprendre i limitar els hàbits de comportament, per ajustar i relacionar els coneixements, per centrar l'atenció ni per confirmar el reforç positiu.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Matemàtiques, esporàdicament s'origina la participació de l'alumnat, adquireix hàbits de comportament i mostra autonomia, ajusta allò que entén i verifica i constata la comprensió. No s'han registrat situacions on l'alumnat emprèn i revisa el treball, on origina i té relacions de confiança, on intervé, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn, adquireix, i comprova els hàbits de treball, on emprèn i limita els hàbits de comportament, ni on segueix el treball de classe; tampoc, on treballa en equip i autònomament, on pacta, on relaciona coneixements, on relaciona interessos, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament l'alumnat treballa en equip, adquireix hàbits de comportament i mostra autonomia, ajusta allò que entén, relaciona interessos i, verifica i constata la comprensió. No

s'han registrat situacions, però, on l'alumnat emprèn i revisa el treball, on origina i té relacions de confiança, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn i comprova els hàbits de treball, ni on emprèn i limita els hàbits de comportament; tampoc, on treballa en equip i autònomament, on pacta i mostra autonomia, on relaciona coneixements, on constata la comprensió, ni on centra l'atenció i confirma el reforç positiu.

- al tancament de la classe, l'alumnat sovint intervé a la classe. Esporàdicament, té relacions de confiança, adquireix hàbits de treball i de comportament i, pacta i verifica la comprensió. No s'han registrat situacions on l'alumnat emprèn i revisa el treball, on origina la participació, on origina relacions de confiança, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn i comprova els hàbits de treball, ni on emprèn i limita els hàbits de comportament; tampoc, on l'alumnat segueix el treball de classe, on treballa en equip i autònomament, on pacta, on mostra autonomia, on ajusta allò que entén, on relaciona coneixements i interessos, on constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

Amb el professor de Música

Les funcions que tenen les normes que responen a les actuacions de l'alumnat del grup-classe respecte al professor de Música, esporàdicament serveixen perquè l'alumnat emprengui el treball i el treball en equip; de vegades, es fa servir per tenir relacions de confiança, perquè participi, perquè adquireixi hàbits de treball i de comportament, perquè segueixi el treball de classe, pacti i mostri autonomia; també, perquè l'alumnat ajusti allò que entén, relacioni coneixements i interessos, i perquè centri l'atenció. En canvi, no s'han registrat observacions on les funcions que tenen les normes serveixin per originar relacions de confiança a l'aula i la participació de l'alumnat; tampoc, on hagin servit per iniciar i haver moments de reflexió, per emprendre i comprovar els hàbits de treball, per treballar autònomament, per emprendre i limitar els hàbits de comportament, per ajustar els seus coneixements, per relacionar els seus interessos, per constatar la comprensió, per revisar el seu treball ni per confirmar el reforç positiu.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Música, esporàdicament s'origina la participació i l'alumnat intervé, adquireix hàbits de treball i de comportament, segueix el treball de classe, pacta i mostra autonomia, i verifica la seva comprensió. En canvi, no s'han donat situacions on l'alumnat emprèn i revisa el treball, on origina i té relacions de confiança, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn i comprova els hàbits de treball, on emprèn i limita els hàbits de comportament, ni on treballa en equip i autònomament; tampoc, on ajusta allò que entén, on relaciona coneixements, on relaciona interessos i constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, l'alumnat esporàdicament intervé, treballa en equip, adquireix hàbits de treball i de comportament, segueix el treball de classe, pacta i mostra autonomia, ajusta allò que entén, relaciona coneixements i verifica la comprensió, i centra l'atenció. En canvi, no s'han registrat moments on l'alumnat emprèn i revisa el treball, origina i té relacions de confiança, origina la participació, inicia i té moments de reflexió, ni on emprèn i comprova els hàbits de treball; tampoc, situacions on emprèn i limita els hàbits de comportament, on treballa autònomament, on relaciona interessos ni on constata la comprensió.

- al tancament de la classe, l'alumnat sovint adquireix hàbits de comportament. Esporàdicament intervé, té relacions de confiança, adquireix hàbits de treball, segueix el treball de classe, mostra autonomia i verifica la comprensió. En canvi, no s'han donat situaicons on l'alumnat emprèn i revisa el treball, on origina relacions de confiança i la participació, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn i comprova els hàbits de treball, on emprèn i limita els hàbits de comportament, ni on treballa en equip i autònomament; tampoc, on segueix el treball de classe i pacta, on ajusta allò que entén, on relaciona coneixements, on relaciona interessos i constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

PERFIL DE L'ALUMNAT AVANÇAT ACADÈMICAMENT

QUÈ FA?

1. Quines normes fa servir

Respecte del total global d'interaccions

Les normes que responen a les actuacions de l'alumnat avançat acadèmicament i que esporàdicament fa servir són les normes explícites i negociadores per qüestions acadèmiques, i les implícites per qüestions acadèmiques i de relacions socials; de vegades, l'alumnat també té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. Sovint, els alumnes avançats acadèmicament fan servir les normes implícites només per qüestions acadèmiques. En canvi, no s'ha donat cap situació a les observacions on siguin negociadors en temes de relacions socials.

Aquest ús de les normes correspon al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, ja que a l'inici i al tancament de la classe canvia el seu ús:

- a l'inici de la classe, l'alumnat avançat acadèmicament sovint utilitza normes implícites en qüestions acadèmiques. Esporàdicament fa servir les implícites en les relacions socials, negocia les normes en qüestions acadèmiques i té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. En canvi, no s'ha observat cap situació on fa servir les normes explícites en qüestions acadèmiques i de relacions socials, ni on negocia les normes per temes de relacions socials.
- al tancament de la classe, sovint fa servir normes implícites en les relacions socials. Esporàdicament utilitza normes explícites, implícites i negociades en qüestions acadèmiques, i té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. No s'han registrat situacions on negocia les normes en qüestions acadèmiques ni de relacions socials.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides s'evidencia que l'alumnat avançat acadèmicament interacciona més al moment on es desenvolupa la part principal de la classe i menys al moment de tancament de la classe.

Amb el professor de Ciències Socials

Les normes que responen a les actuacions de l'alumnat avançat acadèmicament respecte al professor de Ciències Socials, esporàdicament són les normes explícites i implícites en qüestions acadèmiques i de relacions socials, negocia les normes en qüestions acadèmiques, i té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. No s'han registrat situacions on negocia les normes en les relacions socials.

Aquest ús de les normes varia segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Ciències Socials, esporàdicament fa servir les normes implícites en qüestions acadèmiques i de relacions socials, i negocia les normes en qüestions acadèmiques. No s'han registrat situacions on utilitza les normes explícites en qüestions acadèmiques i de relacions socials, on negocia les normes en les relacions socials, ni té comportaments que estiguin relacionats amb les normes acadèmiques i socials.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament utilitza les explícites, implícites i negociades en qüestions acadèmiques, les implícites en les relacions socials i té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. No s'han fet registres on fa servir les normes explícites ni negociades en les relacions socials.
- al tancament de la classe, esporàdicament utilitza les normes explícites, implícites i negociades en qüestions acadèmiques, i té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. No s'han registrat situacions on fa servir les normes implícites i negociades en qüestions acadèmiques i de relacions socials.

Amb el professor de Matemàtiques

Les normes que responen a les actuacions de l'alumnat avançat acadèmicament respecte al professor de Matemàtiques, esporàdicament són les normes explícites i implícites en qüestions acadèmiques i de relacions socials, negocia les normes en qüestions acadèmiques, i té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. No s'han registrat situacions, a les observacions, on l'alumant avançat acadèmicament negocia les normes en les relacions socials.

Aquest ús de les normes correspon al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, ja que a l'inici i al tancament de la classe canvia el seu ús:

- a l'inici de la classe de Matemàtiques, l'alumnat avançat acadèmicament esporàdicament usa les normes implícites en qüestions acadèmiques i, de vegades, té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. No s'han donat situacions on l'alumnat fa servir les normes explícites ni negocia en qüestions acadèmiques, tampoc on utilitza les normes explícites, implícites i negociades en les relacions socials.
- al tancament de la classe, l'alumnat avançat acadèmicament esporàdicament utilitza normes explícites en qüestions acadèmiques, i implícites en qüestions acadèmiques i de relacions socials. No s'han donat situacions, en canvi, on fa servir les normes explícites ni negociades en qüestions acadèmiques ni de relacions socials.

Amb el professor de Música

Les normes que responen a les actuacions de l'alumnat avançat acadèmicament respecte al professor de Música, esporàdicament són les normes explícites i implícites, i negocia en qüestions acadèmiques, de vegades utilitza les normes implícites en les relacions socials, i té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. No s'han registrat situacions a l'aula on es facin servir les normes explícites ni negociadores en les relacions socials.

Aquest ús de les normes correspon al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, ja que a l'inici i al tancament de la classe canvia el seu ús:

- a l'inici de la classe de Música, l'alumnat avançat acadèmicament esporàdicament fa servir les normes implícites en qüestions acadèmiques i de relacions socials, i negocia les normes en qüestions acadèmiques. En canvi, no s'han donat situacions on utilitza les normes explícites en qüestions acadèmiques ni de relacions socials, on negocia les normes en les relacions socials, ni on té comportaments que estiguin relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

- al tancament de la classe, l'alumant avançat acadèmicament esporàdicament utilitza les normes implícites en les relacions socials. En canvi, no s'han donat situacions on fa servir les normes explícites i negociades en les relacions socials, on negocia les normes en qüestions acadèmiques, ni tampoc on té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

2. Quines oportunitats genera: per a què serveixen les normes que fa servir (funcions)

Respecte del total global d'interaccions

Les funcions que tenen les normes que responen a les actuacions de l'alumnat avançat acadèmicament serveixen sovint per participar i per verificar la comprensió dels continguts a l'aula. Esporàdicament es fan servir per emprendre el treball en equip, tenir relacions de confiança i moments de reflexió, serveixen per adquirir hàbits de comportament, per seguir el treball de classe i, per pactar i mostrar autonomia; de vegades, les funcions que tenen les normes són per adquirir i comprovar els hàbits de treball, per ajustar allò que entén i relacionar coneixements, per verificar i constatar la comprensió dels continguts i, també, per revisar el seu treball. D'altra banda, no s'han registrat situacions on les funcions de les normes serveixin per emprendre el treball ni, tampoc, el treball autònom, no originen relacions de confiança, participació ni moments de reflexió; no s'han donat situacions on les funcions de les normes siguin per emprendre, limitar els hàbits de comportament, ajustar els coneixements ni relacionar interessos; tampoc, per centrar l'atenció ni per confirmar el reforç positiu.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, l'alumnat verifica molt la comprensió. Sovint, intervé. Esporàdicament, treballa en equip, té relacions de confiança, adquireix els hàbits de treball i de comportament, ajusta allò que entén i verifica la comprensió, i també revisa el seu treball. No s'han registrat situacions on emprengui el treball, on origina relacions de confiança ni la participació, on inicia ni té moments de reflexió, on emprèn ni comprova els hàbits de treball, on emprèn i limita els hàbits de comportament; no s'han donat situacions on treballa autònomament, on segueix el treball de classe, on mostra autonomia, on pacta, on relaciona coneixements, on relaciona interessos i constata la comprensió, ni on centra l'atenció i confirma el reforç positiu.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, l'alumnat intervé molt i verifica la comprensió. Esporàdicament, té relacions de confiança i moments de reflexió, adquireix i comprova els hàbits de treball i comprova els hàbits de comportament, segueix el treball de classe i pacta, relaciona coneixements i constata la comprensió. No s'han registrat moments on l'alumnat emprèn el treball, on origina relacions de confiança ni participació, on treballa en equip, on inicia moments de reflexió, on emprèn i comprova els hàbits de treball, ni on emprèn hàbits de comportament; tampoc s'han donat situacions on treballa autònomament, on mostra autonomia, on ajusta allò que entén, on relaciona interessos i constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

- al tancament de la classe, l'alumnat sovint verifica la comprensió. Esporàdicament, té relacions de confiança i moments de reflexió, intervé, comprova els hàbits de treball i de comportament, segueix el treball de classe, pacta i constata la comprensió. No s'han donat situacions on emprèn el treball, on origina relacions de confiança ni la participació, on treballa en equip, on inicia moments de reflexió, on emprèn, adquireix i comprova els hàbits de treball ni on emprèn hàbits de comportament; tampoc, on treballa autònomament, on mostra autonomia, on ajusta allò que entén, on relaciona interessos i coneixements, on constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

Aquest alumnat avançat acadèmicament és el que genera més oportunitats, en general, i l'alumnat amb dificultats el que menys, la qual cosa vol dir que el nombre d'oportunitats generades a l'aula és inversament proporcional a les dificultats de l'alumnat.

Amb el professor de Ciències Socials

Les funcions que tenen les normes que responen a les actuacions de l'alumnat avançat acadèmicament respecte al professor de Música, esporàdicament serveixen perquè l'alumnat tingui relacions de confiança i participi a l'aula; també perquè adquireixi hàbits de treball i de comportament, perquè pugui mostrar autonomia, perquè relacioni

coneixements i verifica la seva comprensió; també, perquè pugui centrar l'atenció. D'altra banda, no s'han registrat situacions on les funcions de les normes d'aquest alumnat serveixin per emprendre el treball, per originar relacions de confiança ni participació, per iniciar i tenir moments de reflexió, ni per emprendre i comprovar o limitar els hàbits de treball ni de comportament; tampoc s'han registrat moments on serveixin perquè l'alumnat treballi en equip i autònomament, per seguir el treball de classe i pactar, per ajustar allò que entén i els seus coneixements, per relacionar interessos i constatar la seva comprensió; tampoc s'han registrat moments on les funcions serveixin perquè l'alumnat avançat acadèmicament centri l'atenció ni perquè confirmi el reforç positiu.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Ciències Socials, l'alumnat sovint verifica la comprensió. Esporàdicament té relacions de confiança, intervé, adquireix els hàbits de treball i revisa el seu treball. En canvi, no s'han donat moments on l'alumnat emprèn el seu treball, origina relacions de confiança i participació, inicia i té moments de reflexió, on emprèn i comprova els hàbits de treball, on emprèn, adquireix i limita els hàbits de comportament; tampoc, on treballa en equip i autònomament, on segueix el treball de classe i mostra autonomia, on pacta, on ajusta i relaciona coneixements i interessos, on constata la comprensió ni on centra l'atenció i confirma el reforç positiu.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, l'alumnat esporàdicament té relacions de confiança, intervé i té moments de reflexió, adquireix els hàbits de treball i de comportament, relaciona coneixements i verifica la comprensió. No s'han registrat situacions on l'alumnat emprèn i revisa el seu treball, on origina relacions de confiança i la participació, on inicia moments de reflexió, on emprèn hàbits de treball ni on emprèn, adquireix i limita els hàbits de comportament; tampoc, on treballa en equip i autònomament, on mostra autonomia, on ajusta allò que entén, on relaciona interessos, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

- al tancament de la classe, l'alumant esporàdicament té relacions de confiança i adquireix hàbits de comportament. En canvi, no s'han registrat situacions on s'emprèn ni revisa el treball, on origina relacions de confiança ni la participació, ni on intervé; tampoc, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn, adquireix i comprova els hàbits de treball, on emprèn i limita els hàbits de comportament; tampoc, on treballa en equip i autònomament, on mostra autonomia, on ajusta allò que entén, on relaciona interessos i coneixements, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

Amb el professor de Matemàtiques

Les funcions que tenen les normes que responen a les actuacions de l'alumnat avançat acadèmicament respecte al professor de Matemàtiques, esporàdicament serveixen per tenir relacions de confiança i moments de reflexió, per participar, adquirir hàbits de treball, seguir el treball de classe i pactar; de vegades, també serveixen per adquirir i comprovar els hàbits de treball, per verificar i per constatar la comprensió dels continguts. D'altra banda, no s'han registrat situacions on les funcions que tenen les normes d'aquest alumnat avançat acadèmicament serveixen per emprendre i revisar el treball, per originar relacions de confiança i la participació, per emprendre hàbits de treball, ni el treball en equip o autònom; tampoc, on s'utilitzin per emprendre i limitar els hàbits de comportament, ni perquè l'alumnat mostri autonomia, ajusti allò que entén i els coneixements, perquè relacioni els interessos i els coneixements, perquè centri l'atenció ni perquè pugui confirmar el reforç positiu.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Matemàtiques, l'alumnat avançat acadèmicament esporàdicament intervé i verifica la comprensió. En canvi, no s'han donat moments on emprèn el seu treball, on origina relacions de confiança ni la participació, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn, adquireix i comprova els hàbits de treball, on emprèn, adquireix i limita els hàbits de comportament; tampoc, s'han registrat situacions on treballa en equip i autònomament, on segueix el treball de classe i mostra autonomia, on pacta, on ajusta allò que entén, on ajusta i relaciona

coneixements i interessos, on constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, aquest alumnat sovint intervé i verifica la comprensió. Esporàdicament té relacions de confiança, adquireix els hàbits de treball i de comportament, pacta i constata la comprensió. En canvi, no s'han observat moments on emprèn el seu treball, on origina relacions de confiança ni la participació, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn i comprova els hàbits de treball, on emprèn i limita els hàbits de comportament ni on treballa en equip ni autònomament; tampoc, on segueix el treball de classe, on mostra autonomia, on ajusta i relaciona coneixements i interessos, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

- al tancament de la classe, esporàdicament l'alumnat té relacions de confiança, intervé, té moments de reflexió, segueix el treball de classe, adquireix i comprova els hàbits de treball i limita els hàbits de comportament, i verifica la comprensió. En canvi, no s'han donat situacions on emprèn el seu treball, origina relacions de confiança ni la participació, on inicia moments de reflexió, on emprèn i adquireix els hàbits de treball ni on emprèn, adquireix i limita els hàbits de comportament; tampoc, on treballa en equip i autònomament, on mostra autonomia, on ajusta i relaciona coneixements i interessos, on constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

Amb el professor de Música

Les funcions que tenen les normes que responen a les actuacions de l'alumnat avançat acadèmicament respecte al professor de Música, esporàdicament serveixen perquè aquest alumnat emprengui el treball en equip, participi, adquireixi hàbits de comportament, segueixi el treball de classe i pacti; de vegades, també les funcions serveixen per adquirir i comprovar els hàbits de treball, per ajustar allò que aquest alumnat entén i perquè verifiqui i constati la comprensió dels continguts. D'altra banda, no s'han registrat situacions a les observacions on les funcions de les normes serveixin

per emprendre i revisar el treball, per originar i tenir relacions de confiança ni moments de reflexió; tampoc s'han donat moments on aquestes funcions serveixin per originar la participació d'aquest alumnat avançat acadèmicament, perquè emprengui hàbits de treball i treball autònom, per emprendre i limitar els hàbits de comportament, per mostrar autonomia, per ajustar i relacionar coneixements i interessos, ni tampoc perquè l'alumnat centri l'atenció i confirmi el reforç positiu.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Música, l'alumnat avançat acadèmicament esporàdicament treballa en equip, intervé, adquireix hàbits de treball i de comportament, ajusta allò que entén i verifica la comprensió. En canvi, no s'han donat situacions on emprengui el seu treball, on origina i té relacions de confiança ni participa, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn i comprova o limita els hàbits de treball i de comportament, on treballa autònomament ni on segueix el treball de classe, mostra autonomia i pacta; tampoc, moments on ajusta i relaciona coneixements i interessos, on constata la comprensió ni on centra l'atenció i confirma el reforç positiu.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament l'alumnat intervé, adquireix i comprova els hàbits de treball i adquireix els hàbits de comportament, segueix el treball de classe, pacta i verifica la comprensió. No s'han donat situacions, però, on emprèn el seu treball, on origina i té relacions de confiança ni participa, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn els hàbits de treball, on emprèn i limita els hàbits de comportament; tampoc, on treballa en equip i autònomament, on mostra autonomia, on ajusta allò que entén, on ajusta i relaciona coneixements i interessos, on constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.
- al tancament de la classe, aquest alumnat esporàdicament pacta, verifica i constata la comprensió. En canvi, no s'han donat situacions on emprèn el seu treball, on origina la participació i intervé, on té relacions de confiança i participa, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn i adquireix els hàbits de treball, on emprèn i limita els hàbits de comportament ni on treballa en equip i autònomament; tampoc s'han

donat moments on l'alumnat segueix el treball de classe, on mostra autonomia, on ajusta allò que entén, on ajusta i relaciona coneixements i interessos, on constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

PERFIL DE L'ALUMNAT AMB ALGUNES DIFICULTATS ACADÈMIQUES

QUÈ FA?

1. Quines normes fa servir

Respecte del total global d'interaccions

Les normes que responen a les actuacions de l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques i que sovint fa servir són les normes implícites, per qüestions acadèmiques. Esporàdicament aquest alumnat utilitza les normes explícites en qüestions acadèmiques i de relacions socials, les implícites en les relacions socials, negocia les normes en qüestions acadèmiques i té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. D'altra banda, no s'han registrat situacions on l'alumnat negocia les normes en les relacions socials.

Aquest ús de les normes correspon a l'inici de la classe, ja que al moment on es desenvolupa la part principal de la classe i al tancament de la classe canvia el seu ús:

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, sovint l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques fa servir normes implícites en qüestions acadèmiques. Esporàdicament, usa les normes explícites i negociades en qüestions acadèmiques, implícites en les relacions socials i té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. No s'han registrat situacions on utilitza les normes explícites ni negociades en les relacions socials.
- al tancament de la classe, aquest alumnat sovint utilitza normes implícites en les relacions socials. Esporàdicament utilitza les normes explícites, implícites i negociades en qüestions acadèmiques, i té comportaments relacionats amb les

normes acadèmiques i socials. No s'han donat moments on fa servir les normes explícites i negociades en les relacions socials.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides s'evidencia que l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques interacciona més al moment inicial de la classe i menys al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, tot i que el nombre d'interaccions està bastant equilibrat al llarg de tota la classe.

Amb el professor de Ciències Socials

Les normes que responen a les actuacions de l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques respecte al professor de Ciències Socials, esporàdicament són normes explícites, implícites i negociadores per qüestions acadèmiques, i normes implícites en les relacions socials; de vegades, aquest alumnat té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. Per altra banda, no s'han registrat situacions on es fa servir les normes explícites ni negociadores per les relacions socials.

Aquest ús de les normes varia segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Ciències Socials, esporàdicament l'alumnat amb algunes dificultats fa servir les normes implícites en qüestions acadèmiques i de relacions socials, i negocia les normes en qüestions acadèmiques. En canvi, no s'han donat situacions on utilitza les normes explícites en qüestions acadèmiques ni de relacions socials, on negocia les normes en les relacions socials, ni on té comportaments que estiguin relacionats amb les normes acadèmiques i socials.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament fa servir les normes implícites en qüestions acadèmiques i de relacions socials, i té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. En canvi, no s'han donat moments on utilitza les normes explícites ni negociadores per qüestions acadèmiques ni de relacions socials.

- al tancament de la classe, no s'han donat situacions on fa servir les normes explícites i negociades en les relacions socials, ni les normes implícites per qüestions acadèmiques..

Amb el professor de Matemàtiques

Les normes que responen a les actuacions de l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques respecte al professor de Matemàtiques, esporàdicament són normes explícites, implícites i negociadores per qüestions acadèmiques, i implícites en les relacions socials; de vegades, aquest alumnat té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. Per altra banda, no s'han registrat situacions on s'utilitzin les normes explícites ni negociadores en les relacions socials.

Aquest ús de les normes varia segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Matemàtiques, esporàdicament fa servir les normes implícites en qüestions acadèmiques. No s'han donat moments on l'alumnat amb algunes dificultats utilitza les normes explícites, implícites ni negociadores en les relacions socials; tampoc, normes explícites ni negociades en qüestions acadèmiques, ni comportaments que estiguin relacionats amb les normes acadèmiques i socials.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament fa servir les normes implícites i negociades per qüestions acadèmiques, i implícites en les relacions socials; també té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. En canvi, no s'han donat moments on utilitza les normes explícites ni negociades en les relacions socials, ni explícites en les qüestions acadèmiques.
- al tancament de la classe, esporàdicament utilitza normes implícites en qüestions acadèmiques i de relacions socials. En canvi, no s'han donat situacions on fa servir les normes explícites i negociades en les relacions socials, ni negocia les normes en qüestions acadèmiques; tampoc, té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides s'evidencia que l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques interacciona dues vegades més, de manera esporàdica, amb el professor de Matemàtiques que amb la resta de professorat.

Amb el professor de Música

Les normes que responen a les actuacions de l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques respecte al professor de Música, esporàdicament són normes explícites i implícites per qüestions acadèmiques i de relacions socials, i negociadores per les normes explícites; de vegades, aquest alumnat té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. Per altra banda, no s'han registrat observacions on s'hagi negociat les normes en les relacions socials.

Aquest ús de les normes correspon a l'inici de la classe, ja que al moment on es desenvolupa la part principal de la classe i al tancament de la classe canvia el seu ús:

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe de Música, l'alumnat amb algunes dificultats esporàdicament fa servir les normes explícites i implícites en qüestions acadèmiques i les implícites en les relacions socials. No s'han donat situacions on utilitza les normes explícites ni negociades en les relacions socials, ni on negocia les normes en qüestions acadèmiques.
- al tancament de la classe, no s'han donat situacions on aquest alumnat fa servir les normes explícites i negociades en qüestions acadèmiques i de relacions socials, ni les normes implícites en qüestions acadèmiques.

2. Quines oportunitats genera: per a què serveixen les normes que fa servir (funcions)

Respecte del total global d'interaccions

Les funcions que tenen les normes que responen a les actuacions de l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques serveixen sovint per verificar la comprensió dels continguts. Esporàdicament es fan servir per emprendre, adquirir i comprovar els hàbits de treball, per tenir relacions de confiança i moments de reflexió, perquè l'alumnat participi, per adquirir hàbits de comportament, per seguir el treball de classe, per pactar i que l'alumnat mostri autonomia; també, de vegades, les funcions de les normes serveixen perquè l'alumnat amb algunes dificultats relacioni coneixements i constati la comprensió, i perquè centri l'atenció a classe. D'altra banda, no s'han registrat observacions on les normes hagin servit per emprendre i revisar el treball, per originar relacions de confiança i participació, per iniciar moments de reflexió, per emprendre el treball en equip i autònom, ni per emprendre i limitar hàbits de comportament; tampoc, perquè aquest alumnat ajusti allò que entén i els seus coneixements, relacioni interessos ni per confirmar el reforç positiu.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, l'alumnat amb algunes dificultats verifica molt la comprensió dels continguts. Esporàdicament té relacions de confiança, intervé, adquireix els hàbits de treball i de comportament, constata la comprensió i segueix el treball de classe. No s'han donat situacions, però, on emprèn i revisa el treball, on origina relacions de confiança ni la participació, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn i comprova els hàbits de treball, ni on emprèn i limita els hàbits de comportament; tampoc, moments on treballa en equip i autònomament, on mostra autonomia, on pacta, on relaciona els coneixements, on relaciona interessos ni on

ajusta allò que entén; tampoc, on l'alumnat centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, aquest alumnat esporàdicament té relacions de confiança i moments de reflexió, intervé, adquireix els hàbits de treball i de comportament, pacta i mostra autonomia, ajusta allò que entén i verifica la comprensió, i segueix el treball de classe. No s'han donat situacions, però, on l'alumnat emprèn i revisa el treball, on origina relacions de confiança ni la participació, on inicia moments de reflexió, on emprèn i comprova els hàbits de treball, ni on emprèn i limita els hàbits de comportament; tampoc, moments on treballa en equip i autònomament, on relaciona coneixements i interessos, on ajusta allò que entén i constata la comprensió ni on centra l'atenció i confirma el reforç positiu.
- al tancament de la classe, aquest alumnat sovint verifica la comprensió. Esporàdicament emprèn i adquireix els hàbits de treball, adquireix els hàbits de comportament, té relacions de confiança, mostra autonomia, intervé, ajusta allò que entén, verifica la comprensió i centra l'atenció. No s'han donat situacions on l'alumnat emprèn i revisa el treball, origina relacions de confiança, i la participació, on inicia moments de reflexió, on emprèn i limita els hàbits de comportament ni on treballa en equip i autònomament; tampoc, moments on pacta, on relaciona coneixements, on relaciona interessos on ajusta allò que entén i on constata la comprensió ni on confirma el reforç positiu.

A partir de les dades recollides, s'evidencia també que l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques genera més oportunitats als moments inicials de la classe i als moments de tancament, la qual cosa vol dir que el nombre d'interaccions produïdes disminueix en la part central de la classe.

Amb el professor de Ciències Socials

Les funcions que tenen les normes que responen a les actuacions de l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques respecte al professor de Ciències Socials, esporàdicament serveixen perquè aquest alumnat tingui relacions de confiança, participi, adquireixi hàbits de treball, segueixi el treball de classe, i també verifiqui i constati la comprensió. Per altra banda, no s'han registrat observacions on les funcions de les normes hagin servit per emprendre i revisar el treball, per originar relacions de confiança i la participació, per iniciar i tenir moments de reflexió, ni per emprendre i comprovar o limitar els hàbits de treball i de comportament; tampoc s'han donat situacions on aquestes normes hagin servit perquè aquest alumnat treballi en equip i autònomament, perquè pacti i mostri autonomia, perquè ajusti allò que entén i els seus coneixements, perquè relacioni coneixements i interessos, ni perquè l'alumnat centri l'atenció i confirmi el reforç positiu.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Ciències Socials, l'alumnat amb algunes dificultats sovint verifica la comprensió. Esporàdicament intervé, adquireix els hàbits de treball i de comportament, ajusta allò que entén, verifica i constata la comprensió. En canvi, no s'han donat situacions on emprèn i revisa el treball, on origina i té relacions de confiança, i participa, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn i comprova els hàbits de treball, on emprèn i limita els hàbits de comportament ni on segueix el treball de classe; tampoc, situacions on treballa en equip i autònomament, on mostra autonomia, on pacta, on relaciona coneixements, on relaciona interessos, on ajusta allò que entén, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, l'alumnat esporàdicament intervé, adquireix els hàbits de comportament, té relacions de confiança i segueix el treball de classe, ajusta allò que entén, verifica i constata la comprensió. No s'han donat situacions, però, on emprèn i revisa el treball, on origina relacions de confiança, i la participació, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn, adquireix i comprova els hàbits de treball ni on emprèn i limita els hàbits de comportament; tampoc, situacions on treballa en equip i autònomament, on mostra autonomia, on pacta, on relaciona coneixements, on relaciona interessos, on

ajusta allò que entén i constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

- al tancament de la classe, esporàdicament intervé, adquireix els hàbits de treball, té relacions de confiança i segueix el treball de classe, ajusta allò que entén i, verifica i constata la comprensió. No s'han donat situacions on emprèn i revisa el treball, on origina relacions de confiança, i la participació, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn i comprova els hàbits de treball ni on emprèn, adquireix i limita els hàbits de comportament; tampoc, situacions on treballa en equip i autònomament, on mostra autonomia, on pacta, on relaciona coneixements, on relaciona interessos, on ajusta allò que entén i constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

Amb el professor de Matemàtiques

Les funcions que tenen les normes que responen a les actuacions de l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques respecte al professor de Matemàtiques, esporàdicament serveixen perquè aquest alumnat emprgui, adquireixi i comprovi els hàbits de treball, tingui relacions de confiança i moments de reflexió, participi, adquireixi hàbits de comportament i mostri autonomia; també, perquè aquest alumnat relacioni coneixements i centri l'atenció. D'altra banda, no s'han registrat observacions on les funcions de les normes es facin servir per emprendre i revisar el treball, per originar relacions de confiança i la participació, perquè iniciï moments de reflexió en aquest alumnat i el treball en equip i autònom, per emprendre i limitar els hàbits de comportament ni per seguir el treball de classe; tampoc, s'han fet servir per pactar, ajustar allò que entén i els coneixements, relacionar els interessos ni confirmar el reforç positiu.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Matemàtiques, aquest alumnat amb algunes dificultats esporàdicament verifica i constata la comprensió. Però, no s'han donat situacions on emprèn i revisa el treball, on origina i té relacions de confiança, on origina la

participació i intervé, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn, adquireix i comprova o limita els hàbits de treball i de comportament ni on segueix el treball de classe; tampoc, situacions on treballa en equip i autònomament, on mostra autonomia, on pacta, on relaciona coneixements i interessos, on ajusta allò que entén, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament intervé, té moments de reflexió, adquireix hàbits de treball i de comportament, i verifica la comprensió. En canvi, no es donen situacions on emprèn i revisa el treball, on origina i té relacions de confiança, on origina la participació, on inicia moments de reflexió, on emprèn i comprova o limita els hàbits de treball i de comportament ni on segueix el treball de classe; tampoc, situacions on treballa en equip i autònomament, on pacta, on relaciona coneixements i interessos, on ajusta allò que entén i constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.
- al tancament de la classe, aquest alumnat sovint verifica la comprensió. Esporàdicament, emprèn i comprova els hàbits de treball, té relacions de confiança i moments de reflexió, adquireix hàbits de comportament, verifica la comprensió i centra l'atenció. No s'han observat moments on emprèn i revisa el treball, on origina relacions de confiança, on intervé, on origina la participació, on inicia moments de reflexió, on adquireix hàbits de treball, on emprèn i imita els hàbits de comportament, on segueix el treball de classe ni on treballa en equip i autònomament; tampoc, moments on pacta, on relaciona coneixements, on relaciona interessos, on ajusta allò que entén i constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

Amb el professor de Música

Les funcions que tenen les normes que responen a les actuacions de l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques respecte al professor de Música, esporàdicament té relacions de confiança, participa, pacta, adquireix hàbits de treball i segueix el treball de classe; també, verifica la comprensió. Per altra banda, no s'han donat situacions on les funcions de les normes serveixin perquè aquest alumnat emprengui i revisi el treball, perquè origini relacions de confiança i la participació, per iniciar i tenir moments de reflexió, per emprendre i comprovar o limitar els hàbits de treball i de comportament,

perquè l'alumnat treballi en equip i autònomament; tampoc, perquè l'alumant mostri autonomia, ajusti allò que entén i els coneixements, relacioni coneixements i interessos, i constati la comprensió dels continguts, perquè centri l'atenció ni perquè confirmi el reforç positiu.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Música, l'alumnat amb algunes dificultats sovint verifica la comprensió. Esporàdicament, té relacions de confiança, intervé, adquireix hàbits de treball i de comportament, segueix el treball de casa i constata la comprensió. No s'han donat situacions on emprèn i revisa el treball, on origina relacions de confiança, on origina la participació, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn i comprova o limita els hàbits de treball i de comportament; tampoc, moments on treballa en equip i autònomament, on mostra autonomia, on pacta, on relaciona coneixements i constata la comprensió, on relaciona interessos on ajusta allò que entén, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament té relacions de confiança, intervé, pacta, adquireix hàbits de comportament i verifica la comprensió. No es donen situacions, però, on emprèn i revisa el treball, on origina relacions de confiança, on origina la participació, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn, adquireix i comprova els hàbits de treball, on emprèn i limita els hàbits de comportament, on segueix el treball de classe ni on treballa en equip i autònomament; tampoc, moments on mostra autonomia, on pacta, on relaciona coneixements i constata la comprensió, on relaciona interessos, on ajusta allò que entén, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

- al tancament de la classe, esporàdicament l'alumnat amb algunes dificultats adquireix els hàbits de comportament. En canvi, no es donen situacions on emprèn i revisa el treball, on origina i té relacions de confiança, on origina la participació i intervé, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn, adquireix i comprova els hàbits de treball, on emprèn i limita els hàbits de comportament, on treballa en equip i autònomament ni on mostra autonomia; tampoc, moments on segueix el treball de classe, on relaciona coneixements i constata la comprensió, on relaciona interessos, on ajusta allò que entén, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

PERFIL DE L'ALUMNAT AMB DIFICULTATS ACADÈMIQUES

QUÈ FA?

1. Quines normes fa servir

Respecte del total global d'interaccions

Les normes que responen a les actuacions de l'alumnat amb dificultats acadèmiques i que esporàdicament fa servir, són les normes explícites i implícites per qüestions acadèmiques i de relacions socials, i negociadores per les normes explícites; de vegades, aquest alumnat té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. Per altra banda, no s'han registrat situacions on les normes siguin negociadores per les relacions socials.

Aquest ús de les normes varia segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, l'alumnat amb dificultats esporàdicament fa servir les normes explícites i implícites en les relacions socials, i les implícites i negociades en qüestions acadèmiques; també, té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. Per altra banda, no s'han registrat observacions on utilitza les normes explícites per qüestions acadèmiques ni on negocia en les relacions socials
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament l'alumnat fa servir les normes explícites, implícites i negociadores per qüestions acadèmiques, i implícites en les relacions socials; també, té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. No s'han registrat situacions on utilitza les normes explícites i negociades en les relacions socials.

- al tancament de la classe, esporàdicament utilitza normes explícites i implícites en les relacions socials, i normes implícites en qüestions acadèmiques. No s'han registrat situacions on fa servir les normes explícites per qüestions acadèmiques, negociadores per qüestions acadèmiques i de relacions socials, ni tampoc comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides s'evidencia que l'alumnat amb dificultats acadèmiques interacciona menys amb el professorat que la resta de l'alumnat, gairebé la meitat que l'alumnat avançat acadèmicament i que l'alumnat amb algunes dificultats acadèmiques. També queda reflectit que, l'alumnat amb dificultats interacciona més amb el professor al moment on es desenvolupa la part principal de la classe i al moment de tancament de la classe, la qual cosa vol dir que el nombre d'interaccions que es donen en les situacions observades augmenta conforme es desenvolupa la classe.

Amb el professor de Ciències Socials

Les normes que responen a les actuacions de l'alumnat amb dificultats acadèmiques respecte al professor de Ciències Socials, esporàdicament són les normes implícites per qüestions acadèmiques i socials, i negociadores per qüestions acadèmiques. D'altra banda, no s'han registrat situacions on siguin normes explícites les utilitzades per temes acadèmics i de relacions socials, negociadores per les relacions socials, ni on l'alumnat amb dificultats tingui comportaments que estiguin relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

Aquest ús de les normes varia segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Ciències Socials, l'alumnat amb dificultats esporàdicament fa servir les normes explícites en les relacions socials, i negociadores per qüestions acadèmiques. No s'han donat situacions on utilitza les normes explícites i implícites per qüestions acadèmiques, normes explícites i negociades en les relacions socials; ni tampoc, comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament l'alumnat fa servir les normes implícites tant per qüestions acadèmiques com de relacions socials. No s'han observat situacions on utilitza les normes explícites i negociades per qüestions acadèmiques ni de relacions socials.
- al tancament de la classe, no s'han donat moments on l'alumnat amb dificultats fa servir les normes explícites, implícites i negociades per qüestions acadèmiques i de relacions socials; ni tampoc, on hagi tingut comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

Amb el professor de Matemàtiques

Les normes que responen a les actuacions de l'alumnat amb dificultats acadèmiques respecte al professor de Matemàtiques, esporàdicament són les normes explícites i implícites en les relacions socials, i implícites i negociadores per qüestions acadèmiques; de vegades, aquest alumnat té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. D'altra banda, no s'han registrat situacions on les normes siguin explícites per qüestions acadèmiques, ni negociadores per les relacions socials.

Aquest ús de les normes varia segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Matemàtiques, l'alumnat amb dificultats esporàdicament fa servir les normes implícites per qüestions acadèmiques. No s'han donat situacions, però, on utilitza les normes explícites i negociades per qüestions acadèmiques i de relacions socials ni on fa servir les implícites en les relacions socials; tampoc, s'han donat comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament fa servir les normes implícites per qüestions acadèmiques i de relacions socials. En canvi, no s'han donat moments on utilitza les normes explícites i negociades per qüestions acadèmiques i de relacions socials; tampoc, comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

- al tancament de la classe, esporàdicament utilitza les normes implícites per qüestions acadèmiques i de relacions socials. No s'han registrat situacions on fa servir les normes explícites i negociades per qüestions acadèmiques i de relacions socials; tampoc, comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides s'evidencia que l'alumnat amb dificultats interacciona el doble de vegades més, i de manera esporàdica, amb el professor de Matemàtiques que amb la resta de professorat.

Amb el professor de Música

Les normes que responen a les actuacions de l'alumnat amb dificultats acadèmiques respecte al professor de Música, esporàdicament són les normes explícites i implícites per qüestions acadèmiques i socials, i negociadores per als temes més acadèmiques; de vegades, aquest alumant té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. No s'han registrat situacions a les observacions on les normes siguin negociadores per les relacions socials.

Aquest ús de les normes varia segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Música, esporàdicament l'alumnat amb dificultats fa servir les normes explícites i implícites en les relacions socials; i, de vegades, té comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. En canvi, no s'han registrat situacions on utilitza les normes explícites, implícites i negociades per qüestions acadèmiques, ni negociadores en les relacions socials.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, l'alumnat esporàdicament fa servir les normes explícites i negociades per qüestions acadèmiques, les implícites per qüestions acadèmiques i de relacions socials; i té, de vegades, comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials. No s'han donat, però, situacions on utilitza les normes explícites i negociades en les relacions socials.

- al tancament de la classe, esporàdicament utilitza les normes explícites i implícites en les relacions socials. No s'han donat moments, però, on faci servir les normes explícites i explícites per qüestions acadèmiques, on negocia les normes per qüestions acadèmiques i de relacions socials, ni tampoc s'han donat comportaments relacionats amb les normes acadèmiques i socials.

2. Quines oportunitats genera: per a què serveixen les normes que fa servir (funcions)

Respecte del total global d'interaccions

Les funcions que tenen les normes que responen a les actuacions de l'alumnat amb dificultats acadèmiques serveixen sovint per verificar la comprensió dels continguts. Esporàdicament originen relacions de confiança i participació, i fan que l'alumnat intervingui; també, de vegades, aquestes funcions serveixen per iniciar moments de reflexió; per emprendre, adquirir i comprovar els hàbits de treball; per adquirir hàbits de comportament, per seguir el treball a classe, per pactar i mostrar confiança, i per ajustar allò que entén i els coneixements; també, s'utilitzen per constatar la comprensió i per centrar l'atenció. D'altra banda, no s'han registrat situacions on les funcions serveixin per emprendre i revisar el treball de l'alumnat amb dificultats, per treballar en equip i autònomament, per emprendre i limitar els hàbits de comportament, per tenir relacions de confiança i moments de reflexió, per relacionar coneixements i interessos d'aquest alumnat ni per confirmar el seu reforç positiu.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe, l'alumnat amb dificultats esporàdicament té relacions de confiança, emprèn hàbits de treball i adquireix hàbits de comportament, ajusta la consolidació d'idees, constata i verifica la comprensió. No s'han donat situacions on emprèn i revisa el treball, on origina relacions de confiança, on origina la participació i intervé, on inicia i té moments de reflexió, on adquireix i comprova els hàbits de treball, on emprèn i limita els hàbits de comportament, ni on treballa en equip i autònomament; tampoc, on mostra autonomia i segueix el treball de classe, on pacta, on relaciona coneixements, on relaciona interessos, on ajusta allò que entén, ni on centra l'atenció i confirma el reforç positiu.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, l'alumnat sovint verifica la comprensió. Esporàdicament intervé, té moments de reflexió, adquireix i comprova els hàbits de treball i adquireix els hàbits de comportament, segueix el treball de classe, pacta, mostra autonomia i ajusta allò que entén. En canvi, no s'han donat moments on emprèn i revisa el treball, on origina i té relacions de confiança, on origina la participació i intervé, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn hàbits de treball, on emprèn i limita els hàbits de comportament, on relaciona coneixements i interessos, on ajusta els coneixements, on constata la comprensió, on centra l'atenció, ni on confirma el reforç positiu.

- al tancament de la classe, sovint verifica la comprensió, esporàdicament emprèn i adquireix hàbits de treball, adquireix hàbits de comportament, intervé i centra l'atenció. No s'han donat situacions on emprèn i revisa el treball, on origina i té relacions de confiança, on origina la participació, on inicia i té moments de reflexió, on comprova els hàbits de treball, ni on emprèn i limita els hàbits de comportament; tampoc, moments on l'alumnat amb dificultats treballa en equip i autònomament, mostra autonomia i segueix el treball de classe, pacta, relaciona i ajusta els coneixements, relaciona interessos, ajusta allò que entén i constata la comprensió ni on confirma el reforç positiu.

A més d'aquestes informacions, a partir de les dades recollides s'evidencia que aquest alumnat amb dificultats acadèmiques genera més oportunitats d'aprenentatge al moment on es desenvolupa la part principal de la classe.

Amb el professor de Ciències Socials

Les funcions que tenen les normes que responen a les actuacions de l'alumnat amb dificultats acadèmiques respecte al professor de Ciències Socials serveixen esporàdicament perquè aquest alumnat emprengui i adquireixi els hàbits de treball, adquireix hàbits de comportament, segueixi el treball de classe i pacti; també, perquè verifiqui la seva comprensió. D'altra banda, no s'han registrat situacions a les observacions on les funcions serveixin perquè l'alumnat emprengui i revisi el treball, perquè origini i tingui relacions de confiança, per originar la participació i intervingui, per iniciar i tenir moments de reflexió, per treballar en equip i autònomament, ni per emprendre i limitar els hàbits de comportament; tampoc serveixen per mostrar autonomia, per ajustar allò que entén i els coneixements de l'alumnat, per relacionar

coneixements i interessos, i constatar la comprensió dels continguts, per comprovar els hàbits de treball, per centrar l'atenció ni per confirmar el reforç positiu.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Ciències Socials, l'alumnat esporàdicament emprèn hàbits de treball i adquireix hàbits de comportament, i verifica la comprensió. No s'han donat situacions on emprèn i revisa el treball, on origina i té relacions de confiança, on origina la participació i intervé, on inicia i té moments de reflexió, on adquireix i comprova els hàbits de treball, on emprèn i limita els hàbits de comportament, on treballa en equip i autònomament, ni on mostra autonomia; tampoc, situacions on segueix el treball de classe, on pacta, on relaciona i ajusta coneixements, on relaciona interessos, on ajusta allò que entén i els coneixements, on constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament adquireix hàbits de treball i de comportament, segueix el treball de classe i pacta, també verifica la comprensió. En canvi, no s'han donat situacions on emprèn i revisa el treball, on origina i té relacions de confiança, on origina la participació i intervé, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn i comprova els hàbits de treball, on emprèn i limita els hàbits de comportament ni on treballa en equip i autònomament; tampoc, situacions on mostra autonomia, on relaciona i ajusta coneixements, on relaciona interessos, on ajusta allò que entén i els seus coneixements, on constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

- al tancament de la classe, no s'han registrat situacions on emprèn i revisa el treball, on origina i té relacions de confiança, o origina la participació i intervé, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn, adquireix i comprova o limita els hàbits de treball i de comportament, on treballa en equip i autònomament, ni on mostra autonomia i segueix el treball de classe; tampoc no s'han donat moments on pacta, relaciona i ajusta coneixements, on relaciona interessos, on ajusta allò que entén i els coneixements, on constata i verifica la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

Amb el professor de Matemàtiques

Les funcions que tenen les normes que responen a les actuacions de l'alumnat amb dificultats acadèmiques respecte al professor de Matemàtiques serveixen esporàdicament perquè aquest alumnat emprengui, adquireixi i comprovi els seus hàbits de treball, participi, adquireixi hàbits de comportament i mostri autonomia, per ajustar allò que entén i, també, els coneixements, per verificar i constatar la comprensió, i per centrar l'atenció. D'altra banda, no s'han registrat situacions on les funcions serveixin perquè aquest alumnat emprengui i revisi el treball, per originar i tenir relacions de confiança, per originar la participació, per iniciar i tenir moments de reflexió, per treballar en equip i autònomament, per emprendre i limitar els hàbits de comportament, ni perquè l'alumnat segueixi el treball a classe; tampoc, per relacionar coneixements i interessos, ni per confirmar el reforç positiu.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Matemàtiques, l'alumnat amb dificultats esporàdicament ajusta els coneixements, verifica i constata la comprensió. En canvi, no s'han donat situacions on emprèn i revisa el treball, on origina i té relacions de confiança, on origina la participació i intervé, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn, adquireix i comprova o limita els hàbits de treball i de comportament, on treballa en equip i autònomament, ni on mostra autonomia i segueix el treball de classe; tampoc, situacions on pacta, on relaciona coneixements i interessos, on ajusta allò que entén, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.
- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, esporàdicament intervé, comprova els hàbits de treball, adquireix hàbits de comportament, mostra autonomia, ajusta allò que entén i verifica la comprensió. No s'han donat, però, situacions on l'alumnat amb dificultats emprèn i revisa el treball, origina i té relacions de confiança, origina la participació, inicia i té moments de reflexió, emprèn i adquireix els hàbits de treball, emprèn i limita els hàbits de comportament, treballa en equip i autònomament, ni on segueix el treball de classe; tampoc, moments on pacta, relaciona coneixements i interessos, on ajusta allò que entén i els coneixements, on centra l'atenció i on confirma el reforç positiu.
- al tancament de la classe, esporàdicament emprèn i adquireix hàbits de treball, intervé i centra l'atenció. En canvi, no s'han observat situacions on emprèn i revisa el treball, on origina i té relacions de confiança, on origina la participació, on inicia i

té moments de reflexió, on comprova els hàbits de treball, on emprèn, adquireix i limita els hàbits de comportament, on treballa en equip i autònomament ni on segueix el treball de classe; tampoc, moments on pacta, mostra autonomia, relaciona coneixements i interessos, ajusta allò que entén i els coneixements, ni on confirma el reforç positiu.

Amb el professor de Música

Les funcions que tenen les normes que responen a les actuacions de l'alumnat amb dificultats acadèmiques respecte al professor de Música serveixen esporàdicament per originar relacions de confiança i la participació, per iniciar moments de reflexió, perquè aquest alumnat emprengui hàbits de treball, adquireixi hàbits de comportament i segueixi el treball de classe; també, de vegades, perquè l'alumnat verifiqui la comprensió. D'altra banda, no s'han registrat situacions on les funcions serveixin perquè l'alumnat amb dificultats emprengui i revisa el seu treball, treballi en equip i autònomament, emprengui i limiti els hàbits de comportament, tingui relacions de confiança i moments de reflexió ni perquè participi; tampoc s'han observat moments on les funcions facin a l'alumnat pactar i mostrar autonomia, adquirir i comprovar els hàbits de treball, ajustar allò que entén i els seus coneixements, relacionar els coneixements i els seus interessos, constatar la comprensió, centrar l'atenció ni confirmar el reforç positiu.

Aquestes oportunitats que genera varien segons el moment de la classe (inicial, central i final):

- a l'inici de la classe de Música, l'alumnat amb dificultats esporàdicament té relacions de confiança, adquireix hàbits de comportament i verifica la comprensió. En canvi, no s'han donat moments on emprèn i revisa el treball, origina relacions de confiança i la participació, intervé, inicia i té moments de reflexió, emprèn, adquireix i comprova els hàbits de treball, emprèn i limita els hàbits de comportament, treballa en equip i autònomament, mostra autonomia i segueix el treball de classe ni pacta; tampoc, moments on relaciona coneixements i interessos, ajusta allò que entén i els coneixements, constata la comprensió, centra l'atenció i confirma el reforç positiu.

- al moment on es desenvolupa la part principal de la classe, l'alumnat amb dificultats esporàdicament intervé i té moments de reflexió, adquireix hàbits de comportament, segueix el treball de classe i verifica la comprensió. En canvi, no s'han donat situacions on emprèn i revisa el treball, origina i té relacions de confiança, origina la

participació, inicia moments de reflexió, emprèn, adquireix i comprova els hàbits de treball, emprèn i limita els hàbits de comportament, treballa en equip i autònomament ni on mostra autonomia; tampoc moments on pacta, relaciona coneixements i interessos, ajusta allò que entén i els coneixements, constata la comprensió, centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

- al tancament de la classe, esporàdicament adquireix hàbits de treball i de comportament. No s'han donat observacions, però, on emprèn i revisa el treball, on origina i té relacions de confiança, on origina la participació i intervé, on inicia i té moments de reflexió, on emprèn i comprova o limita els hàbits de treball i de comportament, on treballa en equip i autònomament, on segueix el treball de classe, on mostra autonomia, pacta, relaciona coneixements i interessos, ajusta allò que entén i els coneixements, on verifica i constata la comprensió, on centra l'atenció ni on confirma el reforç positiu.

6.1. Conclusions de la recerca

Per una banda, veiem la importància de la recerca del professional docent com a punt de partida per a la millora educativa dels centres.

Hem pogut comprovar la realitat de l'aula i analitzar el que passa en ella. Ens adonem que tots els membres que intervenen en ella, configuren les dinàmiques d'actuacions a l'aula, les quals venen marcades per un estil docent i per uns comportaments de l'alumnat que ens fan reflexionar sobre la nostra actuació com a professional de l'educació.

També hem vist com la diversitat de l'alumnat a l'aula és una realitat difícil d'encabir en el desenvolupament de la classe. És necessari que el professor tingui unes estratègies diversificades per poder atendre a aquesta diversitat.

Les normes, ocultes o explícites, són uns dels fonaments de l'acció docent perquè marquen les línies de treball, actuació i comportament dels implicats. Per tant, és important conèixer-les i entendre els seus mecanismes de funcionament.

Professor i alumne formen part dels processos d'ensenyament-aprenentatge, és important, doncs, saber què pensen.

Especialment, ens hem de fixar en els alumnes que sovint passen desapercebuts a l'aula. No només els que participen i els alumnes disruptius formen part dels processos que passen a l'aula.

6.2. Proposta de millora: Pauta d'Avaluació Autoreguladora

La pauta d'avaluació proposada serveix per reconèixer quin tipus d'oportunitat d'aprenentatge (de comportaments/relacions i de coneixements) que genera l'actitud del professor i pot tenir una funció avaluadora quan permet contrastar les actuacions dels

professors (i les diferents respostes dels diferents tipus d'alumnes). Si es fa un ús interpretatiu de la pauta, pot arribar a ser una eina autoreguladora. Els possibles ajustos i modificacions ens indicaran les noves orientacions que ha de prendre la nostra acció docent.

Veure Pauta d'avaluació autoreguladora Annex 19.

6.4. Noves línies d'investigació

La continuïtat del treball d'investigació al centre es proposa directament pel professorat observat. Fer unes sessions d'intercanvi d'informacions dels resultats dels 3 professors ens podria servir per analitzar el per què d'aquests resultats, què podem aprendre dels altres companys, en què puc millorar jo mateix, adonar-me del meu propi estil docent i veure què m'agrada , què no i com puc canviar.

Sempre hem de tenir en compte que el que volem és que els nostres alumns estiguin atesos i puguem atendre les seves necessitats. També volem que se sentin bé, que notin que els atenem perquè així segur que estaran més implicats en lo que passa a l'aula i més motivats.

També fem la proposta de poder aplicar la pauta d'avaluació autoreguladora a altres classes i inclús a altres centres amb maneres diferents de fer.

Millorar la nostra pràctica docent, tenir en compte altres aspectes que es donen a l'aula quan es produeixen aquestes interaccions, per veure si les normes estan relacionades amb ells.

Sabem que el com es facin servir les normes i amb quina finalitat, repercutirà directament en els processos d'aprenentatge, però sabem realment si millorarà el rendiment dels alumnes?

Les tipologies presentades queden obertes per a la seva millora.

Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Appel, M.W., (1986), *Ideología y Currículo*, Madrid: Akal.

Arnal, J., Del Rincón, D., Latorre, A., (1994), *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Barcelona: Labor.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control . Volumen IV*. Madrid: Morata.

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.

Cazden, C.B., (1991), *El discurso en el aula*, Barcelona: Paidós.

Cohen, L. & Manion, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Cohran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., Sans, A.(1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Delamont, S. (1985) *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. *L'autoavaluació: una estratègia per a la millroa dels centres*. Quadern per a l'avaluació interna de centres, per J. Rué.

Elkins, T. (2002). *Sense tenir on amagar-se*. NASC. UK. En: Projecte d'Investigació Sòcrates, Agència Europea. (2001- 2004): *School Disaffection..*
www.uea.ac.uk/care/Socrates

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata. En: Elliott, J. 2003. *The struggle to redefine the relationship between knowledge and action in the academy: some reflections on action research*. Discurs investidura Doctor Honoris Causa. Bellaterra: UAB.

Elliott, J. (2003). *The struggle to redefine the relationship between knowledge and action in the academy: some reflections on action research*. Discurs investidura Doctor Honoris Causa. Bellaterra: UAB.

Fontana, D., (2000), *El control del comportamiento en el aula*, Barcelona: Paidós.

Foster, P., Gomm, R. & Hammersley, M. (1996). *Constructing Educational Inequality: An Assesment of Research on School Processes*. London: Falmer.

García, A. & Moreno, F.X. *Las normas escolares, ¿generan o limitan oportunidades?* En: Rué, J. (Coord.) & OOE. (2003). *Detrás del absentismo escolar*. Barcelona: Gedesa. En imprenta.

Gimeno, J., (1988), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.

Jackson, Ph.W. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Pérez, C. (1996) *Las normas en el currículum escolar*. Madrid: EOS. ¿??

Rawls, J., (1979), *Teoría de la Justicia*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Rifà, M. (2003). *Discurso de poder y subjetividad en el currículum*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Barcelona: UB.

Rué, J. (1999). *Proyecto Docente e Investigador de Didáctica y Organización Escolar*. Cátedra. Facultad de Ciencias de la Educación. Bellaterra: UAB.

Rué, J., (1991), *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*, Barcelona: Barcanova.

Rué, J., (2001), *La acción docente en el centro y en el aula*, Madrid: Síntesis.

Rué, J., (2002), *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*, Barcelona: Paidós.

RUÉ, J., (2000), *¿Pueden las escuelas ampliar las libertades de las personas?*, en Revista Educar 27 UAB, Barcelona.

Sanz de Acedo, M.L. et al. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning and Instruction*, Volume 13, Number 4, pp.422-427.

SEN, A. en RUÉ, J., (2000), *¿Pueden las escuelas ampliar las libertades de las personas?*, en Revista Educar 27 UAB, Barcelona.

Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Torres, J. (1991) *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Watkins, C. & Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós.

Whitty, G. (2001). *Teoría Social y política educativa*. Valencia: Pomares C.

Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Young, R., (1993), *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona: Paidós.

