

Departament d'Educació
Llicència d'estudis. Curs 2008-2009

Memòria
METODOLOGIES I ESTILS DOCENTS
QUE PREVENEN LA DISRUPCIÓ DINS
L'AULA

M.Pilar Vegas Masià

Memòria de la Llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació per al curs 2008-2009 (Resolució EDU/652/2008, de 27 de febrer)

Modalitat: A

M.Pilar Vegas Masià

Metodologies i estils docents que prevenen la disrupció dins l'aula

Supervisió del projecte:

Javier Onrubia Goñi

(Doctor en Psicologia i professor Titular d'Universitat en el Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona)

RESUM

Actualment el professor de Secundària ha d'afrontar dos grans reptes, donar resposta a un currículum organitzat en competències i, per tant, als requeriments socials que reclamen preparar a l'alumnat per a la vida, i donar resposta a les conductes disruptives que interfereixen en les dinàmiques de classe. Això comporta optar per enfocaments metodològics innovadors i per determinats estils docents. Són dos elements interrelacionats que formen part d'un mateix procés educatiu.

La identificació i anàlisi de bones pràctiques docents a través d'observacions i entrevistes ha donat fruit a l'elaboració d'un protocol d'actuació en la gestió de l'aula, com a document-marc de centre que pretén ser una invitació a la pràctica reflexiva del professorat.

Els resultats de l'estudi mostren metodologies i destreses docents que promouen aprenentatges, respecte i bon clima d'aula.

Agraïments:

Als quatre centres que han col·laborat en aquest estudi, especialment als seus equips directius per haver-m'ho posat tan fàcil.

Als 5 professors/es pel temps que m'han dedicat i per la sinceritat i obertura expressades en les seves opinions i en el seu exercici professional.

A l'alumnat per la seva actitud i espontaneïtat.

A companys/es dels serveis educatius de Badalona, al Josep, a la Pepi, a la Roser, a l'Elena i al Francesc, per les seves aportacions.

A la Montse i al Xavier per la seva ajuda en l'organització de les dades.

A la Marina per haver compartit pensaments i creences.

Al Departament d'Educació per haver-me concedit aquesta llicència que m'ha permès aprofundir en un tema de plena actualitat.

A tots i totes les que amb les vostres aportacions a través de les pròpies experiències i aprenentatges heu enriquit aquesta recerca.

De vegades sentim que el que fem és tan sols una gota en el mar, però el mar seria menys si li faltés aquesta gota.

Mare Teresa de Calcuta

ÍNDIX

1. Introducció.....	6
1.1. Antecedents del tema.....	8
1.2. Explicació del tema.....	11
1.3. Objectius.....	13
1.4. Marc teòric.....	13
2. Treball dut a terme.....	20
2.1. Descripció del treball.....	20
2.2. Metodologia emprada.....	23
a) selecció de la mostra.....	23
b) selecció dels instruments.....	23
c) actuacions dutes a terme.....	24
2.3. Descripció dels recursos utilitzats.....	26
2.4. Disseny del pla de treball: fases i calendari.....	27
3. Resultats obtinguts.....	29
3.1. Els qüestionaris a l'alumnat: anàlisi.....	30
3.2. Les entrevistes a l'alumnat: anàlisi.....	49
3.3. Les entrevistes al professorat: anàlisi.....	55
3.4. Registres de les observacions: anàlisi.....	69
3.5. Interpretació dels resultats.....	85
4. Conclusions i propostes d'intervenció	97
4.1. Limitacions de l'estudi.....	99
4.2. Suggeriments per altres recerques.....	100
5. Protocol d'actuació.....	100
6. Relació dels materials continguts en els annexos.....	104
7. Bibliografia.....	106

1. INTRODUCCIÓ

Competències, Inclusió, Atenció a la Diversitat, Alumnat amb NEE, Alumnat nouvingut, Intel·ligències Múltiples, Sòcioconstructivisme, Educació emocional, Pedagogia sistèmica, Gestió de l'aula, Disrupció, TAC...



Tota aquesta terminologia que ressona contínuament en l'àmbit educatiu ens porta a repensar en quina ha de ser l'actuació del professorat i a reflexionar sobre la necessitat d'un **canvi de paradigma en la pràctica docent**.

El professorat ha de preparar l'alumnat atenent a les noves necessitats de formació derivades del sistema econòmic actual, a la necessitat de replantejar les finalitats de la formació en funció de la **irrupció de les TIC** i a les necessitats derivades d'una societat democràtica i globalitzada.

El professorat, tanmateix, es troba amb **fontes educatives** (la família, els mitjans de comunicació...) **que influeixen en sentit contrari** al definit en el PEC i, per tant, amb la necessitat de pal·liar els efectes de les diferents directrius educatives.

Ha canviat el context vital i, per poder ser conseqüents amb aquest nou context, ha de canviar la pràctica docent.

L'aula esdevé **lloc d'aprenentatge de competències cognitives i de competències sòcio-emocionals**. Rendiment acadèmic i convivència formen part d'un mateix currículum i demanen un abordatge integrat.

El docent ja no es pot limitar a ensenyar la seva matèria, ara és corresponsable, amb la resta del professorat, de promoure la formació dels alumnes en els quatre grans eixos que sostenen tot el currículum (aprendre a ser i actuar, aprendre a pensar i comunicar, aprendre a descobrir i tenir iniciativa, aprendre a conviure i habitar el món).

I un ensenyament que es plantegi, sèriosa, anar més enllà dels coneixements per arribar a les **competències** i que, alhora, vulgui arribar-hi atenent l'**heterogeneïtat** d'aptituds, d'estils d'aprenentatge, d'interessos i de procedències comporta, necessàriament, canvis en els **plantejaments metodològics**.

Un **plantejament socioconstructivista i interactiu de la docència**, que recorri a metodologies actives ens permetrà encarar amb més possibilitats d'èxit aquest repte educatiu.

És innegable reconèixer que **la inclusió com a principi educatiu**, i l'**aprenentatge en competències** del currículum actual, comporten una **revisió de les "maneres de fer" a l'aula** del professorat. Igualment, impliquen unes competències indispensables perquè el docent pugui donar resposta a l'àmplia gamma de situacions diverses amb què es trobarà a l'aula. El docent ha de ser competent en totes aquelles competències que estimularà a desenvolupar en l'alumnat.

A les competències que durant tota la història de l'educació se li han exigit al professor/a (científica: domini de la matèria que imparteix, didàctica: transmissió del coneixement de la millor manera possible, tutorial: facilitar l'aprenentatge del grup i tractar temes de tipus personal) li hem d'afegir les següents: competència en TIC, competència en gestió de grups, competència en diversitat (pluricultural i NEE), competència plurilingüe, competència comunitària, competència crítica, competència innovadora.

Per ensenyar en competències, el model que ens ha servit per ensenyar uns coneixements basats en fets i conceptes, ja no és sostenible. L'ensenyament tradicional, la classe magistral i el llibre de text, no ajuden a aprendre per competències. Una classe magistral pot ser el plantejament d'una sessió però no pot ser la metodologia amb la qual basem la nostra manera de fer diària perquè no promou que l'alumnat es trobi en situacions de poder actuar i d'aplicar els coneixements.

Una classe plantejada amb la finalitat d'aconseguir no un "saber" sinó un "ser competent" requereix una dinàmica molt diferent i l'exigència, per part del professorat, d'altres dosis de gestió i dinamització de l'aula.

Per ser competent el coneixement ha de ser integrat. Hi ha components del coneixement que s'aprenen memoritzant (fets), altres construint coneixement (conceptes), altres fent (procediments) i altres vivint (actituds). El diferent grau de domini d'una competència pot estar causat per raons diferents i, per tant, el tractament de l'ensenyament haurà de ser diferent, estarà en funció del component que presenti més mancances.

Per fer un canvi de model en l'ensenyament cal un **canvi de pensament**. Ens hem de preguntar quina és la **finalitat de l'educació avui**. Avui l'educació pretén formar persones capaces d'intervenir activament i críticament en el món, persones amb les eines necessàries per entendre el món, persones capaces de donar resposta a situacions complexes, **persones preparades per a la vida** (no únicament per a l'accés a estudis superiors). Actuem, doncs, atenent aquesta finalitat i desestimem els recursos que ja no serveixen.

Preguntem-nos, igualment, pel que és ineludiblement humà de l'acció educativa en un món tecnològic que aporta nous valors (rapidesa, eficiència, uniformització...). Centrem la mirada en la **formació** i no volgum competir amb la instrucció d'altres mitjans (audiovisuals, internet...)

1.1. ANTECEDENTS DEL TEMA

En els darrers cursos els temes centrals de debat entre el professorat han estat dos: la **disrupció a les aules** i les **competències bàsiques**.

La disrupció a les aules és un tema que preocupa, i molt, al professorat. Des dels centres educatius s'intervé en el **tractament de la disrupció** a través de **mesures de caràcter curricular i organitzatiu**. Aquest tipus d'intervenció parteix de la concepció que la disrupció ve donada per alumnes desmotivats i desvinculats del sistema educatiu, però aquesta concepció resulta esviaixada, se centra únicament en casos particulars i descontextualitzats. Des d'una **perspectiva sistèmica** hem de considerar tots els elements que incideixen en la disrupció (alumnes, professorat, context, famílies...) per tal de promoure canvis significatius que modifiquin el clima d'aula.

Aquesta recerca vol centrar-se en l'estil docent, en la manera d'actuar del professor/a, en la manera de donar classe, en la capacitat d'empatia, en la capacitat de motivar, d'escoltar, de comunicar-se i d'abordar els conflictes.

L'estil docent se situa **entre l'art d'ensenyar i la tècnica d'ensenyar**, però de cap manera creiem que les habilitats que requereix la professió docent estiguin determinades per uns trets específics de la personalitat. La bona gestió d'una aula no depèn de la personalitat del docent.

És necessari que els equips docents contrastin estils, aportin estratègies per afrontar els conflictes, comparteixin normes d'aula, discuteixin pautes d'actuació i rutines. I que finalment, arribin a acords d'intervenció a l'aula que s'expressin en el Projecte de Convivència del centre.

Pel que fa al segon tema: parlar d'**escola inclusiva** i parlar d'un **currículum basat en competències** ens porta a **repensar el sentit educatiu de l'ensenyança obligatòria i a repensar el rol del docent com educador**, en coherència amb aquest sentit educatiu. Alhora ens porta a un model de centre educatiu que necessàriament ha d'estar obert a la societat, que ha de fer **plantejaments d'aprenentatge oberts a la interacció i al context**.

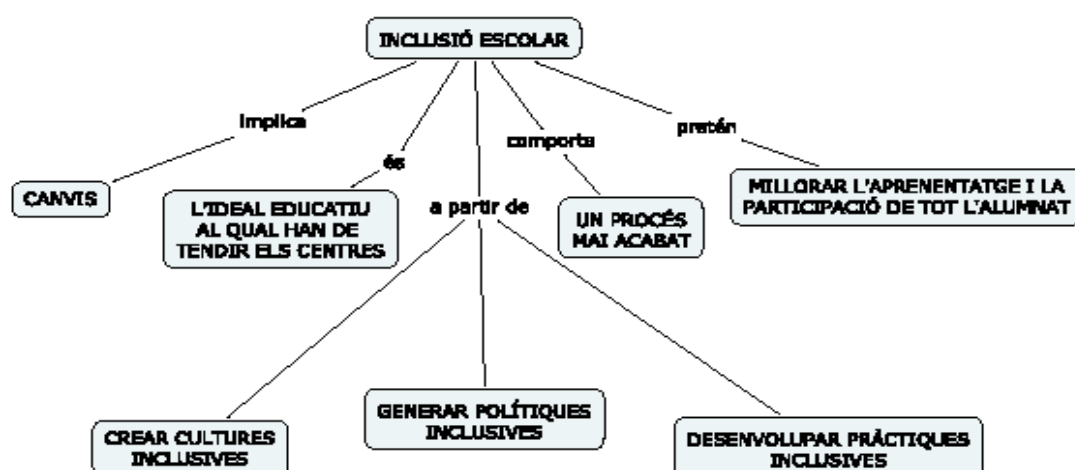
Aquest plantejament del currículum basat en competències ens porta a centrar-nos en el tipus d'intervenció pedagògica necessària a l'aula, en l'organització de les activitats, en la dinàmica de relacions que cal establir. Estem passant de la lògica del "saber" a la lògica del "saber fer". Les implicacions d'aquest canvi d'enfoc demanen una metodologia centrada en l'aprenentatge de l'alumne. El més important és saber aplicar els coneixements en situacions problemàtiques de la vida real. L'aprenentatge en competències requereix plantejaments curriculars afins amb una perspectiva d'educació integral on es fa absolutament necessària l'organització i coordinació entre tots els professors/es. Tots els professors/es són responsables que els alumnes assoleixin les competències transversals.

Cal anar més enllà del plantejament d'instrucció tradicional que es limita a transmetre uns sabers. L'educació formal no prepara suficientment per a la integració en el món del treball ni per seguir aprenent al llarg de la vida. Es fa del tot necessari el treball en equip del professorat i la reflexió i l'activitat investigadora a partir de la pràctica docent.

Per altra banda el concepte d'escola inclusiva aborda la diversitat d'interessos, d'aptituds i d'estils d'aprenentatge, per tant, cal revisar els mètodes pedagògics que faciliten poder donar resposta a tots i cadascun dels alumnes.

La inclusió reconeix les diferències entre estudiants, les respecta i construeix l'ensenyament-aprenentatge a partir d'elles. Això implica canvis profunds a les aules.

Suport a la diversitat, no implica necessàriament més recursos humans. És suport quan, per exemple, el professorat planifica les unitats didàctiques tenint en compte tot l'alumnat, quan reconeix els diferents coneixements previs, les diferents experiències i els diferents estils d'aprenentatge. És suport, igualment, quan es programen activitats en què els alumnes s'ajudin mútuament (treball per parelles, treball cooperatiu...).



En un currículum basat en competències i en la comprensió d'una escola inclusiva l'alumne i el context, com elements de l'acte didàctic, adquireixen una importància rellevant. El plantejament pedagògic "sòcioconstructivista i interactiu" de l'aprenentatge, conté 3 plans complementaris (Jonnaert y Vander Borgh, 1999):

- a) el pla de la dimensió constructivista, que pressuposa que el subjecte construeix els coneixements a partir dels seus coneixements i de la seva activitat;
- b) el pla de les interaccions socials, que pressuposa que el subjecte construeix personalment els seus coneixements en interacció amb els altres;
- c) el pla de les interaccions amb el medi, que pressuposa que els aprenentatges són processos individuals que es desenvolupen gràcies a les interaccions amb els altres, però també gràcies als intercanvis que el subjecte estableix amb el medi. Això ens porta a que els aprenentatges escolars requereixen un context i situació determinats.

Amb aquest enfoc, el currículum deixa d'organitzar-se entorn els «sabers» conceptuals, i ho fa entorn les competències que es necessiten per actuar en totes les dimensions del desenvolupament de la persona. I les competències comporten «sabers» conceptuals, procedimentals i actitudinals. L'acció educativa, per Zabala (2007), ha d'orientar-se a l'aplicació del coneixement en situacions pràctiques i en contextos concrets, de tal manera que el saber esdevingui un veritable instrument per a l'acció.

Perquè els alumnes esdevinguin competents cal utilitzar, de forma conjunta i coordinada, coneixements o sabers teòrics conceptuals, procediments o sabers aplicatius, i actituds o disposicions motivacionals, que permetin dur a terme una tasca. Hem de treballar de manera integrada i no compartimentada amb els diferents continguts (conceptes, procediments i actituds) del procés d'ensenyament/aprenentatge.

Com diu Garagorri (2007), el caràcter *dinàmic i ilimitat* de les competències fa que el seu grau de perfectibilitat no tingui límits, ja que es tracta d'un contínuum en el que cada persona de manera dinàmica d'acord amb les seves circumstàncies va responenent amb nivells o graus de suficiència variables al llarg de tota la seva vida.

És essencial que els equips docents acordin i estableixin quines són les competències generals o transversals (comuns a totes les àrees), quines són les competències específiques o particulars (pròpies de cada àrea) i quines són les competències clau o bàsiques (aquelles que permeten el desenvolupament personal, ser ciutadans actius i la integració en el món del treball).

Tots sabem que els aprenentatges es consoliden amb la repetició. Els currículums educatius sempre han estat recurrents, reiteratius en els continguts que al llarg de l'escolarització s'han de treballar.

Els coneixements s'aprenen a partir de la insistència, per tant, si tot el professorat sistemàticament posa l'alumnat en situació d'exercitar les competències transversals serà molt més fàcil que els alumnes les assoleixin. Per això és tan important potenciar una cultura de treball en equip en els centres de Secundària. La coordinació dels equips docents, poder compartir les respectives pràctiques i un mateix projecte metodològic, és imprescindible per evitar el desànim en què pot caure el professorat (és molt més complex ensenyar a ser competent que transmetre coneixements, com també ho és la realitat actual dels centres educatius).

Aquest treball pretén fer una detecció i anàlisi de les metodologies que més responen al plantejament pedagògic « sòcioconstructivista i interactiu », de les metodologies que més preparen els alumnes per actuar de manera eficaç en tots els àmbits en què es mouen, com a éssers individuals i com a membres d'una societat, i que, simultàniament, són les metodologies que més en compte tenen les diferències dels alumnes.

Ahora aquest treball pretén fer una detecció d'aquells components de caràcter personal que posa en joc el professor/a, en l'exercici de la seva pràctica docent, que més faciliten la vinculació dels alumnes amb la matèria i que conseqüentment optimitzen el clima de treball a l'aula.

Tenim centres i professors que hi estan treballant. Tenim bones pràctiques educatives que ens poden il·lustrar l'inici del camí a recórrer. La diversificació en l'ensenyança contempla les necessitats de tots, dels alumnes més endarrerits i dels més avançats. No es tracta tant de defensar determinades metodologies com d'utilitzar diferents estratègies que tinguin en compte la diversitat del grup. Calen diferents tècniques per estimular els punts forts i poder superar els punts febles dels alumnes. No podem dir que hi hagi res intrínsecament bo o dolent en relació amb una tècnica concreta, però sí que és cert que determinades tècniques són més apropiades per assolir determinats objectius i per propiciar l'aprenentatge en competències. L'ensenyança que atén la diversitat ofereix diferents itineraris vers l'aprenentatge però no pressuposa un nivell diferent per cada alumne. Tanmateix parteix d'unes idees motivadores per tots els alumnes.

Quan un professor/a fa un ensenyament inclusiu se centra en el seu rol de guia o tutor i dóna a l'alumne tota la responsabilitat que pot assumir i li ensenya com utilitzar-la millor. En una aula inclusiva, com afirma Tomlinson (2001), passen tantes coses diferents (es treballa individualment i en grups, es trien les activitats i són assignades, avalua el professor i en ocasions l'alumne..) que no hi ha una tasca que es pugui dir que és la "normal". El docent planifica en funció de molts itineraris envers l'aprenentatge atenent les diferents necessitats i no en termes de "normal", "diferent".

Això no implica que el professor/a cobreixi totes les necessitats de tots els alumnes durant tot el temps de classe, però sí que crea la gamma necessària d'estratègies didàctiques perquè la majoria trobi una forma d'aprenentatge adequada per a gran part del temps.

1.2. EXPLICACIÓ DEL TEMA

L'enfoc d'aquest estudi rau en **"les maneres de fer" a l'aula del docent** i dins d'aquestes maneres de fer hi podem trobar **tècniques, mètodes i recursos d'ensenyament** però alhora, també hi trobem, el perfil del professor, les seves **habilitats d'interacció social** (a nivell comunicatiu i emocional).

Segons la manera de fer del professor/a obtindrem una gestió de la pròpia matèria i de l'aula o una altra.



En l'exercici de la meua pràctica professional en el món de l'educació, i concretament en l'etapa de la ESO, ha estat una constant l'observació de determinats grups d'alumnes amb comportaments disruptius en algunes classes i conseqüentment amb rendiments molt deficitaris i acumulació de *partes* disciplinaris. Els mateixos alumnes que en altres classes extingien les conductes transgressores, optimitzaven el seu rendiment i no registraven ni un sol full d'incidències. Observació reproduïda en diferents centres de secundària, de diferents poblacions i de diferents contextos socioculturals.

La meua hipòtesi de treball és que els alumnes, especialment en el període evolutiu de l'adolescència, boicotegen les classes quan no se senten acceptats i respectats com a persones pel professor/a i/o quan s'autoperceben incapaços d'accedir als continguts curriculars. La percepció de rebuig i d'incapacitat juntes poden resultar explosives.

Que se sentin acceptats dependrà en gran mesura de l'actitud del professor/a, i promoure un canvi en la seva autopercepció dependrà de crear situacions a l'aula on es reconeixin i potenciïn les seves potencialitats, i això dependrà en bona part de les metodologies utilitzades. Si ens basem en l'ensenyament tradicional que homogeneïtza i estandaritza l'alumnat, molts alumnes quedaran exclosos, però si utilitzem mètodes que contemplin la diversificació d'aptituds, d'interessos i d'estils d'aprenentatge, serà més fàcil que tots i cadascun dels alumnes puguin sentir-se competents.

Per confirmar aquesta hipòtesi partiré de cinc bones pràctiques docents. Aquestes pràctiques haurien de corroborar les variables fixades.

Els indicadors que em permetran interpretar, atribuir significació i extreure conclusions seran :

-Indicadors de caràcter qualitatiu :

1. el buidatge de les respostes als qüestionaris impartits a l'alumnat
2. el buidatge del contingut de les entrevistes amb el professorat

3. el buidatge del contingut de les entrevistes amb l'alumnat
4. el registre de les variables observades a les classes

-Indicadors de caràcter quantitatiu :

1. nº de fulls d'incidència durant el període d'observació
2. nº d'aprovals de l'avaluació de la unitat didàctica

1.3. OBJECTIUS

- **Identificar estratègies docents** que prevenen la disrupció dins l'aula.
- **Analitzar** components bàsics de diferents **metodologies i tècniques** que afavoreixen l'aprenentatge en competències.
- **Reflexionar** sobre el paper de les **metodologies actives** i la seva contribució a propiciar persones autònomes, capaces d'aprendre d'una manera personal i independent i a relacionar-se amb els altres i l'entorn.
- **Elaborar un protocol d'actuació** de centre en la gestió de l'aula.
- **Fer de les bones pràctiques docents un coneixement compartit comú.**

1.4. MARC TEÒRIC

Metodologies

Tot coneixement es construeix en estreta relació amb el context en què s'interactua, per tant, tot canvi cognitiu constitueix un procés social i un procés individual.

Els currículums estan fonamentats en les **teories** anomenades constructivistes, neoconstructivistes o **sòcioconstructivistes**. Teories sobre l'aprenentatge que sostenen que aprenem refent contínuament els nostres sabers en una successiva organització i reorganització del pensament, en nivells progressius de complexitat. Aprendre suposa relacionar les noves informacions amb el coneixement general que es posseeix. Aquesta reorganització global de la xarxa d'esquemes de coneixements de què disposem té diferents variants teòriques, sostingudes majoritàriament per la psicologia cognitiva, i arrenca d'autors com Vigotski, Bruner, Clàparede, Piaget, Ausubel, Novak, Merrill o Johnson, entre altres.

Aportacions de la teoria genètica de **Piaget**:

Aprenentatge com **activitat autoestructurant**.

L'existència d'uns estadis en el desenvolupament humà, relativament universals en el seu ordre d'aparició. Cadascun d'aquests estadis es caracteritza per una forma d'organització mental que es tradueix en unes determinades possibilitats de raonament i aprenentatge a partir de l'experiència. Les experiències educatives (la selecció dels objectius i continguts i la planificació de les activitats d'aprenentatge) s'han de planificar de manera que s'ajustin a les peculiaritats de l'organització mental de l'alumnat. A nivell de secundària ens trobem en el període operatori formal i amb alumnes que es mantenen en el període operatori concret.

Aportacions de **Cláparede**:

Enriqueixen les de Piaget en el sentit que afegeix a la concepció de la construcció del coneixement, que ha de ser **funcional** en un doble sentit: respecte a la vida real (**aplicable**) i respecte altres aprenentatges (**transferible**)

Aportacions d'**Ausubel**:

Coneixements previs construïts en experiències d'aprenentatge anteriors (escolars o espontanis) i que condicionen les experiències educatives.

Un alumne aprèn quan és capaç d'atribuir un significat a un contingut i atribueix el significat quan és capaç d'establir **relacions substantives** i no arbitràries entre el que aprèn i el que ja coneix.

Els coneixements previs poden ser més o menys correctes i més o menys ajustats a les exigències de les noves situacions d'aprenentatge. Caldrà tenir-ho en compte en la metodologia d'ensenyament i d'avaluació.

Aportacions de **Novak**:

Un model d'aprenentatge: els **mapes conceptuais**.

Representació organitzada i interna del coneixement. Per analitzar continguts s'han d'identificar els elements fonamentals i organitzar-los en un esquema jeràrquic i relacional.

Aportacions de **Vigotsky**:

Importància als processos d'**interacció social**.

El desenvolupament cognitiu com a producte de la interacció de dos processos: la maduració que prepara i possibilita un procés específic d'aprenentatge i l'aprenentatge que estimula i fa avançar la maduració.

La **Zona de Desenvolupament Proper** com la capacitat de realitzar una tasca amb el suport i l'ajuda dels altres, guiada per l'adult o compartida en col.laboració amb els iguals.

L'ensenyament eficaç és el que parteix de la zona de desenvolupament efectiu de l'alumne, però no per acomodar-s'hi sinó per a fer-lo progressar a través de la zona de desenvolupament proper fins arribar a la zona de desenvolupament potencial.

Aportacions de **Bruner**:

Afegeix a la teoria vigotskyana la **teoria de la bastida**, que es refereix a com es realitzen els aprenentatges en la ZDP. Es tracta de propiciar tasques que suposin un repte assolible, proporcionant un nivell d'ajut inversament proporcional al nivell de competència (regla de contingència)

Aportacions de **Merrill**:

La **teoria de l'elaboració** té la finalitat de prescriure un conjunt d'estratègies instruccionals dirigides a organitzar l'aprenentatge, presentant en un principi una panoràmica global de les principals parts dels continguts per passar després a elaborar-les d'una a una, retornant periòdicament a la visió de conjunt amb la finalitat d'enriquir-la i ampliar-la. L'organització del contingut va del més general al més detallat i del més simple al més complexe.

Aportacions de **Johnson**:

Importància i necessitat del **treball cooperatiu** com la forma més beneficiosa (socialment i intel·lectualment) enfront altres formes d'organització dels alumnes a l'aula.

El constructivisme, en qualsevol de les seves variants, és una teoria de la psicologia cognitiva. És una teoria científica sobre l'aprenentatge que descriu i explica com el subjecte construeix el seu coneixement.

Una interpretació constructivista de l'aprenentatge exigeix una interpretació constructivista de la intervenció pedagògica, la idea directriu de la qual consisteix a crear les condicions adequades perquè els esquemes de coneixement dels alumnes esdevinguin el més rics i correctes possible.

El constructivisme ens orienta però no ens determina la naturalesa de les situacions d'aprenentatge, el disseny exacte d'una classe. Les teories sobre l'aprenentatge no ens estalvien la reflexió pedagògica ni les decisions sobre la didàctica.

Les **metodologies actives** que defensem parteixen de les teories socioconstructivistes, responen als següents principis didàctics i estan avalades per la pràctica educativa:

→ respecte l'aprenentatge

- **principi de constructivitat**: perquè es produeixin aprenentatges que comporten una reestructuració cognitiva és necessari que es donin dues condicions bàsiques:

- participació activa i reflexiva de l'alumnat en el procés d'E/A

- potenciació dels aprenentatges significatius i funcionals (funcionalitat pel que fa a l'aplicabilitat i transferència i significativitat tenint en compte el paper essencial de la motivació, la importància dels coneixements previs i la significació lògica i psicològica)

- **principi d'interacció social**: constructivitat entesa en el sentit vigotskià de construcció social dels aprenentatges (no únicament individual, sentit piagetia). Per això és essencial en el procés d'E/A promoure i impulsar dos nivells d'interacció comunicativa:

- professor-alumnes en el doble sentit

- alumnes entre si mitjançant l'aprenentatge cooperatiu

→ respecte l'ensenyament

- **ensenyar a aprendre**: per ser i actuar de manera autònoma, per pensar i comunicar, per descobrir i tenir iniciativa de millora, per conviure i habitar el món.

Per al desenvolupament de l'autonomia (personal i intel·lectual) cal emmarcar el procés instructiu en l'orientació clara de promoure aprenentatges de coneixements integrats

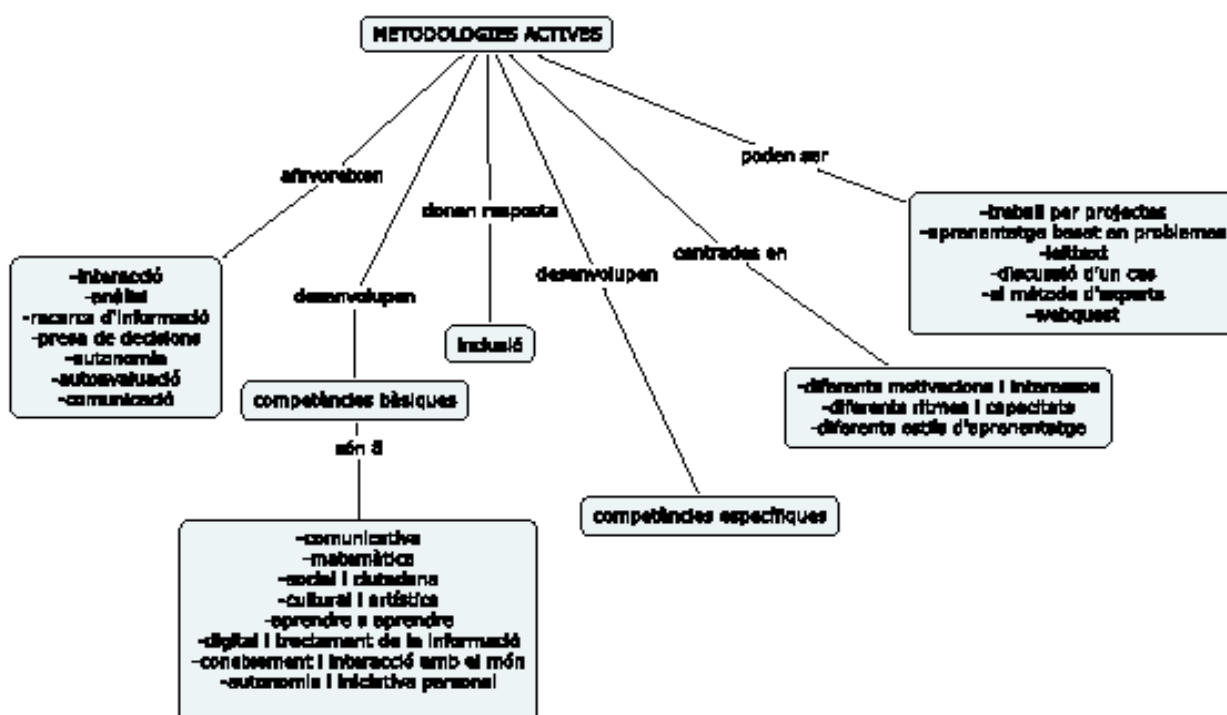
- **mediació**: derivat de la concepció vigotskyana i bruneriana de la instrucció. Importància de partir de situacions significatives i de facilitar recursos i ajuts pertinents

- **interdisciplinarietat i transversalitat**: referida a les competències que han de tractar totes les matèries al llarg de tot el currículum, igualment a les relacions que s'estableixen entre els continguts específics de diferents matèries.

Les metodologies actives, com es pot comprovar, propicien la interacció entre iguals, el treball cooperatiu, les activitats en grup i l'intercanvi comunicatiu que ajuden a mobilitzar els recursos cognitius dels alumnes. D'aquesta manera es qüestionen les seves representacions, relativitzen els propis punts de vista i aprenen.

Les metodologies actives igualment propicien l'anàlisi i la reflexió personal, procés individual absolutament imprescindible en la construcció del coneixement.

Les metodologies actives afavoreixen l'adquisició d'estratègies cognitives d'exploració i de descobriment, així com de planificació i regulació de la pròpia activitat.



El paper del docent en les metodologies actives és el de guia de l'activitat constructiva de l'alumnat. I aquest rol és essencial per treure el màxim rendiment de la potencialitat d'aquestes metodologies.

Estils docents

Per a una bona gestió de l'aula és necessari partir d'una comprensió de l'aula com a lloc d'aprenentatge de competències cognitives i de competències socioemocionals (Vaello, 2005). Tant el rendiment acadèmic com la convivència formen part d'un únic currículum, que està al servei de la formació integral i d'un desenvolupament personal equilibrat. L'educació socioemocional és imprescindible per generar ambients positius d'aprenentatge i per resoldre i evitar conflictes.

En la construcció d'ambients d'aprenentatge positius i en el tractament de la disrupció a les aules, a banda de les intervencions de tipus curricular i organitzatiu que es decideixin a nivell de centre, és molt important la intervenció que es faci a nivell d'aula.

Parlem d'*estil docent* quan ens referim a les formes d'actuar dels professors/es, d'impartir classe, de comunicar-se i d'abordar els conflictes que sorgeixen a l'aula. Els estudis sobre *estil docent* mostren que existeixen diferents destreses i rutines personals que optimitzen el clima d'aula i el descens de la disrupció, i en conseqüència promouen l'aprenentatge i les relacions.

Seguint els quatre elements propis de l'estil docent, proposats per Isabel Fernández (2007), que influeixen en la interacció que el professor/a manté amb l'alumnat, parlarem de: l'estil per afrontar els conflictes, els procediments d'instrucció, les rutines i el control i gestió d'aula.

1. Estil per afrontar els conflictes

Els diferents estils comunicatius (assertiu, passiu, agressiu) produeixen una escalada o descalada dels conflictes. Davant un incident disruptiu o una situació tensa no es tracta de polaritzar posicions, sinó de promoure l'acord i la disciplina positiva. La majoria d'incidents que es produeixen a l'aula poden ser corregits a l'acte i aconsellen l'ús de recursos personals. Els incidents lleus poden tractar-se amb un canvi de tasca o de ritme. La reiteració d'incidents, mitjanament importants, poden tractar-se amb crides d'atenció, propostes alternatives, apropament físic a l'alumne/a, conversa privada amb l'alumne/a, notificació a casa. Únicament els incidents molt greus exigeixen un tractament sancionador clar i contundent.

Per poder afrontar els conflictes amb adolescents s'ha de saber com és un/a adolescent, és a dir, què l'interessa, com se sent, com reacciona enfront determinades circumstàncies. L'adolescència és una etapa de desestabilització personal. Els adolescents es mostren ambivalents, tenen sentiments contradictoris, no toleren actuacions arbitràries, alternen conductes infantils amb conductes més madures. Per això és tan important que el professor/a mantingui amb ells un tracte regular, coherent, que no els desconcerti.

L'autoestima influeix en el seu comportament. La manera d'implicar-se en els aprenentatges, i en matèries determinades, i les relacions amb els altres estan mediatitzades per l'autoestima. Així, un adolescent amb una baixa autoestima en l'aprenentatge de determinada matèria, li dedicarà menys temps, ganes i esforç, per tal d'evitar confrontar-se amb continguts que no

domina i que el fan sentir-se a disgust amb si mateix. És molt important conèixer com afecta l'autoestima en l'equilibri personal de l'adolescent per poder treballar-la a l'aula.

2. En els **procediments d'instrucció** hi podem identificar els cinc principis que generen millors condicions educatives a l'aula (Tharp, 2002):

- a) facilitar l'aprenentatge amb activitats productives conjunes
- b) incloure els contextos de les experiències dels alumnes
- c) ensenyar pensament complex
- d) desenvolupar la competència lingüística a tot el currículum
- e) ensenyar mitjançant la conversa educativa

a) ja que aquestes creen les condicions on es produirà el desenvolupament. Fer activitats conjunes i conversar sobre elles són condicions essencials per la socialització i el creixement cognitiu. Participar amb el docent en una activitat en què aquest actua com a guia, company de diàleg i model és el que permet maximitzar el desenvolupament. Els docents que conversen mentre treballen amb els seus alumnes ofereixen una font d'informació privilegiada, ja que són ells els que posseeixen el coneixement dels conceptes, el lèxic i les maneres de definir, analitzar i resoldre problemes de la matèria. L'aprenentatge en cooperació, els alumnes treballant junts en projectes compartits que comporten ajudar-se mútuament i aprendre els uns dels altres, és una de les principals bases entorn al principi de l'activitat productiva conjunta.

b) contextualitzar l'ensenyança i el currículum a la realitat de les aules. Ancorar conceptes abstractes en el món experimentat és un procés universal de creixement cognitiu que és comú als adults, als adolescents i als infants. Hi ha un primer nivell, pedagògic, de contextualització, que recorre als esquemes mentals previs relacionats amb els continguts que s'impartiran. I un segon nivell, curricular, on es fa necessari recórrer a l'ús educatiu de mitjans i materials.

c) cal una educació que sigui cognitivament estimulante, és a dir, que requereixi pensament i anàlisi, no únicament exercicis basats en la repetició i la memorització. Augmenta el rendiment, inclús dels alumnes que estan en desavantatge, quan se'ls repta a satisfer uns nivells acadèmics elevats i ajustats a la seva "zona de desenvolupament proper".

d) la lectura i l'escriptura s'han d'ensenyar en totes les matèries, estimulante l'expressió i la comprensió del llenguatge. S'han de proporcionar oportunitats de parlar i escriure, de practicar l'ús del llenguatge i de rebre la retroalimentació natural de la conversa. El desenvolupament del llenguatge es pot estimular amb estratègies tan senzilles com reformular, demostrar, oferir expressions alternatives i plantejar preguntes. El llenguatge quotidià i el llenguatge acadèmic necessiten un desenvolupament continu i integrat, ja que el llenguatge acadèmic es basa en el llenguatge quotidià i en el pensament que aquest reflecteix, i alhora els modifica.

e) l'ensenyança dialògica és adequada per qualsevol matèria. Ofereix condicions essencials per un aprenentatge màxim. Proporciona la base cognitiva i empírica per relacionar l'aprenentatge escolar amb el coneixement individual, comunitari i familiar de l'alumne/a. Mitjançant la conversa que desenvolupa temes, el docent guia la participació de l'alumne/a, qüestionant i compartint idees i coneixements. Proporciona la forma crítica d'ajuda pel desenvolupament del pensament i la resolució de problemes.

Sense la retroalimentació que proporciona la comunicació el professor/a no podria partir dels coneixements previs de l'alumnat, ni podria preveure les dificultats específiques per donar estratègies de solució i suport a cadascú. La comunicació, la capacitat d'escolta activa i de diàleg és el valor més significatiu que té el professorat respecte l'aprenentatge de l'alumnat.

Aquestes cinc normes estan relacionades entre si i formen una visió holística de l'educació.

3. Les **rutines** són els patrons de comportament del professor/a, allò que sol fer a les seves classes. Les rutines poden ser de tipus emocional (donar les gràcies, mostrar preocupació...), de tipus acadèmic (preguntar després d'haver explicat, tornar els exàmens corregits de seguida...) i d'explicitació clara de normes a l'aula (permetre o no parlar quan es treballa, deixar passar o no certes coses...). Les rutines permeten predir la marxa de la classe i donen estructura i seguretat a l'alumnat. Els professors/es que no defineixen amb claredat les seves rutines i que es mostren ambivalents desestructuren el procés de la classe i propicien molta més disrupció.

4. El **control i gestió d'aula**

El primer element de control és la mateixa figura del professor/a. La presència del professor/a mai és neutral, sempre influeix, positivament o negativament. La manera com es dirigeix als alumnes, el tracte que els dóna, la coherència que manifesta entre el que diu i el que fa, la sinceritat i justícia de les seves actuacions... Sánchez Pacheco (1997) destaca 10 factors que afavoreixen una bona gestió de l'aula i la prevenció de conflictes. Entre els referits estrictament a l'aula hi ha:

- el **paper respectuós del professor/a**, considerant les diferències individuals, les diferències d'opinió, els diferents interessos i les diferents necessitats. I diferenciant, també, la persona de l'acció
- l'**atenció integradora de la diversitat**, concretada en l'estructura organitzativa que faciliti a l'alumnat el sentiment de ser atesos i que convidi a la participació i a la corresponsabilitat
- **actituds càlides i d'ajuda** en la relació adult-adolescent. Si partim de la idea que a partir de les nostres creences d'identitat ens comportem d'una manera o d'una altra, en el canvi de creences rau la solució a una conducta disruptiva o agressiva (Timoneda, 1997)
La visió que els nois i noies amb comportaments agressius tenen d'ells mateixos és tan negativa, que tendeixen a interpretar la conducta de les persones que els envolten com un perill del qual s'han de protegir i

ho fan manifestant conductes de defensa de tipus agressiu o disruptiu. Aquest és el mecanisme de producció de les conductes disruptives a les aules. Per ajudar aquests nois i noies és molt important entendre les seves circumstàncies, la seva situació personal.

- buscar sempre **la millora de l'autoimatge de l'alumnat** afavorint l'èxit, l'orientació i la discussió individual. El treball de **l'autoestima** en l'adolescència és una tasca necessària dins l'aula, tant per aconseguir l'equilibri personal dels adolescents que els predisposi positivament per l'aprenentatge, com per prevenir i atendre problemes disciplinaris

- introduir elements de **reflexió social** sobre els conflictes i els problemes de l'aula i tractar-los dins l'aula

És fonamental la **comunicació interpersonal**. En molts nois i noies amb problemes d'inadaptació, la comunicació directa es troba bloquejada o impossibilitada (com a part de la conducta de defensa). És per això que la comunicació indirecta, esdevé una eina molt útil per establir una veritable comunicació interpersonal i per arribar a l'origen del problema.

La **comunicació indirecta** (Watzlawick, 1981) és la que ens permet arribar al **món emocional**.

L'autoritat del professor/a, actualment, no ve donada amb el rol de professor/a sinó que li és atribuïda per l'alumnat segons la solidesa i coherència manifestades.

"L'autoritat té com a fonament un acte de reconeixement, i no de submissió. Es reconeix un saber, una competència en l'altra persona i, en conseqüència, el seu parer i opinió estan per sobre dels propis. Per això, l'autoritat no s'atorga, ni es delega, sinó que s'adquireix" (Espot, 2006, 152).

2. TREBALL DUT A TERME

- Anàlisi de 5 pràctiques docents
- Disseny i elaboració del contingut d'un bloc
- Disseny i elaboració del contingut del protocol (pwp)

2.1. DESCRIPCIO DEL TREBALL

Anàlisi de 5 pràctiques docents

He fet l'observació de totes les sessions de 5 unitats didàctiques de diferents matèries, impartides a diferents nivells de la ESO. Els 5 grups pertanyen a centres públics situats en contextos socials desafavorits.

Donat que l'objectiu d'aquest estudi és el d'analitzar els trets característics de bones pràctiques docents, la variabilitat pel que fa a la matèria impartida i el nivell educatiu destinatari ha estat intencionada, ja que en aquest cas, resulta un factor enriquidor.

Una 1a unitat ha estat “Los registros lingüísticos”, impartida pel professor de Llengua i literatura castellana a un grup-classe de 3r d'ESO. Aquesta unitat ha tingut una durada de 8 sessions.

La 2a unitat ha estat “Forces i estructures”, impartida pel professor de Tecnologia a un grup-classe de 3r d'ESO i s'ha treballat al llarg de 2 sessions.

La 3a unitat “ Moviment i força”, a càrrec del professor de Ciències Naturals a un grup-classe de 2n d'ESO, ha tingut una durada de 7 sessions.

La 4a unitat “Present continuous. Adverbs of frequency”, donada per la professora de Llengua anglesa a un grup-classe de 2n d'ESO, ha durat 5 sessions.

I la darrera i 5a unitat “El sector terciari. Sanitat i Turisme”, donada per la professora de Ciències Socials a un grup-classe de 3r d'ESO, ha durat 6 sessions.

Penso que el context és fonamental per entendre el que passa en una aula i estar des de l'inici i fins al final de la presentació i desenvolupament d'un tema ens pot donar les claus de comprensió que no ens donaria l'observació de sessions aïllades.

He mantingut dues entrevistes amb cada professor/a. Una, abans d'iniciar l'observació de la unitat didàctica, que es refereix molt específicament a la unitat objecte d'observació, i l'altra, en acabar-la, referida a la planificació general de la matèria. Han estat entrevistes semiobertes que contemplaven les dimensions descrites per Ainscow (2001), pel que fa al bon professor/a i els indicadors que, també segons Ainscow, a nivell teòric són generadors de bones pràctiques.

He sol·licitat al professorat tota la documentació utilitzada (material amb suport paper, material digitalitzat...) per tal de disposar del màxim d'informació que em permetés una més acurada interpretació i comprensió de les bones pràctiques docents.

De les observacions a l'aula s'ha fet un registre descriptiu-narratiu del que passava a l'aula. Aquest registre conté dades contextuais i cites verbals. La mateixa taula que conté la descripció-narració de cadascuna de les sessions observades, té una columna amb les respectives interpretacions i una altra amb els codis de les diferents dimensions o categories (Onrubia, 2004) de significat atribuïdes al professorat i a l'alumnat.

Pel que fa a les entrevistes s'ha arribat a un acord amb el professorat i amb l'alumnat perquè poguessin registrar-se amb àudio.

Els annexos contenen els fragments més significatius de les transcripcions dels diferents instruments utilitzats (observacions i entrevistes) als quals s'al·ludeix en l'apartat d'interpretació dels resultats.

He de dir que en les 5 pràctiques observades s'ha confirmat el marc conceptual en què em sustentava. Tots ells/es parteixen de plantejaments socioconstructivistes i interactius de la docència, però com ja he indicat en l'apartat del marc teòric, aquesta interpretació socioconstructivista de l'aprenentatge no determina el disseny exacte de les situacions d'aprenentatge. És necessari un altre tipus de reflexió pedagògica per fer l'opció per una metodologia activa.

Acabada la unitat didàctica, s'ha passat el qüestionari a tot l'alumnat i s'ha mantingut una entrevista amb un petit grup, de 5 alumnes, representatiu del grup-classe. S'han seleccionat els alumnes de manera que representessin la heterogeneïtat del grup-classe, en quant a sexe, a nivell de competències i a comportament.

No ha estat possible dur a terme aquesta entrevista amb el grup del professor 2.

Disseny i elaboració del contingut del bloc

Es tracta d'un bloc que recull les activitats dutes a terme durant aquest any de llicència i que estan relacionades amb el projecte d'estudi.

Conté 5 categories:

- Cursos, ponències i formació: resum i valoració del contingut dels cursos
- Converses amb professors/es: conté converses mantingudes amb professors/es sobre l'educació
- Teatre i cinema: recull comentaris personals sobre les obres i pel·lícules vistes
- Reunions de treball: conté l'ordre del dia i el resum sobre les temàtiques tractades
- General: recull de pwp elaborats per la llicència

<http://blocs.xtec.cat/estilsdocents>

Disseny i elaboració del contingut del protocol

Amb aquest protocol, elaborat en format paper i en format digital (pwp), es pretén crear un espai que convidi al professorat a fer pràctica reflexiva respecte el *com educar*.

Segons Andrés y Martín (2003) entre els principals indicadors del clima escolar hi ha:

- a) la gestió de l'aula, la motivació i expectatives d'assoliment i la metodologia de treball
- b) la informació i participació a l'aula i al centre
- c) les relacions interpersonals en el centre i a l'aula
- d) les normes de convivència
- e) els conflictes, tipus i freqüència i les estratègies de resolució.

El protocol es presenta com a eina per reflexionar sobre els motors evolutius (socials, econòmics i tecnològics) que afecten l'educació i que ens situen davant noves realitats i nous reptes, sobre el nou rol professional del professorat que suposa un canvi de metodologies propiciat per les TIC, sobre l'eficàcia de determinades estratègies d'ensenyament, sobre les competències comunicatives del docent que afavoreixen una bona gestió de l'aula. Reflexions que es proposa compartir en les coordinacions dels equips docents.

2.2. METODOLOGIA EMPRADA

Parteixo d'un **paradigma qualitatiu-interpretatiu** que fa ús de la lògica inductiva. La qualitat de l'educació té molt a veure amb el que passa a l'aula i amb el docent (Latorre i altres, 1997).

L'estudi se centra en l'anàlisi de la tasca docent a l'aula. La metodologia utilitzada busca interpretar i comprendre la realitat i es basa en l'estudi de 5 casos.

a) SELECCIO DE LA MOSTRA

La mostra prové d'una selecció de professionals que exemplifiquen **bones pràctiques docents**.

Els equips directius dels IES m'han facilitat les dades referents als professors més valorats pels alumnes, amb una òptima gestió de les aules (menor nombre d'incidències, millor clima de treball), que obtenen un bon rendiment dels alumnes (dades avaluatives) que manifesten major inquietut professional en la recerca de noves metodologies i amb reconeixement professional per part dels propis companys.

He de dir que l'elecció dels professors/es ha estat condicionada per dos fets:

- que impartissin classe a la ESO
- que impartissin classe a grups-classe

S'han descartat professors/es que són altament valorats pels alumnes i pels propis companys però que la seva docència va destinada a grups amb ràtios més baixes per tractar-se d'alumnat amb fortes dificultats, o agrupaments amb ràtios altes però en base a criteris que redueixen l'heterogeneïtat pròpia d'un grup-classe.

Ens hem trobat amb docents candidats a col·laborar que impartien únicament classes a Batxillerat (si més no durant aquest curs escolar) i altres que ho feien a la ESO però únicament en modalitats d'agrupament complementàries al grup-classe (aula oberta, projectes singulars de centre...).

Per tant, finalment s'han seleccionat 5 professors/es amb reconegut prestigi professional, que imparteixen classe a grups-classe heterogenis i de ràtios compreses entre 25-30 alumnes i dins de l'etapa secundària obligatòria.

b) SELECCIO DELS INSTRUMENTS

Les **tècniques de recollida i d'interpretació de dades** aplicades han estat mixtes, però **bàsicament qualitatives**. S'ha fet una triangulació múltiple, analitzant dades des de diferents angles per a comparar-les i contrastar-les entre si i evitar la subjectivitat que aquest tipus d'investigació qualitativa pot comportar.

Els instruments utilitzats han estat : **observacions, entrevistes i qüestionaris**.

S'ha analitzat, mitjançant sessions d'observació, entrevistes semiobertes i un qüestionari, la tasca de 5 docents en dos grups-classe de 2n d'ESO i tres grups-classe de 3r d'ESO, de quatre centres públics de Secundària.

Amb la finalitat de fer un registre de les tècniques i recursos utilitzats en "la seva **manera de fer classe**".

Les preguntes que ens hem plantejat són:

- Quins **recursos de caràcter personal** utilitza el docent per contenir comportaments disruptius (en definitiva, per dur a terme una bona gestió de l'aula)?
- Quines **estratègies** posa en joc per crear ambients que afavoreixin els aprenentatges?
- Quin tipus d'**intervencions organitzatives i didàctiques** faciliten la inclusió de tot l'alumnat?
- Quines **metodologies** afavoreixen els aprenentatges en competències?

Per altra banda, la convicció de la necessitat de crear mitjans i generar espais per compartir les bones pràctiques, ens ha portat a recollir els resultats de l'estudi en uns protocols pels centres (a treballar en equips docents).

c) ACTUACIONS DUTES A TERME

Observacions no participants a l'aula:

- Dels 5 grups-classe objecte de la mostra

Entrevistes i reunions:

- Amb els professors/es i alumnes objecte de la mostra per tal de recollir les dades objecte d'anàlisi i interpretació
- Amb professionals d'altres zones educatives, amb explícit reconeixement professional, que han aportat indicacions teòriques i pràctiques, segons la pròpia experiència. S'ha creat un bloc que recull les converses amb aquests professionals : <http://blocs.xtec.cat/estilsdocents>

Anàlisi documental:

- De les programacions del professorat col.laborador.
- De documents i aplicatius informàtics elaborats pels propis docents (criteris d'avaluació per a l'alumnat, memòria del curs, guió de treball d'una sessió, exàmens, exercicis complementaris, blocs...)

Consultes bibliogràfiques:

- Lectura de llibres i d'articles de revistes sobre metodologies i gestió de l'aula.
- Legislació vigent.

Consultes telemàtiques:

- Visites a webs i consulta de blocs per tal de conèixer experiències en relació a gestió de conflictes, metodologies actives i per conèixer el funcionament de les eines informàtiques.
- Plantilles de demostració per a la creació de blocs.
- Vídeos conferències sobre gestió de l'aula basada en l'educació sòcioemocional (Juan Vaello, Manuel Segura)
- Ponències i pwp sobre estratègies i programes per prevenir la disrupció a les aules i la violència en els centres educatius (Rosario del Rey, Isabel Fernández)
- Vídeos d'experiències de diferents centres on es treballen les competències transversals. www.xtec.cat/practicomp/index.htm
- Recursos audiovisuals i programació educativa a www.edu3.cat

Assistència i participació a:

- Equip de Treball sobre Metodologies de l'ICE de la UAB. www.metodologies.cat
- "Bases metodològiques per a la recerca educativa". Curs organitzat per l'ICE de la Universitat de Barcelona. Barcelona, dies 16, 17 i 26 de setembre, 8 d'octubre i 27 de febrer
- IX Jornades d'Intercanvi d'Experiències Pedagògiques. *Metodologies a l'aula*. Curs organitzat pel CRP de Badalona. Badalona, dies 5 i 25 de setembre, 27 de novembre, 15 de gener i 5 de febrer
- Jornada: Noves mirades en salut mental i aprenentatge. "Les aportacions de la teoria de l'aferrament a la comprensió de les dificultats d'aprenentatge i de comportament" Fundació PRESME. ICE de la UAB. Edifici del rectorat. 14 de novembre
- 8a Jornada de Qualitat a l'Educació. Departament d'Educació. Campus de la UAB. 4 de desembre
- Formadora del curs "Instruments de prevenció per alumnes amb problemàtiques singulars". Idfo.UGT. Barcelona, dies 26 de gener, 2 i 9 de febrer, 2, 9, 16 i 23 de març
- Seminari sobre "Bases cognitives i emocionals de l'aprenentatge" amb Carme Timoneda. SE de Badalona. Dies 26 de març, 2 i 28 d'abril i 5 de maig.

- Jornada de presentació de llicències i ARIE. 21 de maig. Parc de Recerca Biomèdica de Barcelona.

2.3. DESCRIPCIÓ DELS RECURSOS UTILITZATS

Els recursos que he utilitzat per dur a terme aquest treball es podrien sistematitzar de la manera següent:

1. Materials i formatius:

- bibliografia, articles de revistes especialitzades i vídeos (youtube)
- webs: internet ha estat un recurs imprescindible. Tant pel treball de sistematització dels recursos, que el propi internet pot oferir, per a la revisió de la intervenció pedagògica del professorat, com per l'obtenció de moltes de les informacions que aquest treball ha requerit.
- programes i recursos informàtics: Office per a l'elaboració de la memòria i els pwp i Software per donar forma digital i penjar a internet el bloc
- moodle gestionat per la Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent de Direcció General d'Innovació del Departament d'Educació.

2. Personals:

- entrevistes i intercomunicacions amb professors/es que imparteixen classe a la ESO i professionals de Serveis Educatius
- entrevistes amb els professors/es i grups d'alumnes de 2n i 3r d'ESO objecte de la mostra.

3. Tècnics:

- model de qüestionari per a l'alumnat
- model d'entrevista semioberta per a l'alumnat
- model d'entrevistes semiobertes per al professorat
- taules per a la recollida i anàlisi dels materials de treball

2.4. DISSENY DEL PLA DE TREBALL: FASES I CALENDARI	
2008 Setembre Octubre	<i>Fase de presentació, formació i recerca:</i> ▪ Organització i planificació del treball a realitzar. ▪ Recerca bibliogràfica sobre metodologies i sobre gestió de l'aula i recerca d'experiències amb aplicacions metodològiques concretes. ▪ Cerca documental i exploració de recursos i aplicacions didàctiques de la xarxa ▪ 2 entrevistes amb el professor supervisor. ▪ 2 reunions presencials al Departament d'Educació ▪ Un assessorament per part d'un professor del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la UB. ▪ Assistència al curs de <i>Bases metodològiques per a la recerca educativa</i>. ICE-UB. ▪ Assistència a les IX Jornades d'Intercanvi d'Experiències Pedagògiques. <i>Metodologies a l'aula</i>. CRP de Badalona. ▪ Presentació del projecte: - Equip de treball de Metodologies ICE-UAB - Professors d'IES d'altres poblacions
Octubre Novembre Desembre	<i>Fase de presentació, formació i recerca:</i> ▪ Presentació del projecte: - IES 1 ciutat de 220.000 habitants - IES 2 ciutat de 118.000 habitants - IES 3 ciutat de 220.000 habitants - IES 4 ciutat de 220.000 habitants - Grup de treball Fundació privada - Professors d'IES d'altres poblacions <i>Fase de treball de camp, recollida de dades:</i> ▪ Elaboració dels documents, entrevistes i qüestionaris per a la recollida de dades. ▪ Recollida de dades de: - IES 1 de ciutat de 220.000 habitants - IES 2 de ciutat de 118.000 habitants - IES 3 de ciutat de 220.000 habitants - IES 4 de ciutat de 220.000 habitants - Professors d'IES d'altres poblacions ▪ Creació d'un bloc.

2009 Gener Febrer Març	<i>Fase de treball de camp, recollida de dades:</i> ▪ Recollida de dades de: - IES 3 de ciutat de 220.000 habitants <i>Fase d'anàlisi i sistematització de la informació recollida i elaboració i redacció dels materials produïts</i> ▪ Buidat i anàlisi de les dades recollides. ▪ 1 entrevista amb el professor supervisor ▪ 1 reunió presencial al Departament d'Educació
2009 Abril Maig Juny Juliol	<i>Fase d'anàlisi i sistematització de la informació recollida i elaboració i redacció dels materials produïts</i> ▪ Buidat i anàlisi de les dades recollides. ▪ Elaboració de la memòria ▪ Elaboració del protocol d'actuació ▪ Elaboració de presentacions en format pwp ▪ Elaboració d'un informe resum de la memòria per als centres col·laboradors i per a la seva divulgació ▪ Presentació i lliurament als centres col·laboradors de l'informe devolutiu ▪ Assistència al seminari sobre "Bases cognitives i emocionals de l'aprenentatge" <i>Fase d'avaluació, correcció i format definitiu (correcció dels materials escrits)</i>

Vull destacar que m'ha resultat indispensable destinar tot el mes de setembre i part d'octubre a fer cerca documental. Per una banda de llibres i revistes publicades en els darrers anys, i per l'altre, de navegació per la xarxa, consultant totes aquelles webs, ja fossin institucionals (des de les d'àmbit més internacional fins a les d'àmbit més local), ja fossin d'associacions, col·lectius, o col·legis professionals. Fonts de documentació que m'han mostrat l'estat de la qüestió, les darreres investigacions i recerques sobre metodologies actives i gestió eficaç de l'aula.

Aquesta cerca m'ha permès reorientar i reubicar-me en el plantejament inicial del projecte. La indagació de l'estat actual del coneixement del tema triat com objecte d'estudi m'ha determinat en l'enfoc que havia de tenir la meua recerca. He pogut concretar de manera clara, sense ambigüitats, l'aportació que pretenia fer i la seva aplicabilitat o utilitat.

Una vegada definit i delimitat l'enfoc de la recerca, m'ha calgut documentar-me sobre els diferents instruments de recollida de dades, per tal de fer-ne un bon ús i extreure'n la informació més rica possible, corroborant, alhora, que els previstos en el projecte eren els més idonis a utilitzar atenent a l'enfoc.

No vull deixar de destacar l'excel·lent informació que m'han proporcionat les bases de dades de webs institucionals (citades en l'apartat de bibliografia), així com també la web edu3.cat amb la seva programació educativa i

propostes didàctiques, i l'espai de pràctica compartida de la xtec, amb el treball exposat per diferents centres sobre les seves experiències de treball de les 8 competències bàsiques.

3. RESULTATS OBTINGUTS

El **material de base fonamental** sobre el que he treballat han estat les **transcripcions de les entrevistes i observacions i les respostes dels qüestionaris**. Les transcripcions de les dades recollides s'han fet de manera literal, per la importància que dono al llenguatge utilitzat pels professors/es i alumnes de manera natural, amb les seves expressions, reiteracions i vacil·lacions.

El sistema de notació utilitzat per identificar els professors/es (P1, P2, P3, P4, P5) reflecteix l'ordre en què es va dur a terme el treball de camp amb cadascun dels cinc professors/es.

El sistema de notació utilitzat a l'informe per identificar les **categories de significat** amb els fragments de les transcripcions de les observacions i les entrevistes és el següent:

- E1P3: on "E" significa entrevista, "1" prèvia i referida a la Unitat Didàctica ("2" final i de caràcter general) i "P3" significa professor/a nº 3
- O6P2: Observació nº 6 del professor nº 2
- EAP1: Entrevista als alumnes del professor nº 1

En els registres d'observació (annex 2) hi ha una columna que recull de manera codificada les dimensions o categories de significat que apareixen al llarg de la sessió referents a l'**estil docent** i la **metodologia** utilitzada. Dimensions establertes a priori com a indicadores d'una bona pràctica docent. Es tracta, per tant, de constatar quines d'aquestes dimensions són més freqüents en cadascun del 5 docents i quines apareixen en menor freqüència o ni tan sols apareixen.

Igualment es recullen les categories de significat referides als alumnes, també establertes a partir de la reflexió teòrica i, per tant, amb anterioritat al treball de camp. Aquestes fan referència al **comportament** i a l'**aprenentatge**.

Com que el nombre de sessions de les diferents unitats didàctiques no ha estat el mateix, no he treballat amb valors absoluts sinó amb el càlcul proporcional obtingut en funció del nombre de sessions.

Els codis utilitzats per designar cadascuna de les dimensions o categories de significat figuren en les taules construïdes (2 taules per a cada grup-classe, una referida a les actuacions dels professors/es i l'altra referida a les actuacions dels alumnes, apartat 3.4.):

- ED3: indica "ED" Estil Docent i el 3 la dimensió "Ordre/Seguretat"
- M4: indica "M" Metodologia i 4 la dimensió "Diversifica materials i recursos"
- C1: significa "C" Comportament i 1 "Mostren interès"
- A4: significa "A" Aprenentatge i 4 "Implicació en el tema"

En l'anàlisi i interpretació de les dades obtingudes en les sessions d'observació de les unitats didàctiques i en els qüestionaris dirigits a l'alumnat, he buscat les correlacions que es produïen entre els estils docents i les metodologies del professorat i les conductes i els aprenentatges de l'alumnat (dimensions establertes prèviament a la confecció dels diferents instruments de mesura). Buscant, d'aquesta manera, identificar aquells **maneres de fer** del professorat que produeixen unes conductes i uns aprenentatges que es valoren positivament (veure criteris de selecció dels 5 docents: apartat 2.2., reconeguts per dur a terme una bona gestió de l'aula i per aconseguir un bon rendiment de l'alumnat)

Pel que fa a l'anàlisi i interpretació de les entrevistes semiobertes amb el professorat i amb els grups representatius d'alumnes dels 5 professors/es, no m'he cenyit exclusivament a les dimensions establertes i he estat oberta a qualsevol tipus d'aportació que pogués corroborar o contradir les preguntes inicials de la recerca.

La construcció de les tres taules que recullen la síntesi de les seves respostes (apartats 3.2. i 3.3.), destacant les més coincidents i les més rellevants en la significació de les conclusions, són comentades més endavant.

3.1. ELS QÜESTIONARIS A L'ALUMNAT: ANÀLISI

Comencem l'anàlisi per la taula que recull les respostes dels diferents grups a les preguntes de caràcter tancat del qüestionari. Constatem unes mitjanes de grup força homogènies en les diferents preguntes, és per això, que s'ha optat per fer una anàlisi global.

TAULA AMB LES DIMENSIONS CORRESPONENTS A CADASCUNA DE LES PREGUNTES DE CARÀCTER TANCAT DEL QÜESTIONARI

QÜESTIONARI ALUMNES		Dimensions Alumnes	Dimensions Professors
P1	Treball en parelles i grups petits	A1	M1
P2	Explicació de l'objectiu de la classe	A4	M11
P3	Demandar ajuda quan no s'enten	C1	M3
P4	Es permet la intervenció a les classes	A1	M8
P5	Professor és just quan castiga	NO C3	ED2
P6	Entenc els deures	NO A3	M7
P7	M'agraden les classes	A2	M9
P8	Professor és just quan reforça o elogia	NO C3	ED1 / ED2
P9	Professor consulta per millorar el meu rendiment	A4	ED4 / M3
P10	Normes de comportament coherents	C2	ED4 / ED2
P11	Professor recorda les normes de comportament	C4	ED4
P12	Faig els deures	C6	M7
P13	Puc presentar els deures de diferents maneres	C6 / A6	M5
P14	Em sento respectat pel professor	NO C3	ED2
P15	Respecto al professor i als companys	C2	ED3

P16	Classes són variades	A2	M2
P17	M'avorreixo a classe	A3 / C4	NO M9
P18	Puc opinar sobre com treballar i avaluar	A1	M7
P19	Nota final s'obté de diferents activitats	C5	M2
P20	Faig autoavaluació	A1	M7 / M10
P21	Parlo amb el professor sobre el meu rendiment	A4	M8
P22	Puc utilitzar internet	A6	M4
P23	Algunes classes em sorprenen	C1	M2
P24	De vegades em sembla que no aprenc res	A3	NO ED4

Al llarg de l'anàlisi, es va remetent a fragments de les transcripcions de les observacions i entrevistes que corroboren les dades obtingudes. És una manera d'anar confrontant "el que fan" amb "el que pensen i diuen". Amb les observacions s'ha recollit "el que fan" professorat i alumnat, i amb les entrevistes i qüestionaris s'ha recollit "el que pensen i diuen" professorat i alumnat.

En aquesta primera part del qüestionari es valoren els professors/es objecte de la mostra.

Les preguntes que obtenen **puntuacions més altes** són les que al·ludeixen a l'estil docent, juntament amb les de metodologia (P4, P6 i P19) que fan referència a la **participació a classe**, a la **comprensió del treball** que han de fer i a l'**avaluació processual** que contempla diferents registres.

Pel que fa a les preguntes referents a la metodologia és força significatiu que l'alumnat valori que amb els professors objecte de la mostra entenen el que han de fer, perquè això significa que estan en condicions d'aprendre. L'autopercepció del propi aprenentatge és l'estímul per mantenir-se atent i constant en activitats acadèmiques que no presenten la facilitat d'accés d'altre tipus d'activitats de lleure.

Per tant, un dels primers indicadors que qualsevol docent hauria de tenir en compte a l'hora de fer autoavaluació és la percepció que té l'alumnat del seu aprenentatge. Si els alumnes perceben que a les seves classes aprenen coses, si se senten competents en les activitats que fan perquè se senten ben dirigits i perquè hi veuen el sentit, serà molt més fàcil implicar-los en l'esforç de dedicació, de perseverança i de concentració del qual tan sovint ens queixem de no trobar a les aules.

Aquesta observació ens porta a una reflexió sobre la **importància del procés de planificació** del professorat. S'ha de saber a cada sessió i amb cada activitat què es vol aconseguir. S'hi ha de pensar. D'aquesta manera, fer una explicació de 15' per introduir un tema o proporcionar unes adreces i demanar fer una cerca per la xarxa del tema dependrà dels objectius que es plantegi el professor/a i de les competències que vulgui posar en joc.

Podríem dir que el **principal enemic** del procés d'ensenyament/aprenentatge és l'**arbitrarietat**, l'anar fent sense tenir clara la finalitat. Aleshores, igual d'avorrit, per l'alumnat, pot ser una sessió magistral com un activisme mancat de sentit.

Alguns dels professors objecte de la mostra utilitzen metodologies força tradicionals, pel que fa als recursos i a la tipologia d'activitats que posen en joc. No obstant, de tots ells puc dir (i els alumnes així ho confirmen amb les seves respostes) que la intencionalitat de les seves actuacions ha estat prèviament reflexionada, és molt clara i, permanentment, en la interacció amb l'alumnat, busquen la confirmació de l'aprenentatge (annex 7: E2P3)

E2P3

Considero que és important planificar i programar l'activitat, si més no, programar per reflexionar sobre què és el que faràs, què pretens aconseguir i com va funcionant i que això et vagi retroalimentant (...)

Una altra qüestió cabdal és anar rebent valoracions del procés d'aprenentatge que encoratgin a seguir i, per tant, és necessari utilitzar diferents registres d'avaluació. És més fàcil acceptar una nota negativa si en tens altres que són positives. L'alumnat necessita rebre feedbacks positius i, per tant, cal contemplar diferents situacions i instruments d'avaluació. L'avaluació és un element del currículum que mereix una atenció especial quan es tracten els criteris psicopedagògics d'atenció a la diversitat. A la pregunta 19, molt destacada per tots els grups, es confirma que els professors/es del nostre estudi fan una avaluació processual, la qual cosa els permet anar veient els aprenentatges específics de cada alumne/a i anar decidint, en conseqüència, les activitats i el tipus de suport pertinents per assegurar el coneixement necessari (annex 7: E1P1, E1P2, E1P3, E1P4, E1P5).

E1P4

Els saben que després de cada unitat tenen un examen però, és clar, jo necessito molt *feedback* i personalment com a professora necessito rebre què entenen i què no entenen. Llavors existeix el que nosaltres anomenem *quiz* que és, per exemple, fas un exercici, agafes uns quants folis els parteixes per la meitat, eh? els fas seure individualment i dius "vinga, escribiu-me aquest exercici que acabem de corregir ara, escribiu-me'l aquí" per exemple, perquè aquí me n'adono si han corregit bé, si ho entenen, i això pel que fa als exercicis. O també puc dir "avui m'havíeu de portar això de deures, venga, feu-me aquest exercici dels deures (un exercici que a mi m'interessa personalment) aquí en aquest full". O si expliquem qualsevol cosa de gramàtica, expliquem qualsevol concepte gramatical, igual. "Ei! demà, el que hem explicat avui de gramàtica us ho preguntaré en *quiz*"

Pel que fa a les preguntes referides als estils docents, la més destacada per tots els grups ha estat la que al·ludeix al **respecte**. Són professors que els alumnes senten propers, justos en les decisions i de tracte respectuosos i cordial. I en l'etapa evolutiva que tractem dins l'ensenyament secundari obligatori, l'adolescència, tots els temes relacionals i de consideració al seu procés de creixement tenen un pes molt fort. Es pot afirmar que el professorat que es mostra serè, coherent, discret, amb autoritat, que sap escoltar, que és tolerant, que és respectuós, que està atent a tot el que passa a l'aula, que sap entendre la confluència d'aspectes infantils i adults en els seus adolescents, propicia en l'alumnat actituds menys conflictives perquè troben

en el professor/a la seguretat que ells estan buscant (annex 7: O1P1, O4P1, O6P3, E2P3, E2P5)

O1P1

Les recriminacions tenen sempre un to respectuós, mai dirigides contra l'alumne sinó contra el que fa o deixa de fer.

Si ens fixem en les respostes que puntuen per sota de la mitjana ens trobem amb preguntes referents a metodologia i que corroboren les observacions de l'aula. Per un costat ens trobem amb la diversificació de modalitats d'agrupament, amb la possibilitat de decidir com treballar i amb l'autoavaluació (P1, P18 i P20), que els alumnes responen que es donen poc. No és freqüent combinar el treball per parelles, en petit grup, individual i en gran grup. Tampoc és habitual donar l'opció d'opinió i/o elecció a l'alumnat de com treballar. I no se sol fer autoavaluació (a classe no es generen espais per fer-ne, els professors/es s'hi refereixen poc).

Per altre costat, puntuen igualment baix les preguntes referides a creure que no s'aprèn res i avorrir-se a classe (P24 i P17). Per tant, una vegada més, surt la percepció d'estar aprenent, de sentir-se implicat amb el que es fa a classe.

I finalment, el factor sorpresa que poden proporcionar les classes (P23) es considera baix (annex 7: O1P2, O2P1). Qüestió que pretenia valorar el grau d'innovació o creativitat en la intervenció pedagògica.

O1P2

Inicia la classe. Tots tenen una llibreta o fulls blancs damunt la taula. Alguns alumnes també hi tenen el llibre de text. "Anem a parlar del tema".

Escriu a la pissarra:

- *Principi d'acció i reacció*
 - *Forces d'acció i reacció*
- *Exemples*
- *Exercicis*

"Estem en el context de les forces, connecto amb la classe anterior". Recorda breument el que van fer i reprèn el concepte d'avui "ara, per tant, podem parlar de (...)"

"Comencem amb la definició" La dicta...

Els porta a recordar el que va explicar el dia anterior. Ho il·lustra...

"Recordeu que en el dossier, a part de la definició, hem de posar exemples.

Jo us he posat alguns exemples: paret, taula, Sergi"(...)

"A veure, preguntes, coses que no queden clares"(...)

"Bé, i aquí acaba la classe expositiva. Ara comença l'exercitació"

Els explica l'exercici que han de resoldre.

Atenent a les respostes que puntuen per sobre de la mitjana, n'identifiquem tres referides a metodologia i tres a estils docents. De metodologia tenim que, es permet la participació, es compleixen els deures i l'obtenció de la nota final d'avaluació a partir de diferents activitats (P4, P12 i P19). Els registres observacionals i les entrevistes amb els professors/es em confirmen la primera i última d'aquestes respostes però no pas la referida als deures. És un tema costós per una majoria que no queda reflectida en els qüestionaris.

Suposo que en aquest cas, cal tenir en compte la baixa capacitat d'autocrítica de l'adolescent i més que reconèixer que habitualment no fa els deures respon pensant en els dies que els fa. El professor 3 em va comentar que els suspensos de la unitat didàctica (6 alumnes) ho són per no haver presentat els deures o treballs acordats en els terminis establerts. Els professors 1 i 4 a la pregunta 3 de l'entrevista semioberta destaquen la manca d'hàbits d'estudi i de treball (annex 7: E2P1, E2P4, O1P1, O6P5)

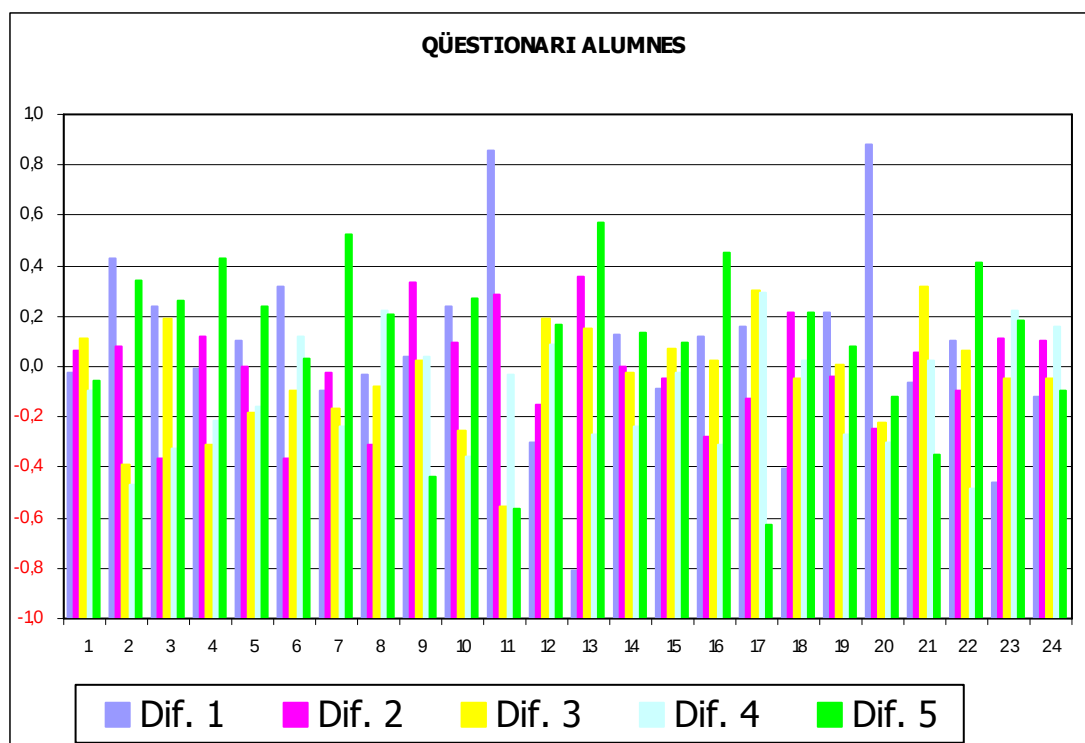
O1P1

Va promovent la participació activa de l'alumnat, els fa recordar els noms dels elements que intervenen en un procés comunicatiu. Les interpel·lacions són personals. Demana directament a un alumne la resposta i no deixa que respongui un altre, poden aixecar la mà sol·licitant intervenir.

"Lo has dicho bien". Als alumnes que mostren dificultat en respondre els va orientant, pautant, en la recerca de la resposta.

Els alumnes intervenen sense por.

Sobre l'estil docent obtenim altes puntuacions en el professor just i respectuós (P14 i P15). El respecte és recíproc, ells es consideren respectats i alhora el respecten. És, sens dubte, la **base necessària per poder crear un ambient d'aprenentatge positiu i per promoure la competència social i ciutadana**. Són estils docents que esdevenen model de referència per a l'alumnat en aquesta competència, en la mesura que es mostren oberts al diàleg i a la discrepància i que manifesten actituds democràtiques i respectuoses amb les diferències.



De les variàncies voldria destacar les preguntes 7, 11, 13, 17 i 20.

A la pregunta 7 ("m'agraden les classes") només l'alumnat de P5 puntua per sobre de la mitjana.

Si ens fixem en la pregunta 11 ("el professor recorda les normes de comportament"), els alumnes del professor 1 es diferencien per sobre de la mitjana un 0,9 i els alumnes dels professors 3 i 5, per sota de la mitjana un 0,6. Dada, en ple acord, amb les observacions. Els alumnes de P1 són els que a C4 ("parlen sovint, interrupcions freqüents") tenen la puntuació més alta, la qual cosa provoca més intervencions d'explicitació de límits i expectatives per part del professor (annex 7: O1P1, O2P1, O4P1, O5P1).

O2P1

No tothom s'ha resituat de la tornada del pati.
S'atura per posar ordre, els diu que hi ha dues maneres de treballar, conjuntament o en solitari. Tothom calla.

La pregunta 13 ("possibilitat de presentar els deures de diferent manera") té P1 amb una desviació típica de -0,8 i P5 amb 0,6. Resultats que confirmen les dades de les observacions. En aquesta pregunta, les observacions també hi afegeixen el grup del P3 (annex 7: O2P5, O5P5, O3P3)

O2P5

Contextualitza el treball amb el bloc temàtic que estan treballant. Els diu que es tracta d'un petit treball d'un o dos fulls, com a màxim, escrits pel davant on han de transcriure la conversa mantinguda amb els avis respecte l'escola del seu temps. Ella els dóna una relació de possibles preguntes que no vol dir, ni molt menys, que hagin de seguir al peu de la lletra. Són orientatives. No limita ni obliga, llibertat d'elecció a parlar amb un, dos, tres o quatre avis. Una alumna diu que ella no en té. "Hi ha una altra proposta de treball pels que no tenen avis".

Els explica l'objectiu del treball: potenciar el diàleg, valorar la importància de les fonts orals. El veritable valor del treball, els diu, no seran els dos fulls que puguin escriure sinó la relació que establiran amb els seus avis.

"Com més creatius, innovadors i originals sigueu, millor"
El títol és una suggerència però el poden canviar.

A la pregunta 17 ("avorrir-se a classe") destaca el grup de P5 per ser el que menys s'avorreix, amb una desviació típica de -0,6, dada congruent amb el resultat, abans referit, de la pregunta 7.

A la pregunta 20 ("fer autoavaluació") destaca el grup de P1 per ser el que més autoavaluació fa, diferenciant-se de la mitjana amb un 0,90.

L'autoavaluació, com a forma d'avaluació duta a terme pels propis alumnes, incideix en la significació del seu propi procés d'aprenentatge i en la seva autoregulació. Els alumnes han d'aprendre a avaluar per si mateixos els seus processos d'aprenentatge per poder prendre decisions. No puc dir que hagi constatat, en les sessions d'observació, aquest alt nivell d'autoavaluació a que fa referència el grup de P1, ni tampoc que hagi percebut en l'alumnat el canvi d'actitud que hauria de comportar aquesta autoavaluació (acompliment dels deures, més atenció a classe), però també és cert que poden fer-la a casa, com a activitat integrant del seu temps d'estudi, i que, parlant amb el professor del grup, aquest m'ha fet saber que sempre que els lliura un examen tenen l'opció d'anar a parlar amb ell, fora d'hores de classe i en el

departament, i que, encara que no són molts els que ho fan, en aquest espai es promou l'autoavaluació. Aquest resultat, per tant, podria dir que respon a una percepció subjectiva de l'alumnat, de la qual no disposem d'indicadors que la puguin objectivar.

Per altra banda, sí que he pogut observar en els professors/es 1, 3, 4 i 5, un tipus d'intervenció (en fer preavaluació, en dictar notes, en demanar més participació, en reclamar treballs...) que promou l'autoreflexió de l'alumnat sobre el propi procés educatiu (annex 7: O8P1, O3P3, O2P4, O2P5)

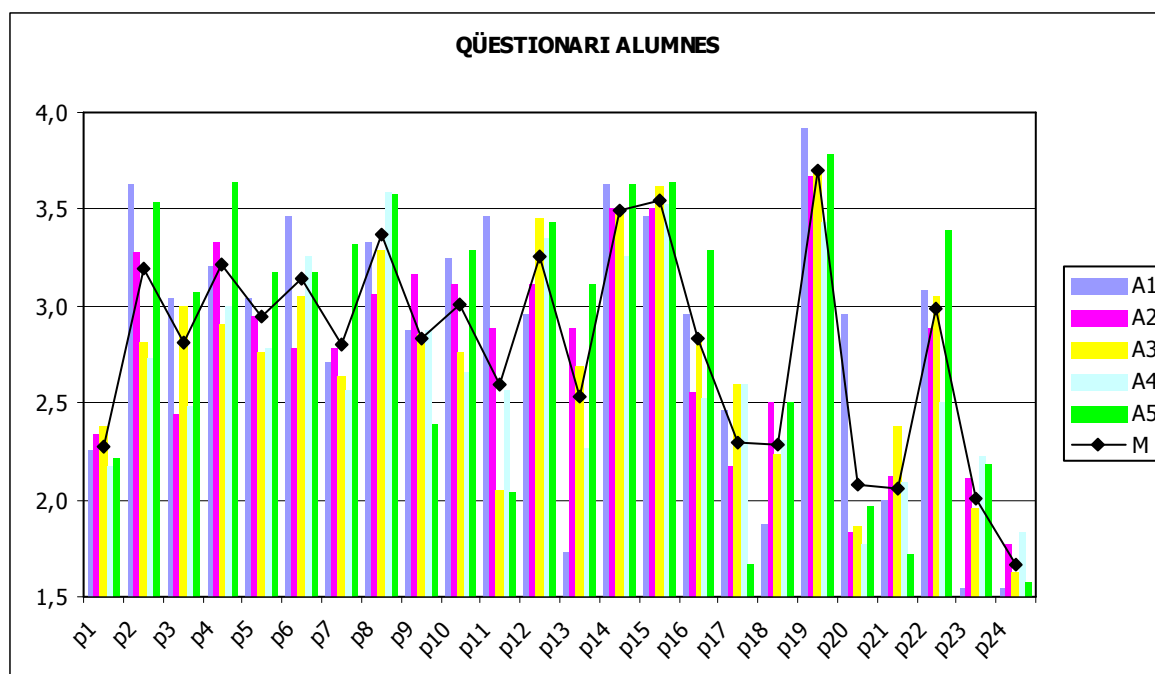
O8P1

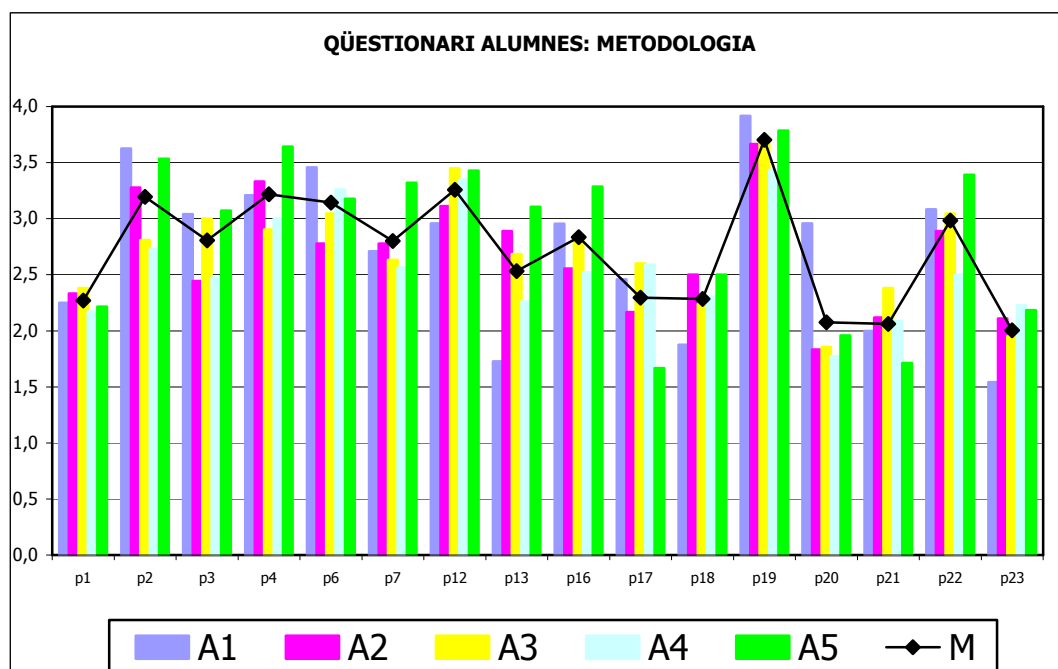
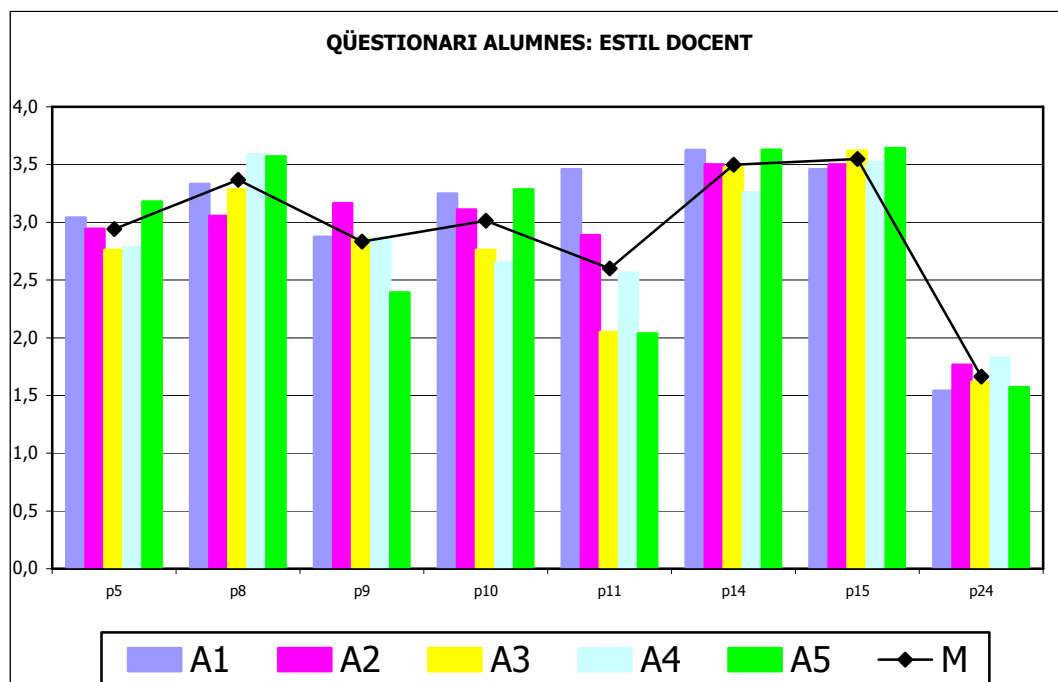
"Voy a daros un ejercicio con el tipo de preguntas que van a salir en el control, prácticamente idénticos. Me los voy a llevar y a corregir y os voy a dar una posible nota para que veáis en el nivel que estáis. Si se puede mañana, mañana, y si no el lunes" (...)

"Podéis utilizar el libro y el material que queráis pero hacedlo solos, sin el compañero. Id poniendo el nombre ya y el grupo"

Amb la mitjana es constaten uns perfils força homogenis, resultat de la valoració que fa l'alumnat respecte de cadascun dels 5 professors/es.

El primer gràfic recull totes les preguntes del qüestionari. El segon, únicament, les preguntes que al·ludeixen a l' *estil docent*. I el tercer, les que al·ludeixen a la *metodologia*.





TAULA AMB LES MITJANES I LES VARIÀNCIES DE LES PREGUNTES DE CARÀCTER TANCAT DEL QÜESTIONARI

MITJANES	M	M	M	M	E	M	M	E	M	E	E	M	M	E	E	M	M	M	M	M	M	M	M	M
MENORS	*																*	*		*	*		*	*
MAJORS		*		*		*		*		*		*		*	*				*					
	p1	p2	p3	p4	p5	p6	p7	p8	p9	p10	p11	p12	p13	p14	p15	p16	p17	p18	p19	p20	p21	p22	p23	p24
Alumnes 1	2,3	3,6	3,0	3,2	3,0	3,5	2,7	3,3	2,9	3,3	3,5	3,0	1,7	3,6	3,5	3,0	2,5	1,9	3,9	3,0	2,0	3,1	1,5	1,5
Alumnes 2	2,3	3,3	2,4	3,3	2,9	2,8	2,8	3,1	3,2	3,1	2,9	3,1	2,9	3,5	3,5	2,6	2,2	2,5	3,7	1,8	2,1	2,9	2,1	1,8
Alumnes 3	2,4	2,8	3,0	2,9	2,8	3,0	2,6	3,3	2,9	2,8	2,0	3,5	2,7	3,5	3,6	2,9	2,6	2,2	3,7	1,9	2,4	3,0	2,0	1,6
Alumnes 4	2,2	2,7	2,5	3,0	2,8	3,3	2,6	3,6	2,9	2,7	2,6	3,3	2,3	3,3	3,5	2,5	2,6	2,3	3,4	1,8	2,1	2,5	2,2	1,8
Alumnes 5	2,2	3,5	3,1	3,6	3,2	3,2	3,3	3,6	2,4	3,3	2,0	3,4	3,1	3,6	3,6	3,3	1,7	2,5	3,8	2,0	1,7	3,4	2,2	1,6
Mitjana	2,3	3,2	2,8	3,2	2,9	3,1	2,8	3,4	2,8	3,0	2,6	3,3	2,5	3,5	3,5	2,8	2,3	2,3	3,7	2,1	2,1	3,0	2,0	1,7
Variància	0,09	0,41	0,32	0,29	0,18	0,25	0,30	0,22	0,28	0,29	0,60	0,22	0,55	0,15	0,08	0,31	0,39	0,26	0,18	0,50	0,24	0,33	0,28	0,12
Dif. 1	-0,0	0,4	0,2	-0,0	0,1	0,3	-0,1	-0,0	0,0	0,2	0,9	-0,3	-0,8	0,1	-0,1	0,1	0,2	-0,4	0,2	0,9	-0,1	0,1	-0,5	-0,1
Dif. 2	0,1	0,1	-0,4	0,1	0,0	-0,4	-0,0	-0,3	0,3	0,1	0,3	-0,1	0,4	0,0	-0,0	-0,3	-0,1	0,2	-0,0	-0,2	0,1	-0,1	0,1	0,1
Dif. 3	0,1	-0,4	0,2	-0,3	-0,2	-0,1	-0,2	-0,1	0,0	-0,3	-0,6	0,2	0,2	-0,0	0,1	0,0	0,3	-0,0	0,0	-0,2	0,3	0,1	-0,1	-0,0
Dif. 4	-0,1	-0,5	-0,3	-0,2	-0,2	0,1	-0,2	0,2	0,0	-0,4	-0,0	0,1	-0,3	-0,2	-0,0	-0,3	0,3	0,0	-0,3	-0,3	0,0	-0,5	0,2	0,2
Dif. 5	-0,1	0,3	0,3	0,4	0,2	0,0	0,5	0,2	-0,4	0,3	-0,6	0,2	0,6	0,1	0,1	0,5	-0,6	0,2	0,1	-0,1	-0,3	0,4	0,2	-0,1

Passem, tot seguit, a fer l'anàlisi de la segona part del qüestionari. La taula que figura a la pàgina següent recull les respostes més recurrents a les preguntes de caràcter obert del qüestionari. Aquestes pretenen recollir les opinions referides al professorat, en general, no estan centrades, únicament, en el professorat objecte de la mostra.



QUESTIONARI ALUMNAT PREGUNTES OBERTES					
	P1	P2	P3	P4	P5
Bon professor/a	- Saber explicar, <i>pedagog</i> - Que ajudi, que entengui, <i>empatia</i> - <i>Simpàtic, agradable, bromista, trets carcatèrics</i>	- Saber explicar, <i>pedagog</i> - <i>Simpàtic, agradable, bromista, trets carcatèrics</i> - Que ajudi, que respecti, <i>empatia</i>	- <i>Simpàtic, agradable, bromista, trets carcatèrics</i> - Saber explicar, <i>pedagog</i>	- <i>Simpàtic, agradable, bromista, trets carcatèrics</i> - Saber explicar, <i>pedagog</i> - Permet la participació, classes divertides, amb anècdotes, <i>metodologia</i>	- Saber explicar, <i>pedagog</i> - <i>Simpàtic, agradable, bromista, trets carcatèrics</i>
Mal professor/a	- Cridar - No fer-se entendre - Antipàtic	- Exigent (molts deures, exàmens difícils) - Antipàtic	- Càstigs i "bronques" freqüents	- Antipàtic, mal humor - Molts exàmens i/o deures	- No fer-se entendre, que expliqui malament - Antipàtic - Que no expliqui o respongui als dubtes
Bon ambient de treball	- Silenci - Professor (relaxat, que controli)	- Silenci - Professor (relaxat, que controli, que expliqui bé)	- Silenci - Professor que s'expressi amb claredat i tantes vegades com convingui	- Silenci - Professor que ajuda, que anima, que felicita - Classe divertida	- Silenci - Professor (relaxat, que controli, que ajudi)
Mal ambient de treball	- Molt xivarri - "Bronques", crides d'atenció, crits - Companys que molesten	- Molt xivarri	- Molt xivarri - Companys que molesten	- Molt xivarri, que parli tothom alhora - Depèn del professor, <i>trets carcatèrics</i> - Companys que molesten	- Molt xivarri, tots parlen alhora - Companys que molesten
Bon comportament	- Que la classe li agradi, <i>assignatura</i>	- Professor	- Actitud personal (depèn d'ells)	- Professor	- Que se senti competent - Professor/a (bona relació)
Mal comportament	- Companys - Professor	- Companys	- Companys	- Companys - Professor	- Actitud personal (depèn d'ells) Estat emocional, problemes familiars... - Companys

Les respostes obtingudes pel que fa a la consideració d'un bon o un mal professor han estat les següents :

BON PROFESSOR	P1	P2	P3	P4	P5		
	24	18	21	23	28	114	
Simpàtic, agradable, bromista, <i>trets caracterials</i>	10	10	13	16	18	67	58,77%
Saber explicar, <i>pedagog</i>	13	11	12	11	18	65	57,02%
Que ajudi, que entengui, que es preocupi per tots, <i>empatia</i>	13	10	2	3	10	38	33,33%
Permet la participació, resol dubtes, classes divertides, amb anècdotes, no avorrir, <i>metodologia</i>	5	7	3	8	11	34	29,82%
Just, en afrontar els problemes, en l'avaluació, en posar deures	5	4	4	1	6	20	17,54%
No exigent (pocs deures)	6	3	3	4		16	14,04%
Disciplina, que sàpiga portar la classe, bon ambient	3	2	2	1	2	10	8,77%
Exigent	7					7	6,14%
Que sigui respectuós					6	6	5,26%
Que no cridi, que no castigui molt				2	1	3	2,63%
Paciència				2		2	1,75%
Que reforci positivament	1					1	0,88%
Poder confiar-hi			1			1	0,88%
Dóna llibertat				1		1	0,88%

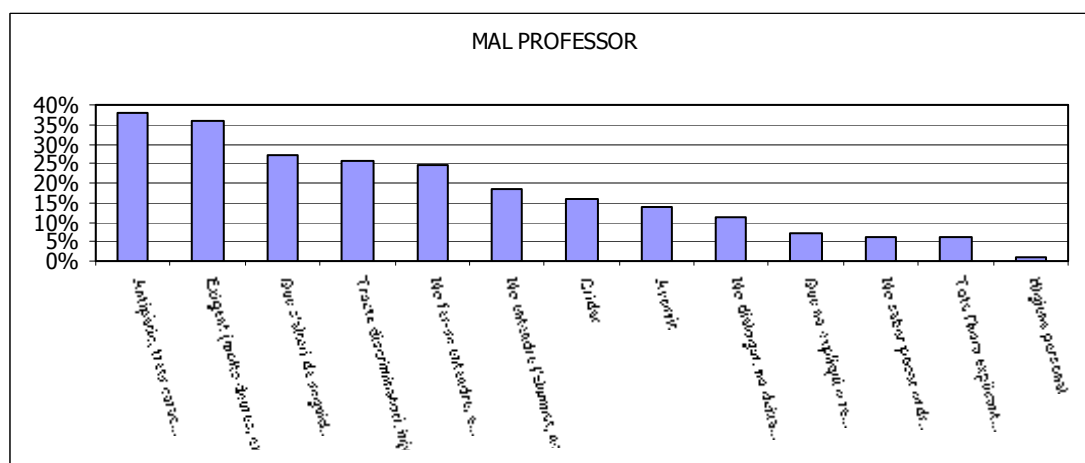
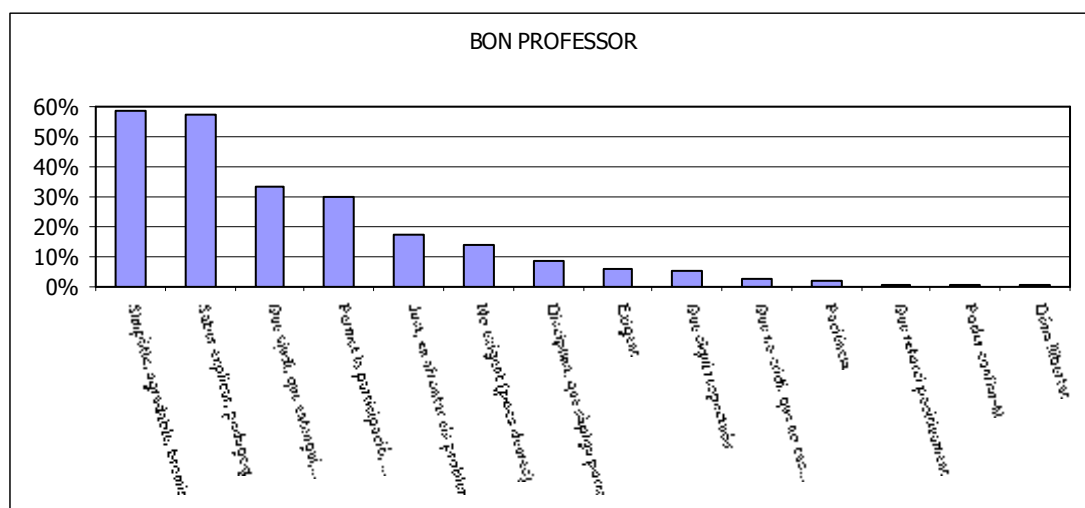
MAL PROFESSOR	P1	P2	P3	P4	P5		
	24	18	21	23	28	114	
Antipàtic, <i>trets caracterials</i>	7	6	6	12	12	43	37,72%
Exigent (molts deures, exàmens difícils)	4	9	7	14	7	41	35,96%
Que s'alteri de seguida, càstigs i bronques freqüents, fulls d'incidències	8	4	9	5	5	31	27,19%
Tracte discriminatori, injust	6	4	4		15	29	25,44%
No fer-se entendre, explicar malament, <i>pedagog</i>	8	3	1	5	11	28	24,56%
No entendre l'alumnat, no respectar-lo, establir comparacions, <i>empatia</i>	5	4		8	4	21	18,42%
Cridar	9	1	2	6		18	15,79%
Avorrit	3	4	3	4	2	16	14,04%
No dialogar, no deixar intervenir, rígid	5	2			6	13	11,40%
Que no expliqui o respongui als dubtes					8	8	7,02%
No saber posar ordre, <i>disciplina</i>	5	1	1			7	6,14%
Tota l'hora explicant, <i>metodologia</i>	3		1	3		7	6,14%
Higiene personal			1			1	0,88%

Com es pot comprovar, quasi un 59% d'alumnes al·ludeixen a **trets caracterials**, “que sigui simpàtic, bromista” per definir un bon professor/a i un 57% a “explicar bé la matèria”. Un 30% d'alumnes al·ludeixen a aspectes de metodologia.

Igualment, una majoria percentual del quasi 38% de l'alumnat considera mal professor/a la persona antipàtica, i en aquest cas els aspectes referents a les seves **habilitats d'interacció i gestió del grup**, “que s'alteri de seguida”, “tracte discriminatori”, passen per davant de les **qualitats pedagògiques**, “com explica la matèria”.

Per tant, en la identificació d'un bon i d'un mal professor/a **anteposen l'estil docent a les metodologies**.

El 36% de l'alumnat manifesta disconformitat amb un excessiu nivell d'exigència.



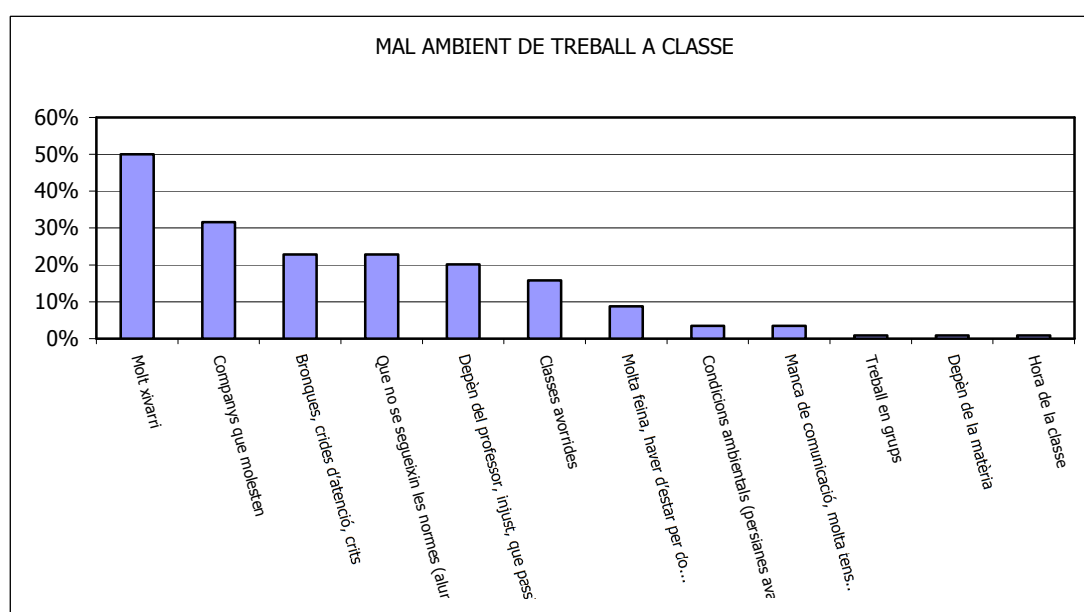
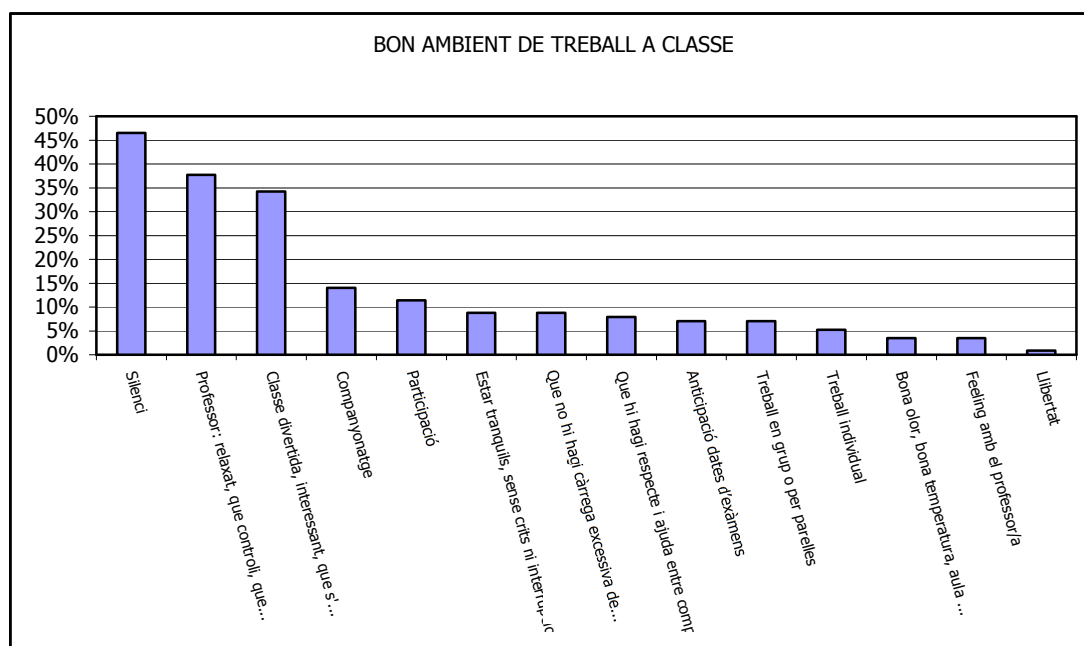
Les respostes donades sobre els motius o condicions que generen un bon o un mal ambient de treball a classe es recullen a les següents taules:

BON AMBIENT DE TREBALL A CLASSE	P1	P2	P3	P4	P5		
	24	18	21	23	28	114	
Silenci	11	9	8	10	15	53	46,49%
Professor: relaxat, que controlï, que s'expressi amb claredat i tantes vegades com convingui	8	8	10	8	9	43	37,72%
Classe divertida, interessant, que s'entengui el que es fa	5	5	4	9	16	39	34,21%
Companyonatge	3	1	1	3	8	16	14,04%
Participació	3	1		3	6	13	11,40%
Estar tranquils, sense crits ni interrupcions, ordre, ganes de treballar			9		1	10	8,77%
Que no hi hagi càrrega excessiva de feina, donar temps a fer-la	4			4	2	10	8,77%
Que hi hagi respecte i ajuda entre companys i professor/a		3	2	4		9	7,89%
Anticipació dates d'exàmens	1			7		8	7,02%
Treball en grup o per parelles	5		1	2		8	7,02%
Treball individual	1	2			3	6	5,26%
Bona olor, bona temperatura, aula neta i ordenada, condicions ambientals	3		1			4	3,51%
Feeling amb el professor/a					4	4	3,51%
Llibertat				1		1	0,88%

MAL AMBIENT DE TREBALL A CLASSE	P1	P2	P3	P4	P5		
	24	18	21	23	28	114	
Molt xivarri	12	9	9	10	17	57	50,00%
Companys que molesten	8	4	7	8	9	36	31,58%
Bronques, crides d'atenció, crits	8	4	5	4	5	26	22,81%
Que no se segueixin les normes (alumnes i/o professors) Enfrontaments, conflictes, insults, manca de respecte		2	9	2	13	26	22,81%
Depèn del professor, injust, que passi dels alumnes, trets caracterials			4	13	6	23	20,18%
Classes avorrides	6	4	1	3	4	18	15,79%
Molta feina, haver d'estar per dos coses alhora, no entendre el que s'ha de fer	3	1		5	1	10	8,77%
Condicions ambientals (persianes avall, mala olor, aula bruta i desordenada)	2			1	1	4	3,51%
Manca de comunicació, molta tensió i seriositat	1				3	4	3,51%
Treball en grups	1					1	0,88%
Depèn de la matèria				1		1	0,88%
Hora de la classe				1		1	0,88%

El “silenci”, i en sentit contrari el “xivarri”, és la primera causa d'un bon o mal ambient de treball. En segon lloc, el bon clima d'aula es disposa en el “professor/a”, novament en les seves habilitats d'interacció i de gestió del grup, i també, d'equilibri emocional. I en tercer lloc, el 34% de l'alumnat, opina que el plantejament didàctic de la classe, “divertida, interessant” afavoreix un ambient positiu de treball.

La segona causa de mal ambient s'atribueix als “companyes”, seguida de l’“incompliment de les normes”. Un 20% de l'alumnat atribueix la responsabilitat del mal ambient al “professor”, si és injust i no es preocupa per l'alumnat, i quasi un 16% a la metodologia, “si les classes són avorrides”.



Les respostes referents al que provoca un bon o un mal comportament són aquestes:

PROVOCA BON COMPORTAMENT	P1	P2	P3	P4	P5		
	24	18	21	23	28	114	
Professor	7	6	4	12	13	42	36,84%
Que la classe li agradi, assignatura, que no s'avorreixi	12	2	7	6	7	34	29,82%
Ambient de treball	7	4	5	4	9	29	25,44%
Actitud personal (depèn d'ells)	6	2	8	4	8	28	24,56%
Que se senti competent	7	1	1	3	14	26	22,81%
Amics, companys	1	2	1	3	6	13	11,40%
Disciplina	1		1	6		8	7,02%
Per la nota, <i>motivació extrínseca</i>		3				3	2,63%
Que se li exigeixi poc				3		3	2,63%
Que hi hagi comunicació				2		2	1,75%
Premis dels pares, <i>motivació extrínseca</i>		1				1	0,88%
Depèn de l'horari		1				1	0,88%

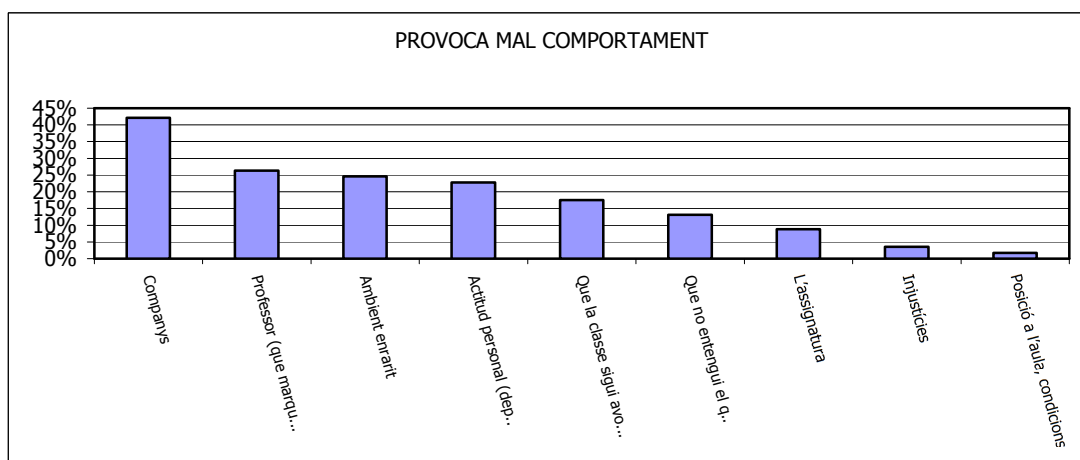
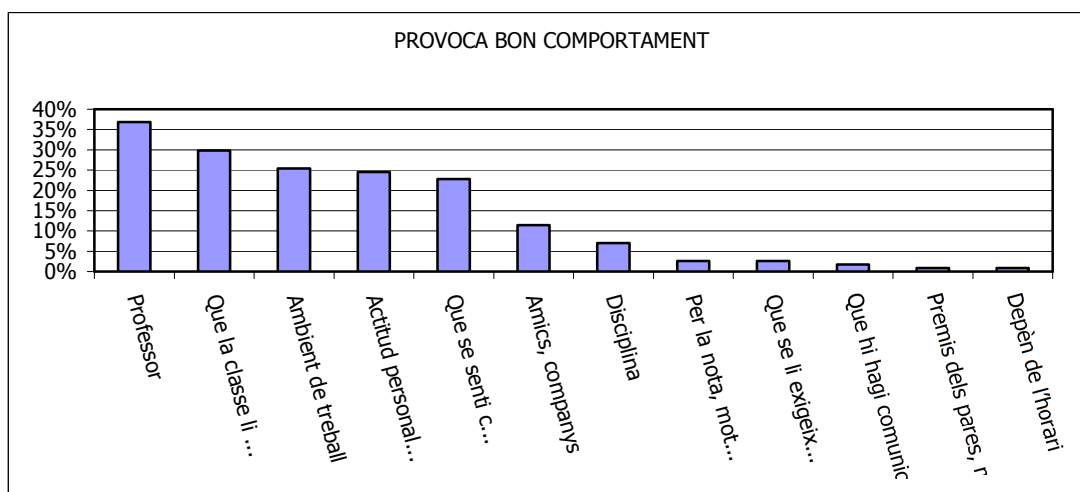
PROVOCA MAL COMPORTAMENT	P1	P2	P3	P4	P5		
	24	18	21	23	28	114	
Companys	10	6	10	11	11	48	42,11%
Professor (que marqui molts deures i exàmens, que no faci cas, que cridi)	8	2	2	10	8	30	26,32%
Ambient enrarit	6	3	5	8	6	28	24,56%
Actitud personal (depèn d'ells) Estat emocional, problemes familiars...	4	2	5	3	12	26	22,81%
Que la classe sigui avorrida	4	2	6	3	5	20	17,54%
Que no entengui el que ha de fer	3	1	1	2	8	15	13,16%
L'assignatura	5		1	2	2	10	8,77%
Injustícies	1			1	2	4	3,51%
Posició a l'aula, condicions ambientals	1			1		2	1,75%

En aquest apartat vull significar les respostes obtingudes en el grup-classe de la professora 5, que s'autoatribueix les causes d'un bon o mal comportament. Si se senten "competents" (que aprenen) es porten bé i si tenen "problemes", d'ordre emocional, familiar..., es porten malament. També el grup-classe del professor 3 respon que la pròpia "actitud" és la principal causa d'un bon comportament. Els alumnes del professor 1 incideixen, principalment, en "la classe" que els agradi.

Majoritàriament, un 37% i un 42% d'alumnes, vincula el seu bon i mal comportament al professor/a i als companys, respectivament.

Un 26% d'alumnes atribueix al "professor/a" la raó del seu mal comportament. L'autoritat del professor/a determina un bon o mal comportament.

Atenent aquestes respostes podríem afirmar que el nivell de desenvolupament moral en què es troben els adolescents necessita recolzar-se en les qualitats intel·lectuals i ètiques del professor/a.



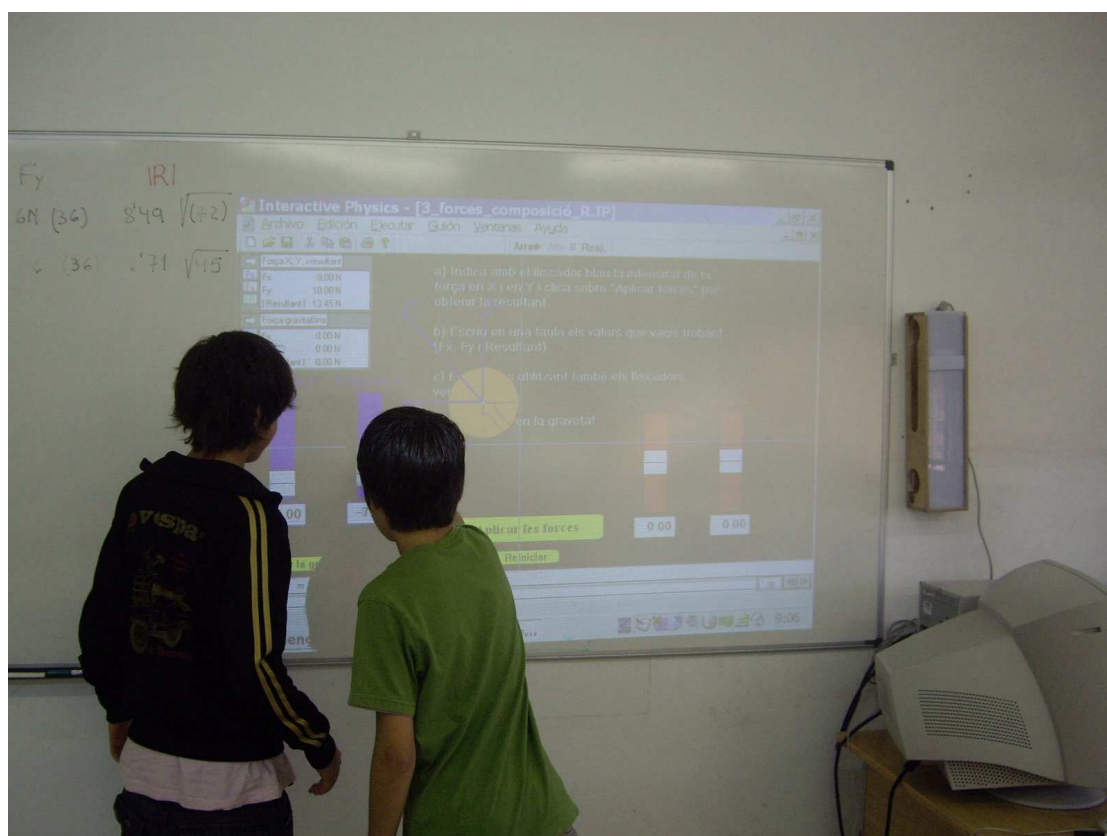
Els qüestionaris inclouen dues preguntes per conèixer el grau d'incidència de l'observació no participant a l'aula per part de la investigadora.

Com es pot comprovar en la següent graella, la presència d'un agent extern no ha influït, ni, conseqüentment, alterat la dinàmica habitual de les classes i, per tant, aquest és un element que ens confirma la validesa de les dades obtingudes en les observacions.

La resposta al perquè, quasi unànime, pel que fa a com s'han sentit ha estat: "perquè no es notava la presència o perquè no els incomodava", i pel que fa a com s'han portat ha estat: "com sempre"

COM T'HAS SENTIT DURANT LES OBSERVACIONS						
	P1	P2	P3	P4	P5	
Molt bé	8	6	8	15	10	47
Bé	15	10	13	8	17	63
Malament	1	1	0	0	1	3
Molt malament	0	1	0	0	0	1

COM T'HAS PORTAT DURANT LES OBSERVACIONS						
	P1	P2	P3	P4	P5	
Molt bé	4	6	6	7	10	33
Bé	17	11	15	16	17	76
Malament	3	1	0	0	0	4
Molt malament	0	0	0	0	0	0



3.2. LES ENTREVISTES A L'ALUMNAT: ANÀLISI

Les respostes obtingudes en les entrevistes concorden amb les respostes dels qüestionaris.

GUIÓ ENTREVISTA ALUMNAT	
1	Quines classes són les que us agraden més?
2	Creieu que amb aquest tipus de classes és amb les que apreneu més ?
3	Les classes que us agraden més són les de l'assignatura que més us interessa ? són les del professor/a que explica millor ?
4	Quin tipus de classes us resulten més avorrides ?
5	Quines qualitats valoreu més d'un professor/a ?
6	Què és el que menys us agrada d'un professor/a?
7	Hi ha classes en què els alumnes us porteu millor que en d'altres? Per què?
8	Què és el que fa que us porteu millor o pitjor en una classe?

Fixem-nos amb les preguntes 5 i 6, les qualitats més valorades i el que menys els agrada d'un professor/a, respectivament.

A la pregunta 5 destaquen « que expliqui bé » (**competència psicopedagògica**), acompanyat de « simpatia i sentit de l'humor » (**trets caracterials**), de « control del grup » (**competència social**), “que motiví, que doni confiança, que tingui paciència” (**empatia**). Apareix una nova resposta que no s'obté en els qüestionaris, la “presència física” (**model de referència**, el poder de la imatge, la **comunicació no verbal**).

EAP1

Que sàpiga explicar bé. Que mostri ganes perquè les encomana.
Destaquen P1, es nota que li agrada la seva assignatura, fa bromes i tot...
“Si tens un problema li pots dir i, en canvi, amb altres professors no passa això, no hi ha la mateixa confiança”

EAP5

Que expliqui bé, que tingui paciència, que resolgui els dubtes. Que sàpiga fer bromes i també controlar, que la gent no es desmadri. “Que no es quedi sense fer res si la gent parla i continuï explicant com si res, sinó que pari i esperi que la gent calli”

A la pregunta 6 destaquen la “manca de control”, “que no expliqui bé”, “que no deixi intervenir”, “tracte injust”.

No hem d'oblidar que el fet que un docent agradi o no als alumnes pot afectar significativament en la seva actitud cap a la matèria i en el seu rendiment (comportament i aprenentatge).

EAP4

Que siguin molt seriosos i que abusin dels *partes* o de les còpies. Que no pari, que no faci pauses per fer un comentari. Que quan ell parla sempre hi hagi d'haver silenci, si parlem massa que ens ho digui i callem. Que no poguem comentar res amb un company.

EAP5

“Que no sigui educat amb tu, que et parli d'una manera...” “que no estigui atent al que tu li preguntes, que no et resolgui els dubtes” “que es posi nerviosa ella sola perquè no sé...” “que no expliqui bé perquè venim aquí a aprendre, no? i llavors vas perdut...”

“que posi negatiu de seguida” “que castigui sempre els mateixos, de vegades som tots els que estem parlant i per no castigar a tothom castiga només a uns quants. Vale que jo sóc molt xerraire, no? però...”.

A les preguntes 2 i 3, quan se'ls demana les característiques de les classes en què més aprenen i que més els agraden, responen majoritàriament “classes variades, no monòtones, amb anècdotes, exemples”. Aquí pren rellevància la **metodologia**. Es refereixen, sobretot, a **seqüències didàctiques** que contemplen espais d'explicació, d'interacció, d'activitats.. i a un ampli repertori docent que facilita la comprensió dels continguts (exemples, analogies, metàfores, connexions,...) No es refereixen tant, a la utilització de determinades modalitats d'agrupament ni a plantejaments més actius ni a l'ús de les TIC a l'aula.

EAP4

Dels profes els agrada que recorrin a les anècdotes, als exemples, que escriguin a la pissarra, que expliquin bé, que facin esquemes.

Que els posin pel·lícules que després han de comentar. També uns contes que l'any passat a *alternativa* van treballar i al principi semblaven molt infantils però després en van treure molt de profit.

Que els diguin que pot sortir a l'examen i no que hi posen preguntes que quasi no han treballat a classe.

Contràriament, les classes que més els avorreixen, pregunta 4, són les classes “repetitives, monòtones, sense interacció »

EAP4

Que estigui tota l'estona sense callar, amb els apunts. Que ens posi molts exercicis, molts, molts, i que sempre estigui explicant, que no pari, que no faci pauses per comentar.

L'elecció que fan de l'assignatura que més els agrada (pregunta 1), a excepció del grup-classe de la professora 5, és la que requereix menys esforç, la que presenta un menor nivell d'exigència.

El grup de P5 és el que ha mostrat tenir un major grau de maduresa i unes expectatives de futur més elevades.

Les aparents contradiccions, en les quals incorren en determinats moments de l'entrevista (a banda de la dificultat d'articular un discurs argumentatiu), són indicadors del pes que atorguen a l' "estil docent". Per il·lustrar-ho posaré un parell d'exemples: el motiu que donen per dir que una classe no els agrada és el que donen per dir que els agrada ("aquest profe ens agrada perquè explica molt i aquest altre no ens agrada perquè s'enrotlla molt"), i el motiu que donen per dir que un professor/a els agrada és el mateix que donen per dir que no els agrada ("aquest profe ens agrada perquè ens explica coses personals i aquest altre no ens agrada perquè va de colega"). En la mesura que vas tirant del fil arribes a l' "estil docent" d'un i altre professor/a, i sorgeix la coherència o incoherència en les seves actuacions, l'autoritat que exerceix, l'equilibri emocional que manifesta, el grau de confiança que els mereix...

La funció tutorial és altament valorada, "que es preocupin per ells/es com a persones, no únicament pel que saben de l'assignatura".

ENTREVISTA AMB PETIT GRUP D'ALUMNES				
	P1	P3	P4	P5
1	Motius d'elecció de l'assignatura preferida: pràctica , treball amb ordinadors, esport	Motius d'elecció de l'assignatura preferida: pràctica , divertida i fàcil	Motius d'elecció de l'assignatura preferida: pràctica , divertida i no posa deures	Motius d'elecció de l'assignatura preferida: els agrada la matèria
2		Aprenen més a classes que són variades i pràctiques, que fan coses noves, que no es repeteix sempre el mateix.	Aprenen amb professors/les que expliquen bé , que utilitzen un llenguatge que entenen, que posen exemples, que resolten els dubtes i que no els fan treballar gaire	Aprenen més amb els professors/les que expliquen més bé i que provoquen que estiguin atents
3	Associen assignatura preferida amb el contingut de l'assignatura i amb la metodologia. El com treballen: que sigui divertit, que no sigui monòton...	Els agraden les classes que fan activitats, no únicament teoria , i que el professor explica bé	Volen classes amb anècdotes, exemples, esquemes , que el professor escrigui a la pissarra el que explica, que algun dia els posi un vídeo.	No sempre les classes que més els agraden coincideixen amb l'assignatura que més els interessa. La classe ideal és una classe variada
4	Associen classes avorrides a les que requereixen molt esforç de comprensió i a les que es basen en explicacions reiteratives		Associen classes avorrides a les que se centren amb explicació del professor sense interacció amb els alumnes i a les que omplen d'exercicis	Associen classes avorrides a les que omplen d' exercicis repetitius, monòtons i a les que els professor no fa una bona gestió (no aclareix dubtes, posa negatius, s'altera...)
5	Qualitats més valorades: que expliqui bé , que es noti que li agrada l'assignatura, que motivi, que doni confiança	Qualitats més valorades: que sigui simpàtic, que expliqui bé , l'aparença física, la manera de ser	Qualitats més valorades: que expliqui bé , que tingui sentit de l'humor, que sigui simpàtic, que posi ordre, l'aparença física	Qualitats més valorades: que expliqui bé , que tingui sentit de l'humor, que resolgui els dubtes , que tingui paciència, que controli el grup
6	El que menys agrada: classes avorrides, que es mostri molt nerviós , que no mostri <i>ganes</i> en fer la classe, que expliqui ràpid,		El que menys agrada: que sigui molt seriós, que no deixi intervenir en les seves explicacions, que castigui molt , que no permeti	El que menys agrada: que no expliqui bé, que no respecti l'alumnat, que no resolgui els dubtes, que s'alteri, que

ENTREVISTA AMB PETIT GRUP D'ALUMNES				
	que es repeteixi molt		comentar res amb el company	castigui de seguida. Tracte injust, discriminatori
7		Es porten més bé amb professors que no són ni molt estrictes ni molt col·legues	Depèn del professor/a, de l'assignatura i de l'hora de la classe	Es porten més bé amb professors que no són ni molt estrictes ni molt col·legues
8		Que es portin millor o pitjor depèn del professor i de la matèria	Depèn del professor/a, de com es mostri, segur o insegur. Necessiten un equilibri entre un marge de llibertat i un marge de directivitat	Que es portin millor o pitjor depèn de si entenen o no el que s'explica

3.3. LES ENTREVISTES AL PROFESSORAT: ANÀLISI

Les entrevistes m'han permès conèixer el pensament, les creences i les teories que dirigeixen la conducta i la pràctica professional d'aquests cinc docents.

Comencem per l'anàlisi de l'entrevista prèvia i referida exclusivament a la unitat didàctica i continuem amb l'entrevista final i de caràcter general.

ENTREVISTA PRÈVIA A LA UNITAT DIDÀCTICA	
1	Quins són els objectius i continguts fonamentals del bloc temàtic que iniciis avui?
2	Quina metodologia o organització de la seqüència didàctica aplicaràs?
3	Quina previsió fas del treball de cadascuna de les sessions en què treballareu aquest bloc temàtic?
4	Material o recursos que utilitzaràs?
5	Com has pensat avaluar aquest bloc temàtic?
6	Quines expectatives tens respecte la dinàmica de les classes?
7	Quines dificultats preveus que poden sorgir?
8	Entre les diferents sessions els alumnes hauran de fer algunes activitats o tasca específica?
9	Explica'm totes les prèvies que creus que em calen per situar-me en el grup-classe i entendre el que passa a l'aula.

Les taules de les pàgines següents contenen una síntesi de les respostes obtingudes a les entrevistes. Les respostes íntegres i literals es poden trobar als annexos 3 i 4.

En negreta s'han volgut destacar les respostes amb més coincidències per part dels 5 docents i, també, les de més càrrega significativa per a l'objecte de la recerca.

ENTREVISTA PRÈVIA A LA UNITAT DIDÀCTICA					
	P1	P2	P3	P4	P5
1	Registres lingüístics Regles d'ortografia: accentuació, la <i>b</i> i la <i>v</i> , la <i>g</i> i la <i>j</i>	Les forces. El principi d'acció i reacció	Acceleració. Objectiu: Deduir la fórmula de l'acceleració	Simple present Present continuous Vocabulari	Sector terciari o de serveis. Sanitat i Turisme
2	Presentació del tema. Explicitació dels objectius. Lectura introductòria. Recordatori de continguts vinculats amb el tema i treballats anteriorment. Es busca molt la participació preguntant. Resums.	Exposició/Demostració pràctica/Exercicis	A l'aula ordinària explicació i exercicis . Al laboratori pràctiques en petits grups o per parelles	Classe expositiva amb interacció permanent. Participació màxima dels alumnes. Activitats	Partir dels coneixements previs de l'alumnat. Esquemes a la pissarra. Presa d'apunts. Lectura del llibre. Correcció col·lectiva dels deures. Explicació i treball conjunt. Treball individual. Possibilitat de fer treballs complementaris a casa (cerca d'informació per la xarxa)
3	Unitat Didàctica que s'impartirà entre 8-9 sessions	Seguiment del guió preparat	Treball a diferents ritmes i nivells. Hi haurà alumnes que avançaran molt i altres menys.	La interacció marca el ritme, permet constatar l'assimilació dels conceptes. Pot ser que s'opti per dedicar més temps en algunes activitats en detriment d'altres	Habitualment es pot treballar el que s'ha programat per cada sessió. Dinàmica que pot veure's trasbalsada per la proximitat del Nadal i per la càrrega d'exàmens pròpia d'aquests dies
4	Llibre i potser, segons vagin les coses, material audiovisual	Cap específic, el propi de l'aula. Pissarra i algun objecte	A l'aula ordinària: pissarra, llibreta, llibre , fulls amb exercicis complementaris, calculadora Al laboratori: pissarra digital, ordinadors, programes informàtics , la web2. Mapes conceptuals.	Llibre, CD, llibreta, pissarra	Llibre, llibreta , fotocòpies de reforç o ampliació. DVD, documental.
5	Observacions de classe. Exercicis de classe. Exàmens (preavaluació i	Dossier Proves	Controls Informes de les pràctiques Deures	Examen Quiz	Proves objectives tipus test Llibreta Deures

	avaluació)		Treball a classe		Treball a classe
	ENTREVISTA PRÈVIA A LA UNITAT DIDÀCTICA				
	P1	P2	P3	P4	P5
6	Entre el 50-60% arribaran als mínims. Són molt dispersos	Les pròpies del grups-classe sencers	Positives	Positives El tema d'aquesta Unitat Didàctica sol resultar complicat. Treball en grup. S'han d'ajudar, tots han d'aprendre.	Les sortides programades poden interferir en la temporització prevista de la Unitat Didàctica
7	Atenció, concentració, esforç, responsabilitat , autonomia, actitud	No tothom portarà el dossier al dia. Es plantejaran molts interrogants. Sense arribar al descontrol caldrà fer advertències	Alumnes que no faran els informes de pràctiques ni els deures	Que alguns alumnes no segueixin, no preguntin i no treballin suficient	El moment, final de trimestre, i l'acumulació d'exàmens pot alterar la dinàmica habitual (poden estar més pesats, no portar els deures fets...)
8	Deures	El dossier	Deures Consulta del bloc per estar al dia de les novetats Enviar per mail els informes de les pràctiques. Reelaborar-los a partir de les correccions	Deures diaris	Per vacances de Nadal un treball de recerca sobre l'educació en temps dels seus avis. Fonts orals.
9	Grup molt heterogeni 40-50% presenta dificultats serioses	Cap. Tots coneixen molt bé la dinàmica de funcionament de les classes	Tots coneixen molt bé la dinàmica de funcionament de les classes	Activitats codificades per no perdre's Tot el que s'escriu a la pissarra s'ha de copiar a la llibreta Complicitats Cohesió grupal	Activitat dels últims minuts de classe plantejada com enigma amb el qual es repta a un alumne/a Possible assetjament a un alumne

En la composició de la seqüència didàctica els diferents docents manifesten diferències (pregunta 2): La professora 5 parteix dels coneixements previs de l'alumnat per presentar el tema. En canvi, els professors 1 i 2 presenten el tema i després el relacionen amb els seus coneixements previs. En els registres observacionals es recull la divergència d'aquests plantejaments.

En tots els casos, però, se segueix una **rutina docent que dóna seguretat, ordre i estructura a l'alumnat**.

En l'exposició del tema, els professors 1, 4 i 5 destaquen la **participació de l'alumnat**. En els registres observacionals la participació es recull en els 5 docents.

Només els professors 2 i 3 contemplen, sistemàticament, el treball en petit grup. Són professors que disposen d'una hora setmanal de desdoblament.

Tots destinen un temps a fer activitats o exercicis d'aplicació però el temps de dedicació que no concreten les entrevistes s'obté a les observacions. Són els professors 2 i 3 els que més temps hi destinen.

Únicament, el professor 3 explicita tenir en compte el diferents ritmes i nivells de treball quan se li demana per la previsió que fa de les diferents sessions de la UD (pregunta 3). Els professors 1 i 2 donen una resposta definida i tancada, i les professores 4 i 5 manifesten un cert grau d'incertesa que ve donat pel nivell d'assimilació que es constati en les interaccions amb l'alumnat i pels possibles contratemps propis de final de trimestre.

Respecte els materials o recursos (pregunta 5) únicament els professors 1 i 5 expliciten la possibilitat d'incorporar-ne algun altre segons vagin les coses. Tots enumeren la llibreta, el llibre i la pissarra. És el professor 3 qui mostra un ventall de recursos més ampli.

L'**avaluació** de la UD (pregunta 6), per part dels 5 docents, no contempla una única situació, sinó que **diversifica els moments i instruments**. S'avaluen exàmens, llibretes, deures, informes, intervencions a classe. La professora 5 explica que l'examen d'aquesta UD és tipus test però que altres UD les avalua amb un altre tipus d'examen. Comenta que sol combinar diferents formats d'avaluació perquè ningú (segons sigui el seu estil cognitiu) resulti sistemàticament perjudicat. La professora 4 busca, amb els quiz, afavorir el treball diari i l'autoavaluació (confrontació permanent de l'alumne/a amb els seus progressos i les seves dificultats). Els professors 2 i 5 són els que més importància donen a la llibreta. Recordem que els resultats dels qüestionaris ens confirmen aquesta dada.

Les dificultats que preveuen tots els professors/es (pregunta 7) són d'incompliment i d'actitud a classe, exceptuant el professor 3.

Tots 5 docents marquen deures al llarg de la UD (pregunta 8). L'observació ens mostra que són **deures ajustats**, que en el transcurs de la classe s'acaben de decidir, deures que pretenen consolidar o ampliar els objectius de la sessió, responsabilitzar l'alumnat del propi progrés i establir relacions amb experiències extraescolars.

Hi ha una presa de decisions sobre la marxa, a partir de l'avaluació processual.

ENTREVISTA DE CARÀCTER GENERAL	
<i>Planificació</i>	
1	Explica'm quins són els trets d'identitat del centre on treballes
2	Fas una planificació del curs? Explica-la. (distribució de la matèria, selecció dels procediments d'avaluació...)
3	Què és el més important que vols que els teus alumnes aprenguin aquest curs? Quins serien els continguts principals ?
4	Com són habitualment els teus alumnes ? Què és el millor i què és el més difícil que tenen com a alumnes?
5	Quines expectatives tens sobre el curs i els alumnes? Com creus que anirà?
6	Fas una planificació de cada sessió? Explica-la.
7	Com ha canviat la planificació de la classe al llarg dels anys d'experiència professional? Com t'organitzaves o dissenyaves una sessió quan eres un professor novell i com ho fas ara?
8	Què fas per conèixer el grup d'alumnes que tens al davant? Actuacions dutes a terme.
9	Quins creus que són els aspectes més importants del teu treball com a docent (planificació, relacions, domini del contingut...)
<i>Metodologia i gestió de l'aula</i>	
10	Explica'm el teu primer dia de classe en l'inici d'un nou curs davant d'un grup d'alumnes (introducció i presentació no únicament de la matèria sinó també del que s'espera dels alumnes)
11	Què sols fer quan t'adones que el tractament d'un tema tal com l'havies preparat no t'està funcionant pel grup que tens al davant?
12	Quines són per tu les estratègies més útils per poder gestionar bé una classe ?
13	Què en penses sobre la interferència dels aspectes emocionals en el procés d'aprenentatge?
14	Què valors com a bàsic perquè a la classe es creï un ambient de respecte i confiança?
15	Com creus que és la teva relació amb l'alumnat? Podries comentar algun aspecte que consideris d'interès referit a la interacció a l'aula?
16	Com és per tu l'alumne ideal?
17	Quin creus que ha de ser el paper del professor de Secundària respecte l'alumne? (orientador, tutor, transmissor)
18	Quins materials o recursos són els que més utilitzes per introduir un tema?
19	Quin seria per tu el recurs més important en una aula?
20	Digue'm tècniques didàctiques que et funcionin
21	Quines són les metodologies de treball que més has utilitzat i més bons resultats t'han donat?
22	Què consideres més rellevant per optimitzar el rendiment de l'alumnat : un bon control del grup-classe amb independència de la metodologia o les metodologies i materials didàctics que s'utilitzen ?
23	Quines són les millors eines per arribar als alumnes i motivar-los ?

		ENTREVISTA SEMIOBERTA AL PROFESSORAT				
		P1	P2	P3	P4	P5
P L A N I F I C A C I O	1	Coneixement i ubicació en el centre	Coneixement i ubicació en el centre	Coneixement i ubicació en el centre	Coneixement i ubicació en el centre	Coneixement i ubicació en el centre
	2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	3	Hàbits. Disposició per aprendre. Continguts	Competències	Ser persones: relació, respecte, comunicació. Continguts	Continguts. Hàbits d'estudi. Autonomia de treball	Ser persones: valors. Desig de saber, ser i estar
	4	Millor: participatiu, actiu Pitjor: constància, esforç	Millor: diversitat, adolescència	Pitjor: manca de respecte	Pitjor: manca d'estudi Millor: facilitat de vinculació	Millor: oberts, flexibles Pitjor: peresa , poca capacitat de sorpresa
	5	70-80% aprovats	Aprovats quasi tots	Aprovats quasi tots	Aprovats quasi tots	Aprovats quasi tots
	6	No	Sí, guió	Sí, mentalment	Sí	Sí, mentalment
	7	Abans: més metòdic. Ara: més improvisació, més feedback	Abans: programava segons directrius. Ara: segons beneficis en el procés d'E/A.	De fer classe el professor a que la facin els alumnes. D'explicar a fer activitats	Abans: molta cerca en els llibres. Ara: moltes converses amb companys de professió	Modificacions en funció dels propis aprenentatges i dels canvis produïts
	8	Informació prèvia Avaluació inicial	Parlar amb l'alumnat	Fer classe. Observar. Informació prèvia	Informació prèvia. Portes obertes. Primers dies molta atenció	Informació prèvia. Particular dinàmica del 1r dia de classe
	9	Relació interpersonal Clima de treball positiu	Tot	Tot	Creació de vincles Clima de treball positiu	Equilibri. Flexibilitat

		ENTREVISTA SEMIOBERTA AL PROFESSORAT				
		P1	P2	P3	P4	P5
M E T O D O L O G I A I G E S T I Ó	10	Presentació personal i de la matèria (objectius, metodologia, criteris d'avaluació...). Lliurament dates d'exàmens. Avaluació inicial	Presentació personal i de la matèria (objectius, metodologia, criteris d'avaluació...). Clarificació expectatives d'ambient de treball	Presentació personal i de la matèria (no parla d'avaluació). Clarificació expectatives d'ambient de treball. Establir primeres relacions	Presentació personal, de la matèria i del material. Clarificació normes d'aula. Inici tema 1	Presentació mútua. Clarificació normes d'aula. Expectatives respecte l'aprenentatge de l'alumnat. Avaluació (com).
	11	Tornar enrere i reprendre les qüestions fonamentals	Regular contínuament. Canvi ràpid quan es detecta que no funciona	Canviar	Canviar. Es comenta amb companys de professió d'altres centres	Canviar d'estratègia insistint en els continguts essencials
	12	Experiència. Domini matèria. Teatralització. Establir feeling amb l'alumnat. Llenguatge proper i significatiu. Apropar els continguts teòrics a la realitat dels alumnes	Utilitzar líders positius. Establir límits clars, lògics i coherents. Poc temps d'exposició teòrica.	Respecte. Motivació. Marcar objectius assolibles. Fer propostes de treball en què els alumnes se sentin capaços	Conèixer els alumnes. Prevenir possibles dificultats	Respecte. Confiança. Reforç positiu. Explicacions clares. Resolucions de dubtes.
	13	Importantíssims. Requereixen una altra resposta.	Poden ser un estímul o un bloqueig. El professor no les pot ignorar. Una bona gestió de les emocions facilita un bon aprenentatge	Les emocions repercuteixen en els aprenentatges, indubtablement	Parlar amb els alumnes. Crear complicitats. Consultar EAP. Les emocions repercuteixen en els aprenentatges	Aprofitar les emocions per potenciar els aprenentatges. Tenir cura en la presentació de determinats temes que poden desvetllar emocions negatives
	14	Rol del professor: segur, cordial, positiu, proper	Ser sincer, transparent. Abordar els problemes de cara. No demanar impossibles	Respecte. Verbalització. Reflexió. Suport en les dificultats	Ajuda entre companys. Companyonatge. Sentit de pertinença al grup	No perdre el control. Respecte i consideració a tot l'alumnat

		ENTREVISTA SEMIOBERTA AL PROFESSORAT				
		P1	P2	P3	P4	P5
D' A U L A M E T O D O L O G I A	15	Relació d'afecte i confiança plena	Propera, relaxada, directa, comprensiva, exigent. La manera de treballar a classe és estímul positiu d'interacció que reforça l'autoritat del professor	Bon rotllo. Davant els conflictes la resposta no és el càstig sinó la reflexió	Bona. Respecte mutu. Establir la justa mesura entre proximitat i distància	Confiança i distància
	16	Ha de mostrar interès i ha de ser bon company. Ha de ser complet. No necessàriament ha de treure les millors notes	Alumne/a equilibrat , que desenvolupa totes les competències bàsiques. Fa significatiu el coneixement que elabora	Que doni una resposta satisfactòria, que tingui una mica de tot	Divertit , amb sentit de l'humor, trapella.	Curiós , entremaliat, alegre , agosarat
	17	Una mica de tot , depenent del nivell destacaria més un aspecte o un altre	Model de referència	Ho ha de ser tot	Una mica de tot	Una mica de tot
	18	El llibre i, segons els temes, notícies de la premsa diària, informacions baixades d'internet, materials de diferents dossiers	Depèn de la classe: pissarra, guix i paraula o portàtil i projector.	Pissarres, ordinadors, llibre de text, calculadora, programes informàtics, material de laboratori, fitxes.	Partir dels seus coneixements previs. Ajuda entre iguals. Repertori d'activitats i estratègies segons circumstàncies	Exercici o reflexió que motivi , que cridi l'atenció
	19	Llibre	El recurs més desitjat és disposar de wifi a les aules	No en destacaria un de sol	Els alumnes	Pissarra
	20	Seqüència didàctica: definició objectius/lectura o explicació introductòria/ exercitació pràctica. Interrogació freqüent	Les metodologies d'acció completa	Pràctiques de laboratori. Reflexió a partir de la pràctica. Explicació a partir de la reflexió.	Centrar i estructurar els temes a nivell visual i auditiu. Treball per parelles. Partir de les aportacions de l'alumnat	Assemblea. Exposició utilitzant diferents mitjans. Treball per parelles i en petits grups. Lectura. Subratllat. Exercitació pràctica

I G E S T I Ó D' A U L A		ENTREVISTA SEMIOBERTA AL PROFESSORAT				
		P1	P2	P3	P4	P5
	21	Resumir. Fer esquemes. Explicar. Preguntar	Metodologies actives que dinamitzen l'alumnat, que el fan subjecte actiu del seu aprenentatge. Metodologies que admeten un ampli ventall d'estratègies	Recursos informàtics. Metodologies que afavoreixin l'autoregulació de l'alumnat	Diferents metodologies depenent dels continguts i dels alumnes	Seqüència didàctica: activitat introductòria de motivació/desenvolupament del tema amb tècniques diverses/exercicis d'aplicació/conclusions
	22	Ambdues coses. Importància de l'autoritat del professor. No hi ha una metodologia que funcioni sempre i amb tothom	Ambdues coses. Les metodologies no funcionen bé per recepta, s'hi ha de creure. Importància de fer cicles reflexius de millora contínua	Ambdues coses	Ambdues coses. Destacar, com a bàsic, la vinculació amb l'alumnat	Ambdues coses
	23	Criteris clars de les normes. Respectar-les i complir-les. Ser coherents amb les exigències.	Proximitat. Equilibri. Acceptació. Seguretat. Coherència	Que els alumnes se sentin capaços. Que els resulti atractiu, interessant	Que el professor estigui motivat pel que explica. Creació de vincles	Connectar amb la seva experiència. No demanar el que no sabran respondre

Pel que fa a l'apartat de **Planificació**, les preguntes 1 i 8 il·lustren, respectivament, un coneixement i acceptació de l'alumnat que rep el centre i l'articulació d'actuacions per a l'obtenció d'informació referent a l'alumnat concret a qui hauran d'impartir classe. Aquestes són qüestions bàsiques i prèvies per programar de manera ajustada a la realitat de la població que s'acull. Res es pot donar per suposat, s'ha de voler conèixer l'alumnat que es rep per poder actuar preventivament, compensant les situacions deficitàries, i adequant la "manera de fer" a les característiques d'aquest alumnat. En funció del context sociocultural on es troba ubicat el centre s'ajusten les expectatives.

Coincidents en la resposta a la pregunta 3, sobre la prioritització que fan dels aprenentages dels alumnes, P1 i P4 destaquen els hàbits d'estudi, la predisposició, l'actitud positiva envers l'aprenentatge. I P3 i P5 anteposen la formació d'aprendre a ser persones, l'adquisició de valors, d'actituds cíviques i ètiques. Per tant, en qualsevol cas, s'anteposen les actituds i els valors, aspectes únicament humans del procés educatiu. Les respostes reflecteixen una **concepció de formació integral de la persona**.

De l'evolució seguida en els anys de pràctica docent (pregunta 7), cadascun d'ells destaca un aspecte diferent que ha incidit en el seu itinerari professional: permetre's sortir-se del guió, esmerçar esforços en el que produeix beneficis i limitar-se a complir amb els requeriments burocràtics, invertir temps en el disseny d'activitats més que en la preparació d'una gran explicació teòrica, intercanvi comunicatiu d'experiències amb companys de professió, i formació permanent per tal d'estar al dia en els estudis que fonamenten les teories de l'aprenentatge, així com, investigació en l'acció. No s'ha produït un acomodament sinó que **es viu la professió activament**, amb capacitat per anar-se renovant.

P1 i P4 coincideixen totalment en la resposta referent als aspectes més importants del seu treball com a docents (pregunta 9): és **prioritari crear un clima d'aula positiu** (una bona gestió del grup). P2 i P3 consideren que s'han de saber conjugar els diferents aspectes (relacionals, domini de la matèria,...) sense mencionar-ne, especialment, cap de concret. I P5 destaca, com a més rellevant per a un docent, la **capacitat d'equilibri i de flexibilització** (en plena sintonia amb la bona gestió del grup i l'adequació de la programació a les competències del grup).

La planificació del curs i de les diferents sessions (preguntes 2 i 6) és cabdal per a tots ells/es. Únicament P1 respon que no planifica sessió per sessió, l'estructura mental la té per les 7-8 sessions de què consta cada unitat, i és aquesta temporització la que el guia.

Si bé, la planificació del curs i de les unitats didàctiques es fa per escrit, la preparació de les classes, amb la definició molt clara dels objectius que es pretenen, es fa sobretot mentalment.

Manifesten **altes expectatives** (pregunta 5) sobre el percentatge d'aprovatats,

la qual cosa significa que hi ha una predisposició a exigir segons les possibilitats de cadascú, que hi ha intenció de fer una avaluació individualitzada. Assumeixen la responsabilitat de fer tot el que estigui al seu abast perquè tot l'alumnat progressi.

E2P3

Intentaré aprovar-los tots. En quin sentit? Doncs, o basant-me en què? En que una majoria puguin aprovar amb un nivell de coneixements de la matèria correcte, en un ensenyament obligatori, i altres perquè hagin fet un avenç significatiu en el seu aprenentatge, tenint en compte que tenen un punt de partida baix a nivell de coneixements o que tenen unes certes dificultats d'aprenentatge, d'acord? Aleshores, partint d'això, jo penso que pot aprovar, al final, tothom. És possible que després n'hi hagi alguns que no perquè, bé, perquè no han treballat o perquè...coses d'aquestes.

E2P4

Jo intentaré que tots aprovin, em fa por un alumne que es veu molt despistat però poc a poc intervé a classe i les seves intervencions les aplaudeixo. Llavors, potser no treurà un cinc però si ell va participant i va encertant respostes i va estant pel que ha d'estar..., perquè és un nen molt dispers. Aquest alumne va arribar cap el tercer trimestre del curs passat, és un alumne que vivia amb els avis al seu país, i ara hi ha hagut un agrupament familiar després de set anys, llavors emocionalment jo penso que (...) És l'únic alumne amb més dubtes de que aprovi, la resta, alguns amb més dificultats però poden aprovar.

La pregunta 4 recull diversitat d'opinions pel que fa als trets que més agraden dels seus alumnes. Dels trets que menys agraden hi ha més uniformitat: manca de constància, d'esforç, d'estudi i peresa. P3 destaca la manca de respecte.

Referent a l'apartat de **Metodologia i gestió d'aula**, la resposta a la pregunta 10, recull l'explicació sistemàtica que fan en iniciar cada curs de com es tractarà la matèria, com s'avaluarà i què s'exigirà. Són també molt clars i explícits amb el que esperen de l'alumnat, amb els comportaments que no s'acceptaran i amb el clima de treball que es vol a l'aula.

De la pregunta 17, que demana pel paper del professor/a a l'ensenyament secundari, i la resposta unànime que "s'han de saber conjugar diferents rols (transmissor, tutor, orientador...)", voldria fer notar els matisos de P1 en quant a la prevalença d'un o altre rol en funció del nivell, "no és el mateix a 1r, a 2n, a 3r, a 4t i a Batxillerat, són realitats diferents... l'edat, el desenvolupament mental..." perquè aquests matisos introdueixen la consideració als trets psicològics dels diferents estadis evolutius i la distinció entre l'obligatorietat i la post-obligatorietat de l'ensenyament secundari. Destacar, també, l'afirmació de P2: "és un model de referència", pel pes d'aquesta creença en l'exercici docent.

Les respostes sobre l'alumne/a ideal (pregunta 16) al·ludeixen a diferents aspectes de la persona: curiosa, alegre, divertida, trapella, companya, equilibrada... Cap dels 5 docents identifica l'alumne/a ideal amb el que es porta més bé ni amb el que treu millors notes.

La capacitat de flexibilització i de no imposar una instrucció estandaritzada queda palesa en la resposta a la pregunta 11: canvi ràpid d'enfoc.

El paper que juga la vertent emocional en els aprenentatges és valorat com estímul o bloqueig per part de P2 i P5.

E2P2

Si un té un concepte genèric, ampli, d'emoció se n'adona que totes les persones ens movem i decidim per emocions, sobretot decidim.

(...) perquè surti bé el procés d'aprenentatge la gestió de les emocions és importantíssim. Saber-les reconèixer en tu mateix i saber-les portar bé, i aleshores, si tu dones una unitat d'aprenentatge i les emocions la bloquegen ja pots anar fent que allò no tirarà, però al contrari si les emocions ho faciliten, allò, déu n'hi do, és un accelerador que les impulsa.

E2P5

Som intel·lecte i emocions. I és important apel·lar a l'aspecte emocional, és a dir, un contingut molt fred és bo, doncs, de tant en quant, veure el vessant emotiu, perquè l'aspecte racional unit a un aspecte emocional s'ancora a la memòria amb una força que no ho fa si ho vehicules fredament.

P1, P3 i P4 s'hi refereixen al·ludint únicament als aspectes limitadors i a la necessitat de reconeixement i comprensió de les dificultats que suposen per avançar en els aprenentatges.

P1, además, incorpora en la resposta les emocions dels docents.

Em sembla molt rellevant que un professor tingui plena consciència que les circumstàncies personals d'un determinat moment poden condicionar la seva actitud a l'aula, encara que només sigui en aquells aspectes de comunicació analògica que no pot controlar. Aquesta consciència és la que li permet saber que, de vegades, podem estar dient una cosa verbalment però, ahora, podem estar enviant un missatge analògic totalment diferent, perquè el que sentim és diferent del que diem, i així, per l'ambivalència del missatge, podem generar disfuncions diverses en els nostres interlocutors.

Aquesta consciència és la que li permet, també, fer una lectura, no restrictiva, del que passa a l'aula, la que li permet analitzar una situació des de diferents perspectives i, per tant, poder-la resoldre amb més garanties d'èxit.

La comunicació lingüística és fruit d'un acte conscient, que el docent pot controlar perfectament a través de la raó, però la comunicació gestual la realitzem de forma automàtica o inconscient i, per tant, expressa el nostre estat emocional. No és possible no comunicar, fem el que fem sempre estem comunicant alguna cosa, i qualsevol acció, gest, mirada, postura, ... és en si mateix un element de comunicació. Per tant, amb el llenguatge corporal, que és el llenguatge de l'inconscient, el llenguatge de les emocions (que no es pot

controlar), tots/es, alumnat i professorat, manifestem, no el que pensem, sinó el que sentim.

I és que, no hem de perdre de vista que, en la relació que s'estableix entre l'educador i l'educand conflueixen els móns emocionals de cadascun d'ells.

Les respostes que els docents donen com element essencial per crear un ambient de respecte i confiança (pregunta 14) coincideixen amb les respostes donades pels alumnes (creuament de respostes), quan se'ls demana per les condicions que afavoreixen un bon ambient de treball i, que té a veure amb l'estil docent. La qual cosa ens indica que els professor/es coneixen perfectament les necessitats de l'alumnat.

El respecte, la consideració, l'ajuda, l'equilibri personal, la transparència, la cordialitat, la proximitat.

P4 destaca el **sentiment de pertinença al grup** i l'ajuda entre iguals.

Quan es tracta la relació personal amb l'alumnat (pregunta 15), en sintonia amb la pregunta anterior, sorgeixen les paraules: afecte, confiança i respecte.

P1, a mode anecdòtic, comenta que, més d'una vegada, se'ls escapa anomenar-lo "papa". P4 remarca els petits jocs i complicitats que s'estableixen entre ells. P2 explica com els mateixos alumnes reforcen el seu lideratge i la seva autoritat. P3 parla de "bon rotllo". I P5 de "respecte acompanyat de certa distància".

És comú a tots ells/es la combinació de **cordialitat i exigència**.

Sobre materials i recursos, tècniques didàctiques i metodologies emprades que els donen millors resultats (preguntes 18, 19, 20, 21) el professor 3 és qui disposa d'un repertori més ampli de recursos materials.

Crec que, en aquest cas, convé destacar la **naturalesa de la matèria** que imparteix el professor 3. Es tracta de l'assignatura de ciències naturals. En canvi, els professors 1, 4 i 5 imparteixen matèries de l'àmbit lingüístic i social (llengües castellana, anglesa i socials, respectivament).

El caràcter eminentment pràctic de les matèries de l'**àmbit científic i tecnològic** comporta l'utilització de més materials i recursos, són matèries que tenen molta més tradició a incorporar en les programacions continguts de caire procedimental. En l'organització de les classes, els professors 2 i 3 (Tecnologia i Ciències) compten amb una hora setmanal de desdoblament, la qual cosa possibilita fer pràctiques al laboratori i muntar tallers d'aplicació i demostració dels continguts factuais.

Els professors 1, 4 i 5 treballen sempre amb tot el grup-classe.

Les professores 4 i 5 al·ludeixen als components motivacionals del recurs triat per introduir un tema.

Tots ells/es utilitzen el llibre de text i la pissarra.

El recurs imprescindible per a cadascun d'ells/es respon amb tota fidelitat al que s'ha observat a les diferents sessions. P1 fonamenta els seus plantejaments didàctics en el llibre, P4 en el propi alumnat, P5 en l'ús de la pissarra per emmarcar, per sintetitzar, per cridar l'atenció..., P3 fa plantejaments de classe sustentades en una variada gamma de recursos, no es pot dir que un d'ells destaquí per damunt d'un altre, i P2 no respon exactament al que se li demana i, per tant, la resposta no concorda amb les

observacions efectuades. P2 no anomena el recurs més important a les seves classes sinó el que més desitja, que és disposar de wifi a les aules.

Els millors resultats els obtenen: de l'aplicació de metodologies actives, segons P2 i P3, de l'ús de seqüències didàctiques molt definides i determinades tècniques (esquemes, resums, interrogació...) segons P1 i P5, i segons P4 les millors metodologies estan condicionades pels continguts i per l'alumnat. P4 destaca la importància de l'estructuració dels continguts a través dels dos principals canals d'entrada de la informació, el visual i l'auditiu.

En general, manifesten diversificar les tasques al llarg de la seqüència educativa. Expliciten el reconeixement i consideració de diferents estratègies, encara que algunes formin part del seu repertori docent però no s'hagin aplicat al llarg de la unitat didàctica observada (per exemple: P5 parla del treball per parelles, P2 de les metodologies d'acció completa, P1 d'activitats a partir de la xarxa i de la premsa diària).

Pel que fa a la incidència del "control del grup" (en quant a condicions ambientals d'aprenentatge: autoritat del docent, interaccions fluides...) i de la "metodologia" en el rendiment de l'alumnat, tots/es coincideixen en equiparar la seva rellevància.

En la resposta a la pregunta 23, referida a la motivació de l'alumnat, els professors/es 1, 2, 3 i 5, apel·len a adequar el nivell d'exigència a les possibilitats reals de resposta, a evitar posar l'alumnat en situació de fracàs i a fer atractiu l'aprenentatge connectant amb els seus interessos i experiències. Es tracta de no demanar res que l'alumnat no pugui donar i d'**ensenyar entretenint**, delectant.

La professora 4 insisteix, novament, en la importància de **crear vincle per motivar** i hi afegeix l'**element contagi**: per motivar a un altre tu has d'estar motivat. Jo hi afegiria per entusiasmar els alumnes tu has de transmetre entusiasme pel que expliques.

Penso que és molt significatiu que una professora, que és reconeguda per ser una bona professora, per dur a terme una bona gestió de l'aula, insisteixi en la importància de crear vincle amb l'alumnat. El vincle com a prèvia a tot el que després es pot anar construint.

Remarcar dels professors 1 i 3 que, al llarg de l'entrevista, incideixen sovint en els aspectes de relació personal i de respecte.

El professor 2 és el més entusiasta en el tema de metodologies.

La professora 4, posa especial èmfasi en el sentiment de pertinença al grup, en l'objectiu comú d'aprovar tots el curs, responsabilitat compartida que ningú es quedi enrere. Ajuda entre companys.

La professora 5 destaca la importància de l'equilibri i la capacitat de flexibilitat per ser professor/a de la ESO.

3.4. REGISTRE DE LES OBSERVACIONS : ANÀLISI

Les taules (a) i (b) recullen les dimensions o categories, amb els corresponents codis, identificades en cadascuna de les sessions d'observació de les unitats didàctiques.

Les puntuacions directes de les diferents categories s'han homogeneïtzat tenint en compte el nº d'observacions realitzades per a cada professor/a. Una vegada homogeneïtzades les freqüències de cada categoria s'han transformat en intervals ordinals.

OBSERVACIÓ ALUMNES (a)

COMPORTAMENT	C1	Mostren interès
	C2	Segueixen les normes i activitats
	C3	Enfrontament amb el professor/a
	C4	Parlen sovint. Interrupcions freqüents
	C5	Tenen el material
	C6	Fan els deures
APRENENTATGE	A1	Participació activa
	A2	S'ho passen bé treballant
	A3	Es perden o desconnecten
	A4	Implicació en el tema
	A5	Fan preguntes pertinents i de cert nivell
	A6	Sembla comprendre/utilitzar els continguts treballats

OBSERVACIÓ PROFESSORS (b)

ESTIL DOCENT	ED1	ACCEPTACIÓ
	ED2	CONFIANÇA
	ED3	ORDRE/SEGURETAT
	ED4	COHERÈNCIA
METODOLOGIES	M1	Diversifica formes d'agrupament
	M2	Diversifica activitats
	M3	Diversifica graus de suport
	M4	Diversifica materials i recursos
	M5	Permet a l'alumnat l'elecció/selecció de les activitats
	M6	Confluència de diferents tasques en un mateix moment
	M7	Potencia l'autonomia
	M8	Potencia la conversa educativa
	M9	Planteja reptes cognitius
	M10	Seqüència didàctica que conté espais d'escolta, reflexió i aplicació
	M11	Seqüència didàctica que conté espais de connexió, recapitulació i síntesi

Les taules que figuren a les pàgines següents recullen la freqüència amb què apareixen les dimensions establertes, per a cada professor/a i per a cada grup-classe.

REGISTRE OBSERVACIÓ AULA:				PROFESSOR 1						
ESTIL DOCENT (consideració positiva, pautes d'interacció, actitud personal)										
ACCEPTACIÓ (elogia, destaca els encerts i utilitza els errors...)		CONFIANÇA (estimula, no manifesta tracte discriminatori...)		ORDRE/SEGURETAT (empatitza, valora positivament aspectes del currículum infravalorats...)			COHERÈNCIA (límits i expectatives clares, escolta, relaciona temes amb experiències personals dels alumnes...)			
ED1: 4		ED2: 4		ED3: 4			ED4: 4			
METODOLOGIES										
Diversifica formes d'agrupament	Diversifica activitats	Diversifica graus de suport	Diversifica materials i recursos	Permet a l'alumnat l'elecció/selecció de les activitats	Confluència de diferents tasques en un mateix moment	Potencia l'autonomia	Potencia la conversa educativa	Planteja reptes cognitius	Seqüència didàctica que conté espais d'escolta, reflexió i aplicació	Seqüència didàctica que conté espais de connexió, recapitulació i síntesi
M1: 1	M2: 1	M3: 4	M4: 1	M5: 1	M6: 1	M7: 3	M8: 4	M9: 2	M10: 4	M11: 3

REGISTRE OBSERVACIÓ AULA: ALUMNES PROFESSOR 1							
COMPORTAMENT	Mostren interès	Segueixen les normes i activitats	Enfrontament amb el professor/a	Parlen sovint. Interrupcions freqüents	Tenen el material	Fan els deures	Nº de fulls d'incidències durant el període d'observació
	C1: 2	C2: 3	C3: 1	C4: 4	C5: 4	C6: 2	1
APRENTATGE	Participació activa	S'ho passen bé treballant	Es perden o desconnecten	Implicació en el tema	Fan preguntes pertinents i de cert nivell	Semblen comprendre/utilitzar els continguts treballats	Nº d'aprovat de l'avaluació de la UD
	A1: 3	A2: 2	A3: 3	A4: 4	A5: 2	A6: 4	20 de 28 71.4%

1. QUASI MAI
2. DE VEGADES
3. SOVINT
4. QUASI SEMPRE

REGISTRE OBSERVACIÓ AULA:				PROFESSOR 2						
ESTIL DOCENT (consideració positiva, pautes d'interacció, actitud personal)										
ACCEPTACIÓ (elogia, destaca els encerts i utilitza els errors...)		CONFIANÇA (estimula, no manifesta tracte discriminatori...)		ORDRE/SEGURETAT (empatitza, valora positivament aspectes del currículum infravalorats...)			COHERÈNCIA (límits i expectatives clares, escolta, relaciona temes amb experiències personals dels alumnes...)			
ED1: 3		ED2: 4		ED3: 3			ED4: 4			
METODOLOGIES										
Diversifica formes d'agrupament	Diversifica activitats	Diversifica graus de suport	Diversifica materials i recursos	Permet a l'alumnat l'elecció/selecció de les activitats	Confluència de diferents tasques en un mateix moment	Potencia l'autonomia	Potencia la conversa educativa	Planteja reptes cognitius	Seqüència didàctica que conté espais d'escolta, reflexió i aplicació	Seqüència didàctica que conté espais de connexió, recapitulació i síntesi
M1: 2	M2: 1	M3: 4	M4: 1	M5: 2	M6: 1	M7: 4	M8: 3	M9: 4	M10: 3	M11: 4

REGISTRE OBSERVACIÓ AULA: ALUMNES PROFESSOR 2							
COMPORTAMENT	Mostren interès	Segueixen les normes i activitats	Enfrontament amb el professor/a	Parlen sovint. Interrupcions freqüents	Tenen el material	Fan els deures	Nº de fulls d'incidències durant el període d'observació
	C1: 4	C2: 4	C3: 1	C4: 4	C5: 4	C6: 2	0
APRENTATGE	Participació activa	S'ho passen bé treballant	Es perden o desconnecten	Implicació en el tema	Fan preguntes pertinents i de cert nivell	Sembren comprendre/utilitzar els continguts treballats	Nº d'aprovat de l'avaluació de la UD
	A1: 3	A2: 3	A3: 3	A4: 3	A5: 1	A6: 4	16 de 19 84.2%

1. QUASI MAI
2. DE VEGADES
3. SOVINT
4. QUASI SEMPRE

REGISTRE OBSERVACIÓ AULA:				PROFESSOR 3						
ESTIL DOCENT (consideració positiva, pautes d'interacció, actitud personal)										
ACCEPTACIÓ (elogia, destaca els encerts i utilitza els errors...)		CONFIANÇA (estimula, no manifesta tracte discriminatori...)		ORDRE/SEGURETAT (empatitza, valora positivament aspectes del currículum infravalorats...)			COHERÈNCIA (límits i expectatives clares, escolta, relaciona temes amb experiències personals dels alumnes...)			
ED1: 3		ED2: 4		ED3: 4			ED4: 4			
METODOLOGIES										
Diversifica formes d'agrupament	Diversifica activitats	Diversifica graus de suport	Diversifica materials i recursos	Permet a l'alumnat l'elecció/selecció de les activitats	Confluència de diferents tasques en un mateix moment	Potencia l'autonomia	Potencia la conversa educativa	Planteja reptes cognitius	Seqüència didàctica que conté espais d'escolta, reflexió i aplicació	Seqüència didàctica que conté espais de connexió, recapitulació i síntesi
M1: 3	M2: 3	M3: 4	M4: 4	M5: 2	M6: 2	M7: 4	M8: 3	M9: 3	M10: 2	M11: 2

REGISTRE OBSERVACIÓ AULA: ALUMNES PROFESSOR 3							
COMPORTAMENT	Mostren interès	Segueixen les normes i activitats	Enfrontament amb el professor/a	Parlen sovint. Interrupcions freqüents	Tenen el material	Fan els deures	Nº de fulls d'incidències durant el període d'observació
	C1: 4	C2: 4	C3: 1	C4: 2	C5: 3	C6: 2	0
APRENTATGE	Participació activa	S'ho passen bé treballant	Es perden o desconnecten	Implicació en el tema	Fan preguntes pertinents i de cert nivell	Sembla comprendre/utilitzar els continguts treballats	Nº d'aprovat de l'avaluació de la UD
	A1: 4	A2: 4	A3: 2	A4: 4	A5: 4	A6: 4	17 de 24 70.8%

1. **QUASI MAI**
2. **DE VEGADES**
3. **SOVINT**
4. **QUASISEMPRE**

REGISTRE OBSERVACIÓ AULA:				PROFESSORA 4						
ESTIL DOCENT (consideració positiva, pautes d'interacció, actitud personal)										
ACCEPTACIÓ (elogia, destaca els encerts i utilitza els errors...)		CONFIANÇA (estimula, no manifesta tracte discriminatori...)		ORDRE/SEGURETAT (empatitza, valora positivament aspectes del currículum infravalorats...)			COHERÈNCIA (límits i expectatives clares, escolta, relaciona temes amb experiències personals dels alumnes...)			
ED1: 4		ED2: 4		ED3: 4			ED4: 4			
METODOLOGIES										
Diversifica formes d'agrupament	Diversifica activitats	Diversifica graus de suport	Diversifica materials i recursos	Permet a l'alumnat l'elecció/selecció de les activitats	Confluència de diferents tasques en un mateix moment	Potencia l'autonomia	Potencia la conversa educativa	Planteja reptes cognitius	Seqüència didàctica que conté espais d'escolta, reflexió i aplicació	Seqüència didàctica que conté espais de connexió, recapitulació i síntesi
M1: 3	M2: 1	M3: 4	M4: 1	M5: 1	M6: 1	M7: 4	M8: 4	M9: 1	M10: 4	M11: 4

REGISTRE OBSERVACIÓ AULA: ALUMNES PROFESSORA 4							
COMPORTAMENT	Mostren interès	Segueixen les normes i activitats	Enfrontament amb el professor/a	Parlen sovint. Interrupcions freqüents	Tenen el material	Fan els deures	Nº de fulls d'incidències durant el període d'observació
	C1: 3	C2: 4	C3: 1	C4: 4	C5: 3	C6: 2	0
APRENTATGE	Participació activa	S'ho passen bé treballant	Es perden o desconnecten	Implicació en el tema	Fan preguntes pertinents i de cert nivell	Sembla comprendre/utilitzar els continguts treballats	Nº d'aprovat de l'avaluació de la UD
	A1: 4	A2: 2	A3: 3	A4: 4	A5: 3	A6: 4	23 de 26 88.46%

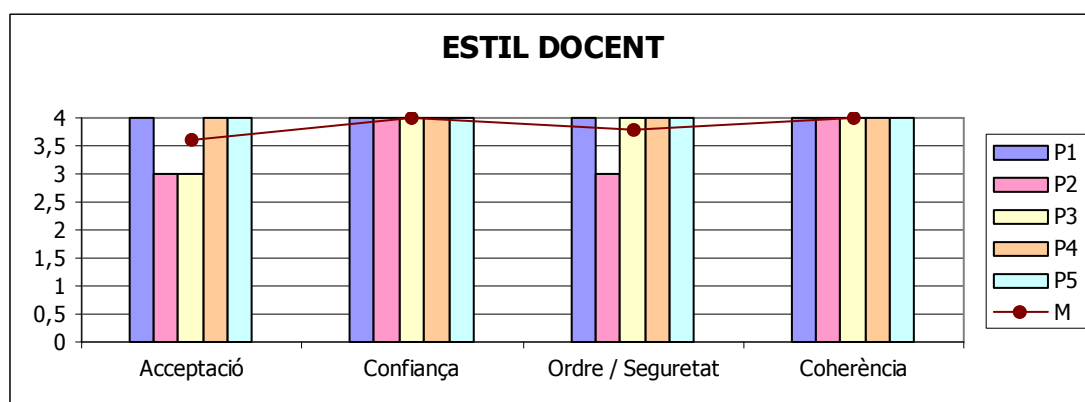
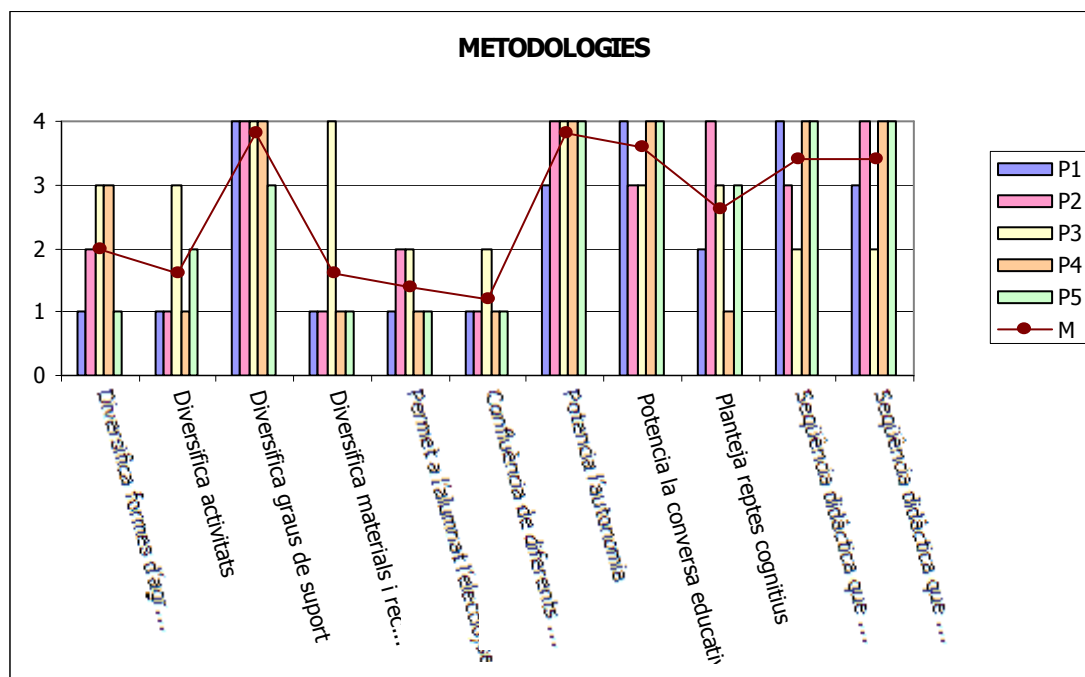
1. QUASI MAI
2. DE VEGADES
3. SOVINT
4. QUASI SEMPRE

REGISTRE OBSERVACIÓ AULA:				PROFESSORA 5						
ESTIL DOCENT (consideració positiva, pautes d'interacció, actitud personal)										
ACCEPTACIÓ (elogia, destaca els encerts i utilitza els errors...)		CONFIANÇA (estimula, no manifesta tracte discriminatori...)		ORDRE/SEGURETAT (empatitza, valora positivament aspectes del currículum infravalorats...)			COHERÈNCIA (límits i expectatives clares, escolta, relaciona temes amb experiències personals dels alumnes...)			
ED1: 4		ED2: 4		ED3: 4			ED4: 4			
METODOLOGIES										
Diversifica formes d'agrupament	Diversifica activitats	Diversifica graus de suport	Diversifica materials i recursos	Permet a l'alumnat l'elecció/selecció de les activitats	Confluència de diferents tasques en un mateix moment	Potencia l'autonomia	Potencia la conversa educativa	Planteja reptes cognitius	Seqüència didàctica que conté espais d'escolta, reflexió i aplicació	Seqüència didàctica que conté espais de connexió, recapitulació i síntesi
M1: 1	M2: 2	M3: 3	M4: 1	M5: 1	M6: 1	M7: 4	M8: 4	M9: 3	M10: 4	M11: 4

REGISTRE OBSERVACIÓ AULA: ALUMNES PROFESSORA 5							
COMPORTAMENT	Mostren interès	Segueixen les normes i activitats	Enfrontament amb el professor/a	Parlen sovint. Interrupcions freqüents	Tenen el material	Fan els deures	Nº de fulls d'incidències durant el període d'observació
	C1: 4	C2: 4	C3: 1	C4: 4	C5: 4	C6: 3	0
APRENTATGE	Participació activa	S'ho passen bé treballant	Es perden o desconnecten	Implicació en el tema	Fan preguntes pertinents i de cert nivell	Semblen comprendre/utilitzar els continguts treballats	Nº d'aprovals de l'avaluació de la UD
	A1: 4	A2: 3	A3: 2	A4: 4	A5: 3	A6: 4	24 de 29 82.7%

1. **QUASI MAI**
2. **DE VEGADES**
3. **SOVINT**
4. **QUASI SEMPRE**

Metodologies i estils docents del professorat



En els gràfics podem constatar les elevades puntuacions en les dimensions referents a l'estil docent. Els 5 professors/es incorporen, com a pràctica habitual en les seves pautes d'interacció amb l'alumnat, l'elogi, el tracte no discriminatori, l'empatia, el reconeixement explícit, la consideració a les seves experiències personals, la comunicació del seu progrés...

Actuen de manera que faciliten a l'alumnat el desenvolupament d'un **autoconcepte positiu** i la **interacció constructiva** amb els altres.

O2P5

Dóna la paraula a una noia, dient que li agrada veure que persones que habitualment no intervenen es decideixin a fer-ho, aquesta respon. “Em sembla molt ben contestada. Tothom estaria d'acord?” “Molt bé Adriana. Em sembla que és la primera vegada que intervens aquest trimestre i t'encoratjo a que ho continuïs fent. Has fet una elaboració pròpia de la resposta, no t'has limitat a reproduir el text”. Li posa nota a la seva llibreta d'avaluació.

Es respira un **clima relacional basat en la confiança i el respecte** que convida a participar activament i a no transgredir les normes.

L'actitud demostrada per aquests cinc docents, juntament amb les estratègies i tècniques que utilitzen (rutines, implicació de l'alumnat, planificació de les activitats i control dels moments crítics de transició) és el que fonamenta la bona gestió de l'aula. Es mostren espontanis i amb **sentit de l'humor**.

O3P1

Quan escriu la definició fa un mal ús del verb ser i li explica la diferència entre ser i estar dins el context de la definició. Després en un altre context “yo puedo decir que estás muy guapa pero no que eres guapa, en cambio yo sí que soy guapo”. Tots riuen. S'assegura que l'alumna compregui la diferència.
“Explícalo”

En general, no mostren dificultat per afrontar les distraccions, les converses al marge de la classe i els comportaments impulsius d'alguns alumnes. **No interpreten els mals comportaments com atacs personals intencionats.**

O4P4

Crida l'atenció a una alumna que no està gens atenta. Aquesta no va venir l'últim dia i no ha fet els deures. Respon malament al toc d'atenció. Fa comentaris barroers que la docent ignora (no són ofensius i tampoc els fa cridant).

Els alumnes reconeixen en ells/es una **base emocional segura**, un **sòlid saber** en l'ensenyança de la seva matèria i la conjugació entre el control i supervisió de les activitats del grup-classe i el **tracte personalitzat** exempt de favoritismes.

Els adolescents necessiten sentir que els professors els coneixen i es preocupen per ells (veure annex 5: entrevistes amb alumnes) per motivar-se i comprometre's amb el seu aprenentatge.

És essencial el rol de les relacions interpersonals en el procés de creixement, d'autonomia i d'aprenentatge dels adolescents. Una relació positiva amb els professors/es afavoreix les seves habilitats socials i, per tant, disminueix la conflictivitat a l'aula.

I aquesta relació positiva pren més rellevància quan l'alumne/a presenta necessitats educatives especials, per risc de marginació social, per qüestió emocional o per discapacitat.

E2P3

(...) moltes vegades el “rebote” és un sistema d'autodefensa, i el sistema d'autodefensa per què és, perquè s'estan esperant el càstig, llavors es reboten perquè és l'única sortida que troben, no? Quan veuen que el que tu els estàs plantejant no és un càstig, que si és necessari s'hi arriba i ja està, no? Què hi farem? Però no és aquesta la prioritat, davant d'un conflicte la resposta no és un càstig. La resposta és la reflexió i intentar que això no torni a passar, no? Llavors, si això funciona així i ells se n'adonen, moltes vegades, els rebots ja desapareixen. Si continuen, normalment és que hi ha un conflicte personal de l'alumne, d'acord? L'alumne té un problema personal, perquè ho està passant malament, a casa, on sigui, fins i tot, a l'escola, se sent malament per la raó que sigui, mentre això no ho solucionem tindrem el problema, per tant, busquem a veure què li passa.

Pel que fa a les metodologies, en general, mostren puntuacions força coincidents, en quasi totes les dimensions. Podem constatar que les dimensions amb puntuacions més baixes són aquelles que comporten un **canvi més substancial en l'organització de l'aula** i en la concepció d'un nou paradigma docent reclamat pel currículum competencial i la comprensió d'una escola inclusiva.

La diversificació de formes d'agrupament, d'activitats i de materials i recursos, la confluència de diferents tasques en un mateix moment i la possibilitat d'elecció o selecció, per part de l'alumnat, de les tasques a fer es produeixen *quasi mai*. Únicament, atenent a les observacions, el professor 3 planteja seqüències didàctiques on aquestes dimensions prenen més rellevància. El professor 3 destaca en l'ús variat de materials i recursos. I és el que més possibilita la confluència de diferents tasques en un mateix moment.

L'organització de l'espai i de l'alumnat és l'organització tradicional en els 5 grups.

El professor 1 és el que es mostra més directiu i que puntua més baix en “potenciar l'autonomia”. La realitat del grup-classe, avala aquesta actitud. He constatat que són nois i noies, majoritàriament, que encara no han afiançat el pensament abstracte, tot just l'estan començant a exercitar, i que necessiten ser molt dirigits per avançar.

Pel que fa a la possibilitat d'elecció o selecció d'activitats, els professors 2 i 3, que són els ho fan de vegades, donen sempre pautes i alternatives i intervenen en aquell alumnat que se sent perdut si se'l deixa decidir en l'elecció d'un treball. No oblidem els criteris de selecció de la mostra (instituts ubicats en zones socialment desfavorides).

El professor 3, segons la gràfica, és el que més es desmarca d'una seqüència didàctica que contempli espais d'escolta, de reflexió, d'aplicació, de connexió, de recapitulació i de síntesi. Cal afegir, no obstant, que la dinàmica de les seves classes propicia una menor presència d'aquests espais en gran grup, però sí que els potencia i, per tant, es produeixen, quan va passant per les taules on es treballa individualment o en petit grup.

Dóna opció a treballar individualment o per parelles, els alumnes ho poden decidir. Els fa copartíceps de l'organització de la classe.

És la professora 4 qui menys utilitza reptes o conflictes cognitius, en les situacions d'aprenentatge plantejades. En aquest cas, hem de considerar que es tracta de l'aprenentatge d'una llengua estrangera amb un nivell competencial del grup-classe bastant baix, la qual cosa, com es pot comprovar en els registres observacionals, fa que la docent hagi de donar les classes alternant el català, el castellà i l'anglès, per tal d'assegurar les bases necessàries d'estructura de la tercera llengua curricular i disposi de poques oportunitats per plantejar conflictes.

La diversificació del grau de suport es produeix *quasi sempre* a P1, P2, P3 i P4 i *sovint* a P5. Això implica acceptar les diferències (d'aptituds, d'interessos, de perfil d'aprenentatge), acceptar la història personal i escolar de cada alumne/a. Una vegada més ens trobem davant una manera de fer que forma part de la metodologia però que alhora té molt a veure amb l'estil docent, perquè només es pot optar per oferir diferents graus de suport si es parteix d'una actitud de respecte i acceptació a la diversitat de l'alumnat.

Es dona **suport específic als alumnes amb necessitats educatives especials**, amb supervisió del docent i acompanyament d'un company-tutor. És una pràctica habitual dels professors P2, P3 i P4 utilitzar l'ajuda entre iguals, demanar a un alumne que ajudi a un altre en l'execució d'una tasca. Es preparen també materials adaptats al nivell de competències dels alumnes amb NEE.

O3P1

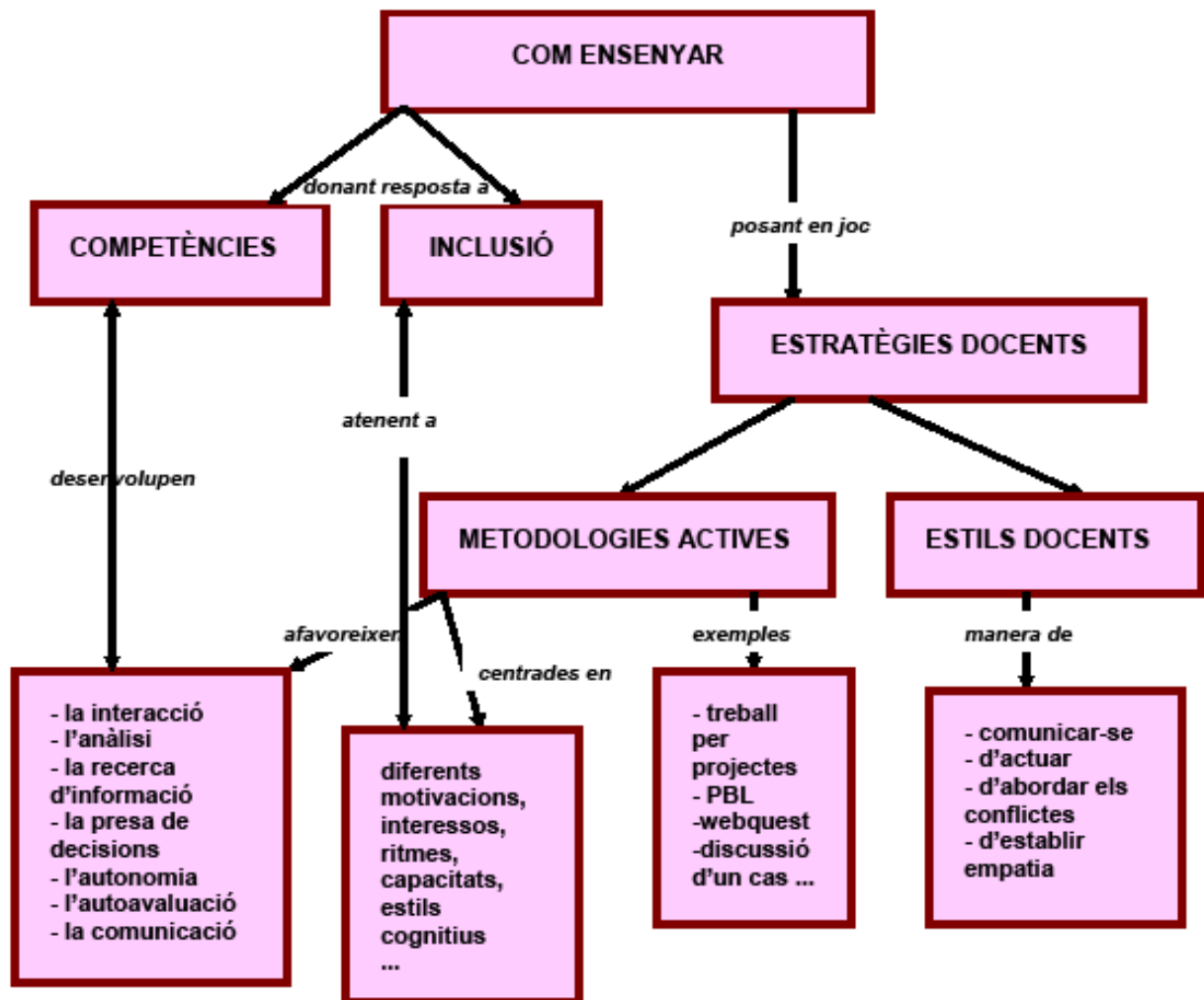
Porta un dossier, com a tasca especial, per a l'alumna xinesa nouvinguda. Li explica que l'anirà fent durant el trimestre. S'asseu al costat d'una altra alumna xinesa que ha fet tota la seva escolarització aquí.

O1P3

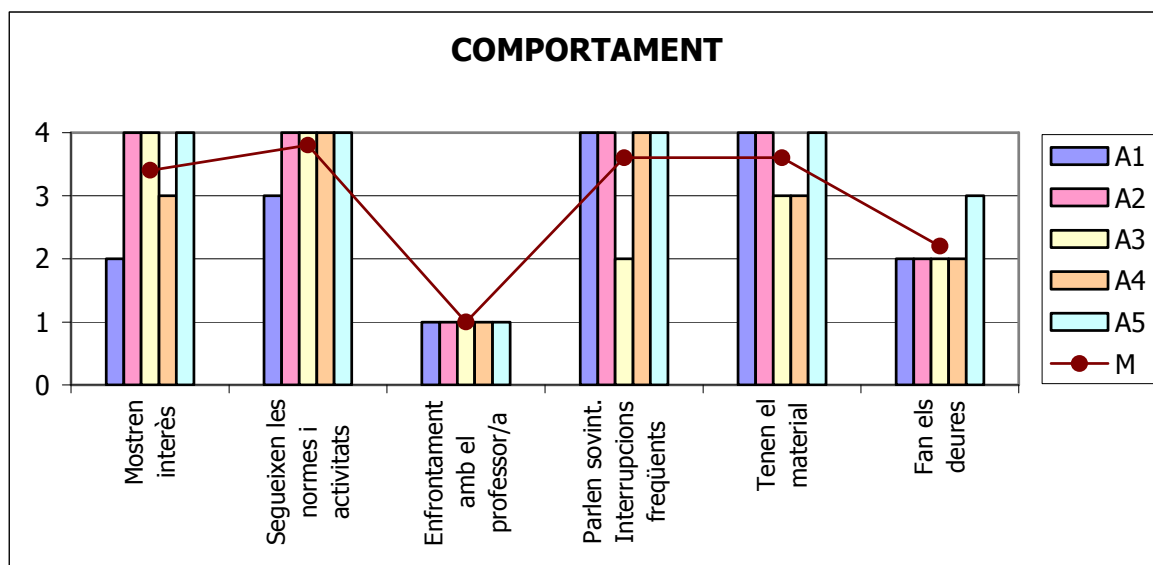
El professor s'asseu uns minuts al costat d'una alumna nouvinguda, que avui està sola, explicant-li procediments.

El **diàleg** i la **conversa** tenen un rol important en la construcció tant de pensament com de significats ("potenciar la conversa educativa"). Diàleg que els permet, alhora, obtenir i utilitzar el feedback amb l'alumnat per anar redefinint la seqüència instructiva. Les habilitats de comunicació són competències clarament manifestes en els cinc docents (escolten amb atenció les opinions de l'alumnat, no utilitzen expressions pejoratives o de menyspreu, adequen el vocabulari a l'alumnat que tenen, mostren coherència entre els diversos tipus de missatge que emeten, és a dir, el missatge postural o vocal no contradiu, sinó que reforça, el missatge verbal). L'èmfasi en el caràcter dialèctic de l'aprenentatge no es limita a l'àmbit intel·lectual, sinó també a l'àmbit d'aprendre a ser persones.

No podem oblidar que l'acte didàctic és, en essència, un acte comunicatiu i que la relació amb l'alumnat es basa en la comunicació.



Comportament de l'alumnat



Tal i com ens mostra el gràfic de comportament de l'alumnat, l'enfrontament amb el professor/a es produeix *quasi mai*. Un altre indicador que ho confirma és que durant les sessions d'observació únicament el professor 1 ha signat un full d'incidències i el motiu de l'expulsió no ha estat per "enfrontament amb el docent" sinó per "interferir en el clima de treball de l'aula i fer cas omís a les reiterades advertències del professor" (veure O5P1).

A excepció del grup-classe del professor 3, la resta de grups "parlen sovint i provoquen interrupcions".

Una primera consideració, atenent en aquesta dada, és que el professor 3 és qui més diversifica la confluència d'activitats en un mateix moment i qui més diversifica les activitats, els materials i els recursos, per tant, és qui més s'adequa als diferents estils d'aprenentatge de l'alumnat. En la mesura en que més alumnes senten cobertes les seves necessitats educatives i se senten subjectes actius del seu propi aprenentatge menys distraccions i interrupcions es produeixen. I una segona consideració té a veure amb els diferents processos evolutius en què es troben els grups. Hem de dir, per exemple, que el grup-classe de P1 és el grup que es troba en una fase més incipient de construcció com a tal, ja que s'ha constituït aquest curs (a finals del curs passat es va decidir reestructurar els tercers) i, per tant, és un dels que es mostra menys cohesionat. L'altre grup és el de P4 que arrossega molts problemes de relacions interpersonals del curs passat (rivalitats i antipaties que sobrepassen el marc escolar), per això, P4 manifesta com a tasca prioritària promoure el sentiment de pertinença al grup.

Del grup de P5, de qui l'observació ha estat efectuada més a prop de final de trimestre, exposo la resposta de P5 a la pregunta de l'entrevista prèvia a la UD referida a les seves expectatives respecte la dinàmica del grup.

E1P5

El fet que estem en setmana d'exàmens i aleshores pot sortir perjudicat el temps que dediquen a les matèries, no? i aleshores em trobi, doncs que jo ara t'explico que tothom fa els deures i es maten per intervenir, doncs que et trobis que ningú no ha fet els deures, això pot ocórrer, eh? perquè l'altre dia tenien un examen i va ocórrer. Aleshores flexibilitzo molt, tampoc li dono massa importància perquè pot ser contraproduent. Tinc alumnes que són especialment bellugadissos o que són més oberts, extrovertits i que necessiten més protagonisme, aleshores poden estar més pesats del compte, però són situacions que normalment doncs, se superen, i es gestionen, i es reconverteixen, i de vegades, el comentari ximplet d'un alumne que té ganes de protagonisme doncs l'utilitzes, el reconverteixes en un pretext per comentar algun tema

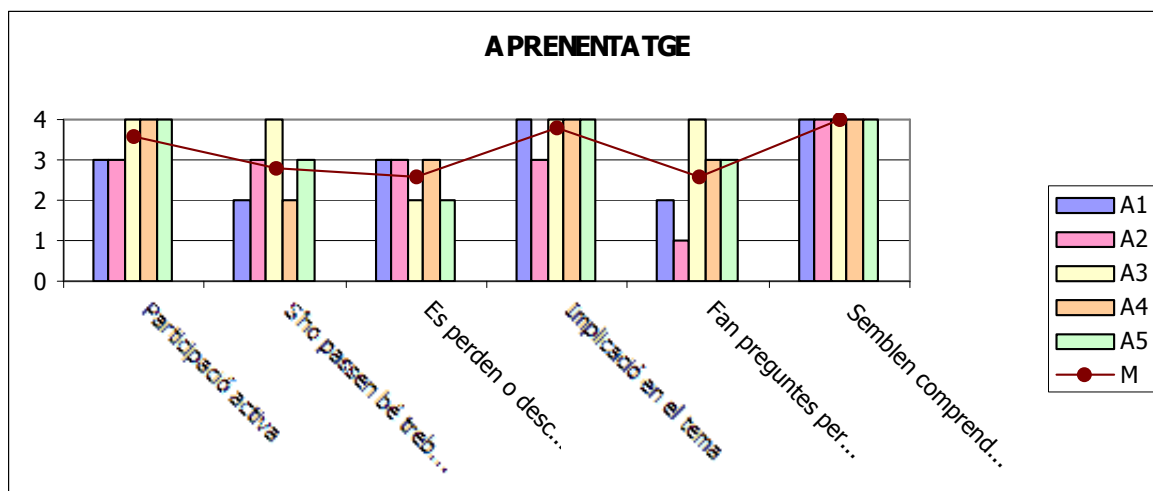
Per altra banda, són alumnes, tots ells, que segueixen les normes d'aula i que responen positivament als tocs d'atenció. Els alumnes que podrien exercir un **lideratge negatiu** estan **molt neutralitzats**. Podem afirmar que els respectius professors/es coneixen bé el rol de cadascú i l'estructura informal del grup-classe (atraccions, simpaties, rebutjos...) que és la que conforma la veritable dinàmica del grup i la que influeix en l'aprenentatge. Aquest coneixement els permet incidir en la dinàmica del grup. Igualment, els professors/es exerciten el **paper de líders de l'estructura formal del grup**, basant la seva **autoritat** en el raonament, la discussió i el consens, no en la força del càstig, la qual cosa, redueix ostensiblement els enfrontaments. La conducta de l'alumnat està regulada per les **normes d'aula**, que són molt clares i indispensables. Saben què s'espera d'ells, com es desenvolupen habitualment les classes, com s'estableixen les relacions entre uns i altres. No hi ha sorpreses.

Els alumnes de P1 són els que manifesten menys interès. Mostren un nivell molt alt de dispersió i baixa capacitat de persistència en una tasca. Malgrat la dispersió del grup, no es produeix desconexió, més enllà de la que puntualment pugui considerar-se normal (últims minuts de classe d'última hora del dia...). P1 em comenta que el tipus de plantejament que fa de la sessió és la que facilita la connexió amb aquest grup concret. Altres plantejaments, que ha provat, no li han funcionat.

Pel que fa als deures, els alumnes de P5 són els que, majoritàriament, porten els deures fets i els que mostren més sentit de responsabilitat. El nivell de conversa mantinguda amb ells demostra que són els que mostren un nivell de maduresa més alt i unes, més altes, expectatives de futur. En els grups de P1, P2, P3 i P4 hi ha alumnes complidors, habitualment, amb els deures, n'hi ha d'altres que els fan ocasionalment i n'hi ha que quasi mai.

El **clima de confiança** i el **grau de participació**, que es poden identificar en cadascun dels 5 grups-classe, són les dues grans forces que faciliten l'obtenció d'aquests resultats.

Aprentatge de l'alumnat



En el gràfic d'aprenentatge podem observar una tendència unitària en "semblen comprendre i utilitzar els continguts treballats" per part dels 5 grups. Les seves intervencions (en forma de pregunta o de resposta), les seves aportacions i els seus treballs, així ens ho indiquen.

Respecte "la implicació en el tema" podríem dir que la intervenció dels docents no permet la desimplicació. P1 i P3 es passegen amb molta freqüència per l'àmbit de l'alumnat (considerant els dos àmbits de l'aula, el de la pissarra i el dels pupitres). Quan els alumnes estan fent exercicis els docents no s'asseuen mai, és comú a tots dos l'observació sistemàtica del que fan. Aquest és un **senyal de proximitat i de control del grup**.

O1P1

Es va movent per l'aula, gesticula, anota a la pissarra els conceptes clau formulats pels propis alumnes.

Mira a tots els alumnes

Va promovent la participació activa de l'alumnat, els fa recordar els noms dels elements que intervenen en un procés comunicatiu. Les interpel·lacions són personals.

P1 cuida sempre la posició en què es col·loca quan respon a un alumne per tal d'incorporar-los a tots, és a dir, que la resposta no es dirigeixi només a l'alumne/a i la resta en quedi al marge. Va per tots i els vol a tots atents, evitant distraccions.

P2, P4 i P5, tot i que també s'apropen físicament a l'alumnat, ho fan en menor freqüència, i recorren a la implicació de l'alumnat amb tècniques de "posta en escena", de certa teatralitat, de comunicació no verbal. Coneixedors dels límits de la paraula, en la significativitat de la comunicació, i en la importància del llenguatge analògic (mirada, gest, to de la veu, postura,...) combinen ambdós tipus de llenguatge.

O3P4

Gesticula, se situa a la vista de tot l'alumnat, parla a poc a poc i vocalitzant de manera molt clara.

O6P5

La docent expressa, amb el rostre, perplexitat. Ho fa sovint, sense paraules, sense alçar la veu, mostra sorpresa, curiositat, preocupació...

I prosseguint amb aspectes de caràcter comunicatiu que afavoreixen la implicació de l'alumnat, està l'adequació del to de veu, la direcció i l'angle que els 5 docents procuren en la seva exposició. També l'expressió oral. Utilitzen un llenguatge molt clar i quan fan ús d'alguna paraula més complexa, no en fan un ús aïllat, sinó que l'acompanyen de sinònims o bé l'expliquen i comenten la seva dificultat anticipant-se a les possibles preguntes o la possible desimplicació.

O1P3

Els adverteix que tindran un problema. (...)

Després els diu que la fórmula que cal aplicar la poden buscar a la pràctica de laboratori del dia anterior.

I després ja posa de manifest la dificultat amb què es trobaran.

Es tracta del temps que està expressat en hores i minuts. Per introduir-ho a la calculadora han de vigilar. Els pregunta com introduirien 2 h 20'. Els fa pensar. Aclareix confusions. Fa intervenir a diferents alumnes. I els va preguntant com ho han fet, si algú troba la solució, si se n'adonen del problema.

Els fa recordar un altre exercici que van fer fa uns dies de factors de conversió i els pregunta si els assembla que podrien aplicar-ho en aquest problema. "Com ho faríeu?"

Van provant, fan càlculs amb la calculadora. (...)

Estan atents i es mostren molt participatius.

Com aspectes importants de **llenguatge no verbal** vull destacar que P1 els dies en què la classe és a primera hora del matí o a primera hora després del descans arriba abans i, per tant, els espera ja dins l'aula. Això li permet veure com arriben, com s'asseuen, qui arriba tard. El dia en què la classe és posterior a una altra, quan toca la sirena ell ja s'està esperant al passadís. Això evita sortides de l'aula i esveraments. Per altra banda, dóna els minuts necessaris per fer el canvi d'assignatura.

El nivell de participació és força alt, "sovint" l'alumnat de P1 i P2 i "quasi sempre" l'alumnat de P3, P4 i P5.

A "s'ho passen bé treballant" i "fan preguntes pertinents i de cert nivell" es trenca una mica la uniformitat obtinguda en la resta de categories, destacant en els extrems, els alumnes de P2 com els que menys preguntes pertinents formulen i els alumnes de P3 com els que més. El grup de P3 és, també, el que dóna mostres de passar-s'ho més bé treballant i els que menys els grups de P1 i de P4. Un important nombre d'alumnes d'aquests dos grups

manifesten baixes expectatives; a les entrevistes responen que l'assignatura que més els agrada és la que exigeix menys esforç i dedicació.

D'aquestes dades es pot inferir que P3 és qui més busca i aconsegueix l'ensenyament delectant. Els alumnes aprenen i gaudeixen. Són subjectes actius del propi aprenentatge.

És molt propi d'aquesta etapa evolutiva "desconnectar" (descentrament del que es fa a l'aula per l'omnipresència de les seves problemàtiques personals). P1, P2 i P4 "sovint", i P3 i P5 "de vegades".

El percentatge d'alumnat que ha aprovat la unitat didàctica concorda amb el percentatge d'alumnat que el professorat preveu que aprovarà (resposta a la pregunta 5, E2). Només en el professor 3 es fa palès un percentatge més baix del que respon a l'entrevista, ja que hi ha alumnes que, de moment, no estan al corrent dels informes de pràctiques.

3.5. INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

En la interpretació no es pretén l'exposició detallada de tot el que he observat al llarg de les cinc unitats didàctiques sinó la d'aquells moments especialment significatius, reveladors, dels aspectes que considero essencials i que m'han donat respostes o pautes d'interpretació per als interessos i interrogants plantejats a l'inici de la recerca. En el meu cas, m'interessava veure maneres de fer a l'aula, incloent dins d'aquestes maneres de fer els estils docents i les metodologies utilitzades, que permetien a cinc professors/es de la ESO ser reconeguts per la seva bona gestió de l'aula. Això m'havia de permetre **descriure i donar a conèixer bones pràctiques docents i extreure els elements comuns de diferents formes d'afrontar l'ensenyament amb èxit en la complexa etapa de l'ensenyament secundari obligatori.**

En aquest apartat, descriu i analitzo el saber professional dels cinc professors/es de l'estudi manifestat a l'aula, intentant rescatar similituds i diferències. Recullo també les seves opinions.

Els cinc professors/es observats **combinen la dimensió conceptual i proposicional de l'ensenyança amb la dimensió emocional.** Tots ells/es amb preguntes, exemples i analogies donen el suport cognitiu necessari per a l'elaboració dels coneixements per part dels alumnes. I alhora, tots ells utilitzen aquestes estratègies amb manifestacions de suport emocional. És a dir, amb les seves actuacions i reaccions donen confiança als alumnes. La seva disponibilitat per resoldre els dubtes, o la passió amb què transmeten aspectes de la matèria, i la constant **retroalimentació positiva** a les intervencions que es produeixen a l'aula, són exemples de la consideració que tenen al seu alumnat.

En general, els cinc professors/es són molt **flexibles en la temporització**, en l'inici i el final d'un bloc temàtic. S'adequen a les necessitats de l'alumnat. Tot i que sí que tenen molt clar el que s'ha d'haver treballat quan acabi el curs. Constantment van reprenent i recordant continguts de blocs temàtics anteriors.

Les seves intervencions afavoreixen la **pedagogia de la diversitat** en quant que plantegen uns objectius com a referents de la programació però que no esdevenen concrets i homogenis per a tot l'alumnat. Igualment, pel que fa als continguts, adopten una posició en què es constata que no perden de vista la formació global de l'ensenyament. Les relacions entre els continguts són clares i coherents.

Tots ells disposen d'**espais de reflexió sobre l'educació**. Manifesten interès en l'intercanvi de coneixements amb altres professionals, en col·laboracions pedagògiques. Han format i/o formen part de moviments de renovació pedagògica o d'equips de treball de temàtiques educatives. Han impartit i/o imparteixen cursos de formació al professorat. Alguns han publicat articles en revistes d'educació i altres han fet recerca educativa. Han ocupat i/o ocupen càrrecs dins els equips de gestió dels centres. Són tutors/es i alguns d'ells destaquen que aquesta és la tasca que més els agrada.

Tots ells es mouen entre el 80 i el 90 % d'alumnat que aprova la seva assignatura. Aquests percentatges indiquen que atenen la diversitat.

M'adono que tots **saben adaptar-se a la realitat del seu centre** i als nous requeriments socials i educatius. Segons la població que rep l'IES s'ha d'optar per determinats models d'ensenyament. Ajustar les expectatives i conviure plàcidament amb el que hi ha. No es pot pretendre una motivació permanent, ni un clima de treball mancat d'interrupcions. Es tracta d'ensenyament obligatori i, per tant, és el professor/a qui s'ha d'adaptar a l'alumnat. He observat grups d'alumnes amb mancances importants d'hàbits i d'autonomia de treball, la qual cosa, comportava plantejaments pedagògics molt estructurats i molt directius.

En les observacions dels grups seleccionats per fer l'estudi, tres d'ells m'han comentat que justament en aquests grups, per les característiques de l'alumnat, els funciona una manera de treballar bastant tradicional, i que en altres grups, en canvi, utilitzen metodologies més actives.

Totes elles es caracteritzen per ser **persones accessibles, entusiastes i amb un alt compromís amb l'educació**.

De totes maneres m'he trobat amb personalitats diferents i maneres d'afrontar les classes amb diferències remarcables (que ja he anat senyalant al llarg de l'anàlisi).

Finalment crec que és important senyalar que les característiques personals dels professors poden facilitar ser un bon docent però no són determinants.

També que, **a la secundària obligatòria, justament perquè es tracta amb adolescents, el factor que més pesa perquè un alumne consideri a un professor bon professor és la vinculació, l'empatia i, evidentment, la vàlua professional però no tant les metodologies utilitzades** (veure annex 6 : taules registre opinions alumnes).

Les taules que contenen les dimensions més identificades dels professors/es, tant en els registres observacionals com en les entrevistes mantingudes amb els 5 professors/es i amb els alumnes objecte del treball de camp, mostren

que són estils docents, on el pes específic que és dóna a la relació amb l'alumnat és prioritària.

Les metodologies, en canvi, prenen un paper secundari en relació a la bona gestió del grup-classe. Únicament, en els professors 2 i 3, és destacable la diversificació en l'ús de mètodes i tècniques aplicades a l'aula. En el cas del professor 3 ho he pogut constatar en les diferents classes de la UD (treball per parelles, ús de les TAC, treball cooperatiu...). En el cas del professor 2 he de dir que en el grup-classe seleccionat per fer l'observació de la UD ha utilitzat un plantejament força tradicional, però per altra banda, en les entrevistes mantingudes amb ell m'ha parlat d'experiències dutes a terme amb grups d'ESO i de Batxillerat amb metodologies d'acció completa, i m'ha ensenyat materials elaborats durant els darrers cursos (portafolis digital, bloc, pràctiques, web...).

Igualment, les converses mantingudes amb els professors/es m'ha permès anar més enllà de les dades observades a l'aula i he pogut conèixer les seves **creences i posicionaments pedagògics**. Les observacions s'han concretat en un període de temps limitat i en uns grups d'alumnes determinats i, per tant, les interpretacions referides a les dades obtingudes en elles estan determinades per aquests dos factors. De les entrevistes he pogut extreure la capacitat de flexibilització que tenen tots i cadascun d'ells/es i de l'adequació que fan del seu repertori docent a la singularitat del grup-classe. En elles es recull l'àmplia gamma d'estratègies i recursos docents (annexos 3 i 4)

Per tant, el registre que hagués obtingut d'aquests mateixos professors/es en un altre grup-classe i/o impartint una altra unitat didàctica en quant a recursos, tècniques i dinàmica de classe hagués pogut ser un altre però, en tot cas, s'hagués mantingut l'essència del seu estil docent, de gestió de l'aula i de tipus d'intervenció pedagògica.

A partir de les observacions de classe dels cinc professors/es he pogut extreure les següents dades :

COSES QUE TENEN EN COMÚ	COSES QUE ELS DIFERENCIEN
REFLEXIÓ SOBRE L'ENSENYANÇA I COL·LABORACIONS PEDAGÒGIQUES	REFLEXIÓ SOBRE L'ENSENYANÇA I COL·LABORACIONS PEDAGÒGIQUES
La docència els agrada. Destaquen component vocacional	Provar nous mètodes d'ensenyança, aplicar-los i avaluar-los
Reflexionen sobre la pròpia pràctica docent	
Plena disposició a col·laborar amb mi (actitud d'obertura a tot el que repercuteixi positivament en l'ensenyament)	
Han fet recerca i/o han format part de moviments de renovació pedagògica	
Utilitzen els resultats de les classes per prendre decisions	
REPERTORI DOCENT	REPERTORI DOCENT
Interrogació didàctica	Ús de les TIC
O1P1 Davant un registre que els costa molt d'identificar (l'identifiquen erròniament) a base de formular preguntes, una darrera l'altra, i d'ampliar la frase, incorporant-hi més paraules claus, els acaba conduint a la resposta correcta.	O2P3 Té l'ordinador engegat però no ha entrat al programa informàtic que han d'utilitzar. Treballen amb una pissarra digital. (...) Es posen als ordinadors per parelles.
Transferència dels continguts a situacions quotidianes	Ús d'estratègies de caire més experimental
O1P4	O2P2

COSES QUE TENEN EN COMÚ	COSES QUE ELS DIFERENCIEN
Els fa dir noms de <i>documentary</i> que veuen per la tele. Noms de <i>reality show</i>. Noms de <i>comedy programme</i>. Vocabulari i identificació de la tipologia de programa televisiu.	Entren a l'aula i s'asseuen a les taules en grups de 4, tot i que el treball és individual. Ja tenen la feina que han de fer i no es fa cap explicació prèvia. Estan construint una maqueta a partir d'unes plantilles donades el dia passat. Damunt la taula del professor hi ha la maqueta mostra. Poden mirar-la i anar deduint com retallar les plantilles i com muntar-les.
Ensenyança de continguts abstractes a través de l'analogia O5P5 (...)dibuixa a la pissarra un senyor amb un paraigua i va fent memòria del que va explicar ahir. El paraigua simbolitza l'estat del benestar. Ens aixopluga. No ens cal fer una bossa amb estalvis pensant en la vellesa (ho dibuixa).	Treball per parelles o en petit grup O2P4 Els dona 4 minuts per fer les parelles. Tota la classe està alçada i preguntant-se els uns als altres. Alguns alumnes tenen més dificultat per trobar parella. Observo un noi que fa diferents intents d'apropament i és rebutjat. Finalment, però, fa parella. Observo un parell de noies que no es mouen del seu lloc, sense prendre la iniciativa, esperant que algú la prengui per elles. No hi ha intervenció de la professora en aquest procés. Una vegada constituïdes les parelles, la professora fa tres canvis, de parella i de lloc (dos alumnes s'havien posat al darrere i els fa posar davant). No protesten. Ho accepten.
Modelament cognitiu a través del diàleg a l'aula O1P3 Va conduint a un alumne a la resposta correcta "estàs segur?" "has vist el que havies de fer però ho has fet a <i>lo bruto</i>. O els minuts els passem a hores o els km/h els passem a km/minuts, què serà més fàcil?"	Metacognició O2P1 Els fa pensar, no accepta que abandonin, "¿no lo sabes o no lo quieres decir?" Va completant les aportacions dels alumnes i va sintetitzant.

COSES QUE TENEN EN COMÚ	COSES QUE ELS DIFERENCIEN
L'exemple com a recurs didàctic O1P2 “Recordeu que en el dossier, a part de la definició, hem de posar exemples. Jo us he posat alguns exemples: paret, taula, Sergi”.	Coavaluació O1P2 “Poseu sobre la taula el treball de la setmana passada i comenceu a fer l'exercici d'avui” Va passant taula per taula amb la llibreta d'avaluació, prenent nota de qui ho ha fet i qui no. S'atura a explicar dubtes. Senyala el que està incomplet i explica com fer-ho.
Provocar la reflexió i el conflicte cognitiu O4P5 Després recorda el que feien a Bombay i deixa una pregunta a l'aire, els diu que no cal que la responguin però que la pensin. “És un dret robar l'aigua si d'això en depèn la vida? És lícit o no el que feien a Bombay?” Relats d'històries anecdòtiques a l'aula. Utilització del coneixement experiencial i cultural O4P1 Arrel de la paraula <i>chachi</i> una alumna colombiana diu que ells diuen <i>chévere</i> i es produeix una petita discussió entre el vocabulari bolivià-colombià-equatorià. El docent s'interessa.	

COSES QUE TENEN EN COMÚ	COSES QUE ELS DIFERENCIEN
Alternança o complementarietat de diferents modes de comunicació: ús del llenguatge oral, ús del llenguatge escrit i visual i ús del llenguatge corporal Congruència entre el llenguatge analògic (mirada, gest, to de la veu, postura, ...) i el llenguatge digital (la paraula). O3P4 Gesticula, se situa a la vista de tot l'alumnat, parla a poc a poc i vocalitzant de manera molt clara.	
Incentivar l'argumentació O2P3 « Aneu fent proves perquè al final m'heu de dir quines conclusions treieu i com relacioneu <i>acceleració, velocitat i temps</i> » « Heu de trobar les tres fórmules que ens permetin calcular » « I alerta amb la velocitat, perquè en tenim dues, la inicial i la final, per tant haureu de treballar amb l'increment de la velocitat »	
Reforç positiu O2P4 Felicitava a una alumna per haver tret la millor nota. Comunica la seva satisfacció a un alumne que malgrat haver estat un mes amb la mà enguixada, com que estava atent i participatiu, ha tret bona nota. A una noia, després de dir la nota, li diu que la seva mare, sent professora d'anglès estarà contenta.	

COSES QUE TENEN EN COMÚ	COSES QUE ELS DIFERENCIEN
Motivació extrínseca O5P3 Recorda que en la resolució de qualsevol problema han de posar els 4 apartats: dades, fórmula, operacions i resultat o resposta. Els diu que a l'examen ho tindrà en compte perquè es important, encara que a l'examen passat no ho va tenir en compte. Posicionament crític davant els fets O6P5 Li diu que posi èmfasi en el que llegeix perquè s'adonin de les característiques del llenguatge publicitari. Ella ho remarca: idíl·lic, meravellós, exòtic... Hi posa una mica de teatre. "L'altra cara de la moneda, informació que va trobar en una altra pàgina web, no a la mateixa, evidentment". Li fa dir la web, la noia respon que en un fòrum. Ara es posen de relleu aspectes no tan positius. "Es tractava de fer això tan senzill, de no creure'ns tot el que diu la publicitat" Transversalitat del currículum. Educació en actituds i valors. O5P3 Pregunta a dos nois que no estan seguint, estan parlant. Davant la resposta d'un d'ells, alguns companys riuen i ell, molt seriosament, diu que no vol sentir riure a ningú, que es riu quan es tracta d'un acudit però ara no és el cas.	

COSES QUE TENEN EN COMÚ	COSES QUE ELS DIFERENCIEN
Fomenten la participació activa O1P2 “A veure, preguntes, coses que no queden clares” (...) Després d’haver preguntat pels dubtes torna a escriure a la pissarra un esquema de les forces amb 2a i la 3a llei de Newton. Els pregunta si recorden la 1a llei de Newton... Interacció sustentada en la diferenciació entre la persona i l’acció (en benefici de l’autoconcepte de les persones) O7P3 El professor entra, l’alumnat està al seu lloc, i fa una anàlisi de la situació. Els diu que hi ha coses que poden passar però també és cert que algunes es poden evitar. Hi ha un alumne que es dona per al·ludit. El professor li diu que ell s’està dirigint a tota la classe. El noi continua defensant-se. El professor exposa de manera objectiva els fets. Dirigint-se al noi li diu que ell en cap moment ha parlat de culpa, que això ha estat una interpretació seva, però que el professor de social havia encarregat a dos companys de desplaçar el carretó i ell, sense permís ha sortit de classe i ha empaitat als dos companys. Aquests han volgut córrer i han bolcat el carretó.	
PLANIFICACIÓ DE L’ENSENYANÇA	PLANIFICACIÓ DE L’ENSENYANÇA
Anticipació i recapitulació dels continguts O1P1 Comença dient que es disposa a recordar amb veu alta una cosa	Conjunt variat de contextos i materials per atendre la diversitat d’interessos, aptituds, estils d’aprenentatge

COSES QUE TENEN EN COMÚ	COSES QUE ELS DIFERENCIEN
que ja van estudiar i que han de recordar sempre (posa especial èmfasi en determinades paraules, <i>recordar</i>). Es tracta de l'esquema de la comunicació. (...) A partir de l'esquema reprèn el fil del que estudiaran en aquesta unitat.	
Explicitació dels errors i dificultats més comuns. Anticipació, previsió, expectatives O1P2 "Si entenem aquests conceptes estem preparats per treballar amb forces i això és bàsic per 4t d'ESO i per Batxillerat"	Consells d'aprenentatge O1P5 Demana permís per esborrar la pissarra. Els alumnes treballen ràpid, participen, es mostren atents. Un alumne pregunta si els requadres que ha fet també els han d'anotar. Comenta que poden ajudar a retenir informació però no tenen caràcter obligatori.

COSES QUE TENEN EN COMÚ	COSES QUE ELS DIFERENCIEN
Explicitació de la finalitat de l'ensenyança (cap on anem) i dels procediments pedagògics (com hi anem) O1P4 (...) “un nou capítol i començarem llegint què estudiarem en aquest capítol” . Fa llegir als alumnes, el contingut dels diferents apartats del capítol que figuren a l'índex: <i>vocabulary, grammar, everyday english, pronunciation, skills, study techniques</i>. (...)“El que hem llegit és el que us demano que copieu perquè us concentreu amb el que farem en aquesta unitat” <i>Activity. Quiz time. Look at the pictures. Which pictures are in this unit?OK?</i> Es dirigeix a una alumna: “no t'estiguis de preguntar, sinó ho fas en anglès, fes-ho en català”(…) “Esteu copiant el que acabem de llegir, us adoneu?” Va donant indicacions del que han de fer alternant les tres llengües. “L'activitat <i>quiz time</i> la feu mentalment, sense escriure” Rutines d'inici i de finalització de les UD O1P5 Escriu a la pissarra <i>pàgina 102</i>, el nº de pàgina de la unitat didàctica que comencen avui i els diu que treballaran el tema com ho fan sempre, a base d'esquemes i activitats. Es dirigeix a la pissarra dient que es troba amb tot un desordre d'idees que anirà escrivint i que després ells l'han d'ajudar a ordenar i a decidir cap on han de tirar.	

Per evitar una extensió excessiva de la memòria m'he limitat a il·lustrar cadascun dels aspectes comuns i no comuns del *repertori docent* i de la *planificació que fan de l'ensenyança* els 5 professors/es, amb l'extracció d'un fragment d'una sessió d'alguns d'ells/es (l'annex 8 conté major nombre de fragments il·lustratius). No obstant, els registres observacionals (annex 2) contenen una columna amb la interpretació de les seves actuacions i una lectura ràpida de les interpretacions ens mostra la freqüència amb què apareixen aquests aspectes. Els aspectes referents a la *reflexió sobre l'ensenyança i col·laboracions pedagògiques* s'han obtingut a través de les converses de caire informal, anteriors o posteriors a les entrevistes. La menor representació del professor 2 és deguda al limitat nombre de sessions que va ser possible observar.

4. CONCLUSIONS I PROPOSTES D'INTERVENCIÓ

Les conclusions d'aquest estudi qualitatiu són el resultat de la combinació de la riquesa descriptiva pròpia dels treballs qualitatius amb la perspectiva de la meua interpretació.

En un principi el projecte de la llicència pretenia fer l'anàlisi de pràctiques docents que utilitzaven metodologies que afavorien la inclusió i l'aprenentatge en competències i alhora prevenien la disrupció dins l'aula.

Una vegada seleccionats els docents em vaig adonar que tots ells eren bons professors/es, perquè tots ells tenien en comú dues qualitats:

- una **personalitat** que empatitza amb l'alumnat, el motiva i li contagia les ganes de conèixer i aprendre, que manifesta un estil en la manera d'afrontar els conflictes
- **coneixedors en profunditat i entusiastes** de la matèria que ensenyen

I per tant, aquestes dues qualitats donaven com a resultats un bon control i gestió del grup, un bon clima de treball a l'aula i unes relacions interpersonals fluides.

Però el tema de les metodologies era una altra cosa, no tots els professors/es programaven tasques o activitats en contextos que permetessin mobilitzar tots els recursos de l'alumnat i que permetessin, per tant, valorar les quatre dimensions de tota actuació competent (ser i actuar de forma autònoma, pensar i comunicar, descobrir i tenir iniciativa de millora i convida i habitar el món).

Igualment, només en dos professors he pogut constatar la plena incorporació de **les TIC** a la matèria (ús de la pissarra digital, del bloc i del google docs com espais socials d'intercanvi d'informació i de col·laboració) i l'ús de metodologies actives que conjuguen perfectament el pensar (teories), l'actuar (experiències) i l'expressar (llenguatges). I és que aquesta suposa una altra manera d'ensenyar, que comporta un canvi profund, que va emergint i que hem d'anar construint poc a poc.

Per tant, la pretensió inicial del treball de recerca que esperava obtenir la conjugació d'unes metodologies concretes i d'uns determinats estils docents, que coexistien donant resposta a les conductes i als aprenentatges de l'alumnat, no s'ha pogut satisfer. S'esperava obtenir unes metodologies on predominessin, per damunt dels models expositius, la combinació de diferents mètodes com són el treball per projectes, l'aprenentatge basat en problemes, l'anàlisi de casos, el mètode d'experts, la webquest, les simulacions,... i aquestes no s'han confirmat. I per altra banda, s'esperava obtenir un perfil docent que s'ha confirmat plenament.

I aquest estil docent és el que l'alumnat identifica com a professor/a que facilita el seu procés d'aprenentatge.

Els cinc models docents parteixen d'un **plantejament pedagògic sòcioconstructivista de l'aprenentatge**. Parteixen dels coneixements previs i de l'activitat de l'alumnat perquè aquest vagi construint coneixement. I alhora parteixen de les interaccions socials perquè l'alumnat construeixi personalment els seus coneixements en interacció amb els altres.

I és manifest que amb mètodes d'ensenyament tradicionals, sense recórrer a metodologies actives, es pot afavorir el sòcioconstructivisme.

Però si volem anar més enllà, si volem afavorir l'aprenentatge per competències, hem de crear situacions d'aprenentatge que ajudin a mobilitzar tots els recursos dels alumnes.

Programar per competències, obliga a replantejar-se la manera de fer classe, i obliga a donar la màxima rellevància, en la programació, a la metodologia (activitats i recursos). Les competències constitueixen un altre nivell i tipus d'aprenentatge. L'element central de la programació han de ser les activitats, per a cada competència (bàsica o específica de la matèria) cal articular una sèrie d'activitats que en permetin la consecució. I aquestes activitats s'han de resoldre en contextos i situacions ben definides que permetin posar en moviment tots els recursos de l'alumnat.

Encara que no tots els professors/es, objecte de la mostra, utilitzen una estructura de l'activitat dins l'aula cooperativa, sí que tots ells potencien la cooperació entre l'alumnat i l'ajuda mútua. Podem dir que l'ambient que es respira a l'aula és un **ambient cooperatiu**, que les intervencions del professor/a en cap cas potencien la competitivitat ni un individualisme que exclogui el company. Tots/es potencien el **sentit de pertinença al grup-classe**.

Les **seqüències didàctiques** responen a una estructura de treball força tradicional basada en l'explicació del tema i l'exercitació pràctica amb exercicis del llibre de text o altres aportats pel professor/a. Vull fer notar que durant l'explicació es busca constantment la interacció amb l'alumnat, amb els seus coneixements previs, amb les seves experiències. La qual cosa promou una actitud activa i participativa de l'alumnat. Per altra part, són explicacions carregades d'exemples, de preguntes que remeten a experiències reals, concretes, per tal de promoure uns aprenentatges significatius i de mostrar-ne la funcionalitat.

Són, per tant, pràctiques docents que mostren com essència de l'acte educatiu la interacció, que sostenen l'ambient d'aprenentatge de l'aula en la relació directa amb l'alumnat, però que en la gestió pedagògica amb els continguts mostren que encara queda camí per recórrer. Els mètodes d'ensenyament tradicional s'han d'anar complementant amb altres mètodes perquè l'escola d'avui (inclusiva i basada en un model competencial) i la societat d'avui (tecnològica, digitalitzada, que demana seguir aprenent al llarg de la vida) així ens ho demanen.

L'anàlisi de diferents maneres de fer a l'aula i les converses sobre les experiències diàries de 5 professors/es (sustentades en categories de pensament) pretenen il·lustrar i donar eines perquè cada professor/a pensi en la seva realitat particular i decideixi si li cal o no incorporar canvis en la pròpia manera de fer. És una invitació a fer una lectura personal reflexiva i crítica de la pròpia experiència.

El docent, amb la seva manera de fer, està educant, per tal que els alumnes aprenguin a donar una resposta ordenada i plena de sentit a les dificultats que planteja la vida.

És responsabilitat dels docents crear les condicions que possibilitin l'aprenentatge. Aquestes condicions abasten les propostes educatives, els bons materials didàctics, l'acurada gestió de l'aula, la instauració del diàleg, la construcció de les normes, l'acolliment de l'alumne, el tacte pedagògic, ...

És essencial el treball en equip del professorat, en equips docents de nivell, en equips docents de departament, en claustre. És absolutament indispensable marcar unes normes socialment compartides per tot el claustre sobre quines són les maneres de fer que ha de transmetre una acció educativa. Cal un compromís global de centre amb la investigació i la reflexió.

4.1. LIMITACIONS DE L'ESTUDI

L'observació del professor 2 s'ha vist limitada a dues sessions, per tant, és l'únic docent de qui no s'ha fet l'observació de tota una unitat didàctica. Sessions mancades del context necessari per obtenir dades significatives i molt poc representatives de la manera habitual de treballar d'aquest docent (fa un ús habitual de les metodologies d'acció completa com és l'ABP, en fa formació al professorat del propi centre i altres centres que ho sol·liciten, i forma part d'un grup de treball de l'ICE de la UAB, no obstant, en aquestes dues sessions no ha utilitzat cap d'aquestes metodologies). Per tant, en l'anàlisi de les dades obtingudes amb aquest docent es constata una notòria diferència entre les dades corresponents als registres observacionals i les dades derivades de les entrevistes. Igualment amb el grup del professor 2 no ha estat possible mantenir l'entrevista amb la representació d'alumnes.

En principi, havia previst utilitzar com a instrument de recollida de dades, dos o tres grups de discussió, en comptes dels qüestionaris i les entrevistes dirigides als alumnes que, finalment, he utilitzat. Valorats els inconvenients que comportava la sortida d'alumnes dels diferents IES vaig optar per les entrevistes i els qüestionaris. El grup de discussió s'havia de mantenir en un espai neutral, que hagués pogut ser el SE de la mateixa localitat, això hagués

suposat el desplaçament de 3 alumnes de cada centre. Si s'hagués fet en hores lectives els haurien hagut d'acompanyar dos professors/es de cada centre (tema de responsabilitat civil), i si s'hagués fet en una tarda no lectiva, probablement no hauríem assegurat la participació de tots (grup heterogeni, no format únicament pels alumnes més responsables).

4.2. SUGGERIMENTS PER ALTRES RECERQUES

Aquest estudi s'ha centrat essencialment en la identificació dels trets que caracteritzen els estils docents que generen unes condicions d'aula favorables per a l'accés de l'alumnat als aprenentatges. L'empatia, l'ús de determinades estratègies i recursos, l'autoritat, la planificació, la interacció... són qüestions prioritàries en la creació d'ambients de treball que promoguin els aprenentatges. L'ús de metodologies actives seria una qüestió secundària. I a partir d'aquest treball seria el moment d'abordar-la. Són metodologies que permeten, veritablement, la inclusió; garanteixen que ningú quedi al marge del progrés i contempen, de manera integrada, totes les competències. Per tant, són metodologies que responen als nous requeriments socials.

Un estudi centrat, exclusivament, en bones pràctiques docents (que responguin als estils docents tractats en aquest estudi) que utilitzin metodologies actives, ens podria mostrar els guanys que suposa per a l'aprenentatge competencial i per a la resposta educativa a la diversitat.

5. PROTOCOL D'ACTUACIÓ

Proposta de passos a seguir pel conjunt del professorat, per unificar criteris i establir bones pràctiques docents, que optimitzin la coordinació d'actuació i l'aplicació de **mesures tant preventives com d'intervenció** davant les situacions de disrupció de l'aula.

Establir una comissió que se centri en l'aula (un dels tres àmbits d'intervenció del projecte de convivència del centre) i revisi com, en aquest espai, es tracta la mediació, la comunicació, la competència social i l'educació emocional.

El protocol d'actuació presenta una **suggerència d'actuacions** orientades a la creació d'un bon clima d'aula.

ASPECTES FONAMENTALS EN L'OFICI DE PROFESOR/A PREVIS A L'ABORDATGE DELS CONTINGUTS, PROGRAMACIONS I DIDÀCTICA
Ubicar-nos i acceptar la població del nostre centre. Segons el context sociocultural on es trobi ubicat el centre haurem d'ajustar les expectatives.
Respectar i acceptar els alumnes. Veure'ls no únicament com alumnes de la nostra matèria, sinó com a persones. Acceptar les diferències (d'aptituds, d'interessos, de perfil d'aprenentatge), acceptar que cada alumne té una història personal.
Ser flexibles, ser capaços d'introduir canvis. Acceptar que una manera de fer que t'ha funcionat gairebé sempre resulta improductiva amb determinat grup

Ser creatius. Els principis sobre l'ensenyament ens guien però no constitueixen una recepta.
Capacitat de renovació i de flexibilització
Tolerància a la frustració i tolerància a la incertesa
Ser puntual. La impuntualitat genera desordre i desprestigia a qualsevol professional
Ser molt clars i explícits amb el que s'espera dels alumnes, amb els comportaments que no s'acceptaran, amb el clima de treball que es vol a l'aula.
Informar als alumnes de com es tractarà la matèria, de com s'avaluarà, de què s'exigirà. Fins i tot és bo donar el primer dia de classe un calendari amb la planificació de l'assignatura al llarg del curs escolar (dates fixades d'exàmens, de lliurament de treballs, de sortides culturals...)
Partir dels coneixements previs dels alumnes, adequar-se al seu nivell. Programar sempre partint de les característiques del grup-classe.
Generar espais d'acollida.
Preparar-se les classes (estructurar els continguts en coherència amb els objectius, planificar les estratègies i recursos). Transmetre molta seguretat i preparació de la sessió amb els objectius molt clars del que es vol ensenyar. És a dir, ser capaços de concretar les competències que es volen posar en joc en una sessió concreta.
Reflexionar amb veu alta (metacognició) sobre el que es pensa, explicar les expectatives que es té respecte el funcionament de l'aula, de l'aprenentatge, buscar la implicació, el compromís del grup
Planificar l'ensenyança, seleccionant moments de la seqüència educativa en els quals diversificar el treball. Pensar en tot el que faràs mentre ensenyis i amb quina finalitat i pensar també en tot el que els alumnes faran mentre aprenguin. No es tracta d'introduir canvis a diari però sí de disposar d'un ampli ventall de recursos i tècniques per aplicar quan es consideri necessari.

Estratègies que funcionen a l'aula:

PROPOSTES METODOLÒGIQUES A TRACTAR EN EQUIPS DOCENTS DE NIVELL O DE DEPARTAMENT

Reforços positius (elogis verbals i amb la mirada, proximitat corporal, reconeixement del treball, ...). Importància de la comunicació analògica.

Iniciar la classe puntualment; evitar la dispersió. Començar amb una activitat que concentri l'atenció.
Portar la classe organitzada, sinó és amb un guió escrit, tenir molt clar mentalment què es pretén treballar, com es treballarà (amb quines activitats, amb quin material, quina seqüència didàctica se seguirà) i com s'avaluarà.
Adequada organització de l'espai
Utilitzar els torns de paraula per participar (aprendre a escoltar i a seguir un ordre)
Mantenir bones relacions interpersonals amb l'alumnat
Reconeixement i consideració de la base emocional dels aprenentatges.
Crear expectatives. Posar reptes. Valorar la dedicació. Plantejar objectius assequibles.
Informar i a ser possible negociar algunes activitats o plantejament metodològic (fer copartícep l'alumnat)
Veure els conflictes com ocasió per rectificar, per aprendre, com el resultat de carències sòcioemocionals que cal ensenyar. L'aula com a lloc d'aprenentatge de competències cognitives i de competències sòcioemocionals.
Amb grups conflictius aplicar estratègies conjuntes, unificar criteris. Començar per establir prioritats (erradicació de la conducta més molesta). Coordinar-se a través d'un dossier-registre, de breus reunions o d'establir triangulació
Aprofitar situacions amb implicacions sòcioemocionals (un conflicte, una discussió, una agressió...) i/o provocar-les per dedicar uns minuts a la conversa, a l'escolta activa, al coneixement mutu i a la construcció de grup
Acordar i negociar la primera setmana del curs el que podem permetre i el que no. Definir el clima d'aula per poder treballar

PROPOSTES METODOLÒGIQUES A TRACTAR A NIVELL DE CLAUSTR: METODOLOGIA DE CENTRE
--

Contemplar diferents formes d'agrupaments (individual, per parelles, en petit grup, grup-classe)
Promoure la participació activa, la presa de decisions i la resolució de problemes. D'aquesta manera els alumnes són més competents que amb la recepció passiva d'informació.

Utilitzar diferents metodologies per atendre els diferents estils d'aprenentatge (treball per projectes, estudi de casos, webquest...)
Promoure l'aprenentatge entre iguals i la cooperació (treball per parelles, treball en grup, ús de la web2 per intercanviar i compartir informació i coneixements)
Utilitzar diverses estratègies d'avaluació (llibreta amb multiplicitat de registres: exposicions orals de treballs, deures, proves diversificades, actitud, participació...).
Avaluació contínua com a mètode per saber que és el que cal anar modificant
Promoure l'èxit, reconèixer les bones accions
Centrar-se en l'alumne, ell és el que treballa. El professor coordina el temps, l'espai, els materials i les activitats.
Disposar de molts recursos i estratègies d'ensenyament-aprenentatge per atendre la diversitat
Supervisar i controlar possibles desajustaments abans que passin.
Acordar què entenem per disrupció i com actuar davant una conducta lleu o una conducta greu (diàleg reflexiu, informació família, mediació,...)
Conèixer les variables que intervenen en el clima d'aula per controlar-les i canalitzar-les: control (límits, advertències, compromisos, sancions i derivacions), relacions interpersonals (respecte i empatia), rendiment (expectatives, motivació, atenció, autoestima)
Decidir, en funció del grup, el tipus d'intervenció pedagògica. No pretendre una instrucció estandaritzada

MESURES PER A UNA BONA GESTIÓ DE L'AULA	
Preventives	Intervenció
- Respecte - Acceptació i adequació - Tolerància - Puntualitat - Planificació de la matèria - Explicitació de les normes - Explicitació del procés d'E/A - Acollida - Organització de l'espai - Coneixement de l'alumnat - Coneixement del currículum - Coneixement del context - Rutines	- Flexibilitat - Creativitat - Comunicació analògica - Conversa - Escolta activa - Reforços positius - Expectatives - Reptes - Motivació - Autoestima - Participació - Cooperació - Límits - Compromisos - Empatia - Diversitat de metodologies - Diversitat de recursos - Diversitat registres d'avaluació

6. RELACIÓ DELS MATERIALS CONTINGUTS EN ELS ANNEXOS

Annex 1:

- Model d'entrevista prèvia a la unitat didàctica al professorat
- Model d'entrevista semioberta al professorat
- Model d'entrevista a l'alumnat
- Qüestionari dirigit a l'alumnat
- Models de taula-registre d'observació a l'aula
 - Transcripció lliure
 - Dimensions professorat
 - Dimensions alumnat

Annex 2:

- Registre sessions aula professor 1
- Registre sessions aula professor 2

- Registre sessions aula professor 3
- Registre sessions aula professora 4
- Registre sessions aula professora 5

Annex 3:

- Transcripció entrevista prèvia a la UD professor 1
- Transcripció entrevista prèvia a la UD professor 2
- Transcripció entrevista prèvia a la UD professor 3
- Transcripció entrevista prèvia a la UD professora 4
- Transcripció entrevista prèvia a la UD professora 5

Annex 4:

- Transcripció entrevista semioberta professor 1
- Transcripció entrevista semioberta professor 2
- Transcripció entrevista semioberta professor 3
- Transcripció entrevista semioberta professor 4
- Transcripció entrevista semioberta professor 5

Annex 5:

- Transcripció entrevista petit grup alumnes professor 1
- Transcripció entrevista petit grup alumnes professor 3
- Transcripció entrevista petit grup alumnes professora 4
- Transcripció entrevista petit grup alumnes professora 5

Annex 6:

- Taula-registre qüestionari alumnes professor 1
- Taula-registre qüestionari alumnes professor 2
- Taula-registre qüestionari alumnes professor 3
- Taula-registre qüestionari alumnes professora 4

- Taula-registre qüestionari alumnes professora 5

Annex 7:

- Selecció de fragments d'entrevistes i observacions que corroboren els resultats dels qüestionaris a l'alumnat (3.1.)

Annex 8:

- Selecció de fragments d'observacions per a la interpretació dels resultats (3.5.)

Annex 9:

- Resum de metodologies i tècniques didàctiques que afavoreixen l'aprenentatge en competències i la resposta educativa a la diversitat: ABP, Treball per projectes, El mètode d'experts, Leittext, Webquest, Discussió d'un cas, Programació multinivell, Aprenentatge cooperatiu, Mapes conceptuais, Mapes mentals, Mapes col.laboratius, Estudi independent, Contractes pedagògics
- Fitxes tècniques de metodologies actives
- Taula de metodologies i competències

Annex 10:

- CD amb pwp
- Memòria digitalitzada

7. BIBLIOGRAFIA

- AAVV (2006) *La disrupción en las aulas*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., & West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education. Traduït i adaptat al català pel Grup de Treball sobre escola inclusiva de l'ICE de la UB. *Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20Castilian.pdf

- Casamayor, G. (1999) *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 4 (1), 87-100.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Espot, M.R. (2006). *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Praxis
- Fernández, I. (2007) *Estilo docente. La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones*. MEC p.157-169
- Garagorri, X. (2007). *Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión*. Aula de Innovación educativa. Nº 161, 47-55
- Gros, B., Romañá, T. (1995) *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Textos docents 35
- Jarauta, B. (2008) *Conocimiento profesional y buenas prácticas en la Educación Superior*. UB Barcelona. Tesis doctoral
- Jonnaert, Ph.; Vander Borght, C. (1999): *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de reference socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Brusel·les : De Boeck.
- Latorre, A., Del Rincón, D. I Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Latorre, A. (2004) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Graó.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C. y Echeita, G. (2003): *La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos*. Infancia y Aprendizaje, 26 (1).
- Mayoral, S. 2002. Tesis doctoral. Universitat de Girona. *Diagnòstic i intervenció psicopedagògica en alumnes amb problemes d'agressivitat a l'Educació Secundària Obligatoria: una proposta per a la millora de l'atenció psicopedagògica*
- Onrubia, J. (Coord.), Fillat, M., Martínez, D., y Udina, M. (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para la atención a la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.

- Pujolàs, P., & Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. Bonals & M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 349-391). Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (Ed.), Lago, J. R., Riera, G., Pedregosa, O., & Soldevila, J. (Coords.) (2006). *Cap a una educació inclusiva*. Vic: Eumo.
- Ruíz, R. (2006). *Una aproximació pràctica a l'ensenyament multinivell en el nostre context educatiu*. Document en línia. Disponible a: <http://www.uvic.cat/fe/fixers/ensenyament-multinivell.pdf>
- Sánchez, D. (1997). *La convivencia escolar, la prevención y la reglamentación ministerial*. Aula de Innovación Educativa. Nº 57, 51-53
- Sánchez Tortosa, J. (2008) *El profesor en la trinchera*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S., & Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Timoneda, C.; Pérez, F. 1997). *Neuropsicopedagogía: Aprender qué y cómo*. Girona. Anorien.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Barcelona: Paidós
- Tur, Gemma (2008). *Decàleg de competències de l'ensenyant*. Guix. Nº 343, 43-50
- Vaello, J. (2003) *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid. Santillana
- Watzlawick, P., Bearin Bavelas, J., Jakson, D. D (1981) *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Zabala, A., Arnau, L. (2008) *La enseñanza de las competencias*. Aula de Innovación Educativa. Nº 161, 40-46

Llicències d'estudis

- Casasola Andiónach, Jaume. Curs 2006-07. Modalitat B2. *La Tecnologia: pal de paller per a l'aplicació de metodologies interactives a l'ESO*.
- Piñero Subirana, Albert. Curs 2005-06. Modalitat B2. *Eines per a la recerca a l'ESO i al Batxillerat. Una proposta interdisciplinària sobre metodologia*.
- Pujol Panavera, Montserrat. Curs 2006-07. Modalitat A. *Aprententatge entre parelles d'iguals. « Pair Peer Learning ». Programa d'acció tutorial: creació de*

coneixements i habilitats i millora de la convivència a través de la col·laboració i la cohesió grupal.

- Reverter Oton, Roser. Curs 2004-05. Modalitat A. *Tractament pedagògic de la diversitat de conductes a l'ESO. L'atenció a la diversitat d'interessos, motivacions i actituds dels alumnes.*

- Sala Bassas, Francisco. Curs 2006-07. Modalitat A. *El mètode ABP a l'ensenyament secundari. L'aprenentatge basat en problemes, un camí per a ensenyar i aprendre.*

Pàgines web consultades

<http://www.mepsyd.es>

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio>

<http://www.diba.es/educació>

<http://www.badalona.cat/aj-badalona/educacio/ca>

<http://www.xtec.cat>

<http://www.edu3.cat>

http://w3.cnice.mec.es/recursos2/convivencia_escolar/index.html

http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=1531

<http://www.bgune04.net/xxijornadas/BIBLIOGRAFIA%20convivencia%2007-08.doc>