

LA IMPLEMENTACIÓ DE LA PERSPECTIVA EDUCATIVA DELS PROJECTES DE TREBALL A TRAVÉS DE L'APRENTATGE REALISTA: UN ESTUDI DE LA TRANSFORMACIÓ DE LA PRÀCTICA DOCENT A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Laia Vives Parés

Dipòsit legal: Gi. 149-2015
<http://hdl.handle.net/10803/285299>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



TESI DOCTORAL

**LA IMPLEMENTACIÓ DE LA PERSPECTIVA EDUCATIVA DELS
PROJECTES DE TREBALL A TRAVÉS DE L'APRENTATGE
REALISTA: UN ESTUDI DE LA TRANSFORMACIÓ DE LA PRÀCTICA
DOCENT A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA.**

LAIA VIVES I PARÉS

2014

PROGRAMA DE DOCTORAT EN EDUCACIÓ

DIRIGIDA PER: DR: ÀNGEL ALSINA I PASTELLS

**Memòria presentada per optar al títol de doctora per la
Universitat de Girona**

ALTRES ELEMENTS PRELIMINARS

- 2014: Vives, L. i Alsina A. (en premsa). The transformation of practical teaching focusing on dialògic learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.
- 2013: Vives, L. (2013). Te regalo un te chai para merendar. *Cuadernos de Pedagogia*, 437, 29-31.
- 2011: Vives, L. (2011). De l'Argentina, del Marroc i del Paraguai a l'hivern i a l'estiu. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 376-377, 41-45.
- 2011: Vives, L. (2011). Rotllana de pors i d'incerteses. *III Congrés Internacional: Noves tendències en la Formació del Professorat*.

ÍNDIX DE LES FIGURES

Figura 1: “Relación entre el concepto de conocimiento y formación (Imbernón, 2007, p. 29).	87
Figura 2: “El escenario o territorio triangular del asesoramiento” (Romero, 2008, p. 4).	97
Figura 3: Els participants.	121
Figura 4: Calendari de les tècniques aplicades durant la recerca.	122
Figura 5: Fitxa d’observació no participant.	128
Figura 6: Esquema de presentació del disseny i del procediment de la investigació. Adaptació: Reeves (2000).	130
Figura 7: Sessions d’assessorament.	132
Figura 8: Resum sobre el mètode D-B (R) aplicat.	136
Figura 9: Sessions d’assessorament mensuals.	137
Figura 10: Categories inductives.	154
Figura 11: Relació dels objectius amb les categories d’anàlisi.	159

ÍNDIX DE LES TAULES

Taula 1: Naixement del projecte.	161
Taula 2: L'elecció d'una perspectiva.	163
Taula 3: La necessitat de formació permanent.	163
Taula 4: L'assessorament.	164
Taula 5: Els interessos dels cinc mestres.	166
Taula 6: Les primeres reticències.	169
Taula 7: Idea d'un projecte.	170
Taula 8: Uns primers ítems.	170
Taula 9: Sortim del recorregut.	171
Taula 10: Sortim del recorregut (II).	172
Taula 11: Altres mestres.	174
Taula 12: Primeres observacions corresponents a la mestra 1.	176
Taula 13: Primeres observacions corresponents a la mestra 3.	177
Taula 14: Primeres observacions corresponents a la mestra 4.	178
Taula 15: Primeres observacions corresponents al mestre 5.	179
Taula 16: El seguiment de l'equip directiu.	180

Taula 17: Les trobades pedagògiques.	181
Taula 18: El seguiment de l'equip directiu (II).	181
Taula 19: Nou curs.	181
Taula 20: Com entenc la PEPT.	182
Taula 21: Segones observacions corresponents a la mestra 1.	182
Taula 22: Segones observacions corresponents a la mestra 2.	183
Taula 23: Segones observacions corresponents a la mestra 4.	184
Taula 24: Segones observacions corresponents al mestre 5.	185
Taula 25: Les converses.	186
Taula 26: Característiques de la mestra 1.	188
Taula 27: Característiques de la mestra 2.	190
Taula 28: Característiques de la mestra 3.	193
Taula 29: Característiques de la mestra 4.	195
Taula 30: Característiques del mestre 5.	197
Taula 31: Evidències de les barreres.	202
Taula 32: El context educatiu.	203
Taula 33: L'inici de la seva relació amb la PEPT.	204

Taula 34: Reflexions de la PEPT. 205

Taula 35: N'identifiquem els beneficis. 209

ÍNDIX D'IMATGES

Imatge 1: Tapa: alumnes d'educació infantil de tres anys de l'escola Montserrat de Cornellà de Llobregat (2014).	1
Imatge 2: Introducció. Comencem a caminar: Escola Puigventós d'Olesa de Montserrat (2013).	37
Imatge 3: Presentació. El camí de vida: cim del Montgrí (2013).	39
Imatge 4: Capítol 1: Patagònia xilena (2008).	45
Imatge 5: Marc teòric. Els referents que m'acompanyen per caminar: Escola Puigventós d'Olesa de Montserrat (2013).	53
Imatge 6: Capítol 2: Estovalleta (2011).	55
Imatge 7: Capítol 3: Taj Mahal (2013).	83
Imatge 8: Estudi de camp. El camí que fem: Escola Puigventós d'Olesa de Montserrat (2013).	105
Imatge 9: Capítol 4: Patagònia argentina (2008).	107
Imatge 10: Resultats. Continuem caminant: Escola Puigventós d'Olesa de Montserrat (2013).	155
Imatge 11: Capítol 5: Berlín (2012).	157
Imatge 12: Capítol 6: Senegal (2013).	221

Per a l'Alba

Agraïments

Al pare, que m'ha escoltat i m'ha animat, incansable al llarg dels anys.

A l'Àngel, que des del primer moment ha confiat en mi i m'ha acompanyat en aquesta recerca. Mai no em cansaré de donar-li les gràcies per haver fet possible aquesta tesi, per haver-me ensenyat a investigar, des del bon acompanyament i des de les bones paraules.

A l'escola Puigventós d'Olesa de Montserrat: al seu gran equip directiu i als cinc mestres que van acceptar de participar en l'estudi. Cristina, Àfrica, Lorena, Alícia i Igor, aquesta tesi és possible gràcies a vosaltres.

Al Grup de Projectes, pel fet de poder (re)pensar l'escola i l'educació acompanyada. Especialment; al Fernando, per les seves encertades paraules; a la Mariane, per haver pogut compartir moments; al Juanjo, per haver-me deixat entrar a la seva aula; a la Marisol i a l'Eli, per haver-me deixat viure la seva; a la José, per la pregunta; i a la Montse, per haver-me iniciat en la recerca.

Al Marc i a la Marina, perquè sempre hi han estat presents.

A la Rosa i a l'Enric, per haver escoltar els meus projectes.

A la Maria, al Ramon i al Pau i a l'avi, per l'estima rebuda durant tots aquests anys.

A l'Anna, mestra de vida.

Al Jordi i a la Queralt, per aquesta gran correcció ortogràfica i, juntament amb la Marta, el Marc, la Maria i l'Arnau, perquè em fan sentir part d'aquesta família.

Al Juan i a la Franciele, companys de recerca.

A l'Elena i al Litus, fidels seguidors de la recerca i grans amics.

A les amigues: Georgina, Isabel, Núria i Estefania, per haver-me deixat aquest espai de conversa i d'escolta sobre l'educació.

A la Rita i a la Maria, per haver continuat creixent juntes.

Als amics del màster, amb qui sempre podem compartir les nostres idees.

A les amigues de Barcelona, per haver-me preguntat sempre com m'anava la tesi, especialment a l'Anna, amb qui hem tingut enèrgiques converses.

I a la mare, que sempre hi ets.

Ítaca

“Quan surts per fer el viatge cap a Ítaca,
has de pregar que el camí sigui llarg,
ple d'aventures, ple de coneixences.
Has de pregar que el camí sigui llarg,
que siguin moltes les matinades
que entraràs en un port que els teus ulls ignoraven,
i vagis a ciutats per aprendre dels que saben.
Tingues sempre al cor la idea d'Ítaca.
Has d'arribar-hi, és el teu destí,
però no forcis gens la travessia.
És preferible que duri molts anys,
que siguis vell quan fondegis l'illa,
ric de tot el que hauràs guanyat fent el camí,
sense esperar que et doni més riqueses.
Ítaca t'ha donat el bell viatge,
sense ella no hauries sortit.
I si la trobes pobra, no és que Ítaca
t'hagi enganyat. Savi, com bé t'has fet,
sabràs el que volen dir les Ítaques.

Més lluny, heu d'anar més lluny
dels arbres caiguts que ara us empresonen,
i quan els haureu guanyat
tingueu ben present no aturar-vos.
Més lluny, sempre aneu més lluny,
més lluny de l'avui que ara us encadena.
I quan sereu deslliurats
torneu a començar els nous passos.
Més lluny, sempre molt més lluny,
més lluny del demà que ara ja s'acosta.
I quan creieu que arribeu, sapigueu trobar noves sendes.

Bon viatge per als guerrers
que al seu poble són fidels,
afavoreixi el Déu dels vents
el velam del seu vaixell,
i malgrat llur vell combat
tinguin plaer dels cossos més amants.
Omplin xarxes de volguts estels
plens de ventures, plens de coneixences.
Bon viatge per als guerrers
si al seu poble són fidels,
el velam del seu vaixell
afavoreixi el Déu dels vents,
i malgrat llur vell combat
l'amor ompli el seu cos generós,
trobin els camins dels vells anhels,
plens de ventures, plens de coneixences”.

(Konstandinos Kavafis, 1949).

ÍNDEX

Resum	25
Resumen	29
Summary	33

INTRODUCCIÓ

<i>Comencem a caminar</i>	37
---------------------------	----

PRESENTACIÓ

El camí de vida	39
-----------------	----

CAPÍTOL 1 - DEFINICIÓ DEL PROBLEMA, PREGUNTES DE LA RECERCA I OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

Mapa de ruta de la investigació	45
---------------------------------	----

MARC TEÒRIC

<i>Els referents que m'acompanyen per caminar</i>	53
---	----

CAPÍTOL 2- LA PERSPECTIVA EDUCATIVA DELS PROJECTES DE TREBALL

2.1. PRESENTACIÓ	57
2.2. PERSPECTIVA EDUCATIVA DELS PROJECTES DE TREBALL	59
2.2.1. EL NAIXEMENT DE LA PEPT	59
2.2.2. EL DESENVOLUPAMENT DE LA PEPT	64
2.2.3. LA VISIÓ ACTUAL DE LA PEPT	69
2.2.3.1. L'APRENENTATGE DIALÒGIC	70
2.2.3.2. LA RELACIÓ PEDAGÒGICA	74
2.2.3.3. LES CONNEXIONS	76
2.2.3.4. LA DOCUMENTACIÓ	78
2.2.3.5. L'AUTORIA	79
2.2.3.6. LA NARRATIVITAT	80

CAPÍTOL 3- LA FORMACIÓ PERMENENT DEL PROFESSORAT

3.1. PRESENTACIÓ	85
3.2. LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT	86
3.2.1. PERSPECTIVA 1: APRENENTATGE A PARTIR DE L'APLICACIÓ DEL	

CONEIXEMENT TEÒRIC A LA PRÀCTICA (APRENENTATGE DEDUCTIU).	88
3.2.2. PERSPECTIVA 2: APRENENTATGE EN LA PRÀCTICA (APRENENTATGE A TRAVÉS DE L'ASSAIG I L'ERROR).	89
3.2.3. PERSPECTIVA 3: APRENENTATGE BASAT EN LA CONNEXIÓ ENTRE LES EXPERIÈNCIES DE LA PRÀCTICA I EL CONEIXEMENT TEÒRIC (APRENENTATGE REALISTA).	90
3.3. L'ASSESSORAMENT	96
ESTUDI DE CAMP	
<i>El camí que fem</i>	105
CAPÍTOL 4- METODOLOGIA	107
4.1. PRESENTACIÓ	109
4.2. FONAMENTACIÓ METODOLÒGICA	111
4.2.1. PARADIGMA SOCIAL-CRÍTIC	111
4.2.2. METODOLOGIA QUALITATIVA	114
4.2.3. MÈTODE DESIGN-BASED RESEARCH (D-B (R))	116
4.3. LA SITUACIÓ DE L'OBJECTE DE L'ESTUDI	120
4.4. PARTICIPANTS	121
4.5. TÈCNiques DE RECOLLIDA DE LA INFORMACIÓ	122
4.5.1. DIARI DE CAMP	122
4.5.2. OBSERVACIÓ PARTICIPANT: ELS ASSESSORAMENTS I SEGUIMENT (TROBADES PEDAGÒGIQUES)	123
4.5.3. REGISTRAMENTS	124
4.5.4. GRUPS DE DISCUSSIÓ	125
4.5.5. ENTREVISTES SEMIESTRUCTURADES	126
4.5.6. OBSERVACIONS NO PARTICIPANTS A LES AULES	127
4.6. DISSENY I PROCEDIMENT	130
4.6.1. FASE DE PREPARACIÓ	131
4.6.2. FASE D'EXPERIMENTACIÓ	133
4.6.3. FASE D'ANÀLISI RETROSPECTIVA	134
4.6.4. FASE D'EXPERIMENTACIÓ (2)	135
4.6.5. FASE D'ANÀLISI RETROSPECTIVA (2)	135
4.7. LA PRESENTACIÓ DE L'ASSESSORAMENT	137
4.8. ANÀLISI DE DADES	151
4.9. CATEGORIES D'ANÀLISI INDUCTIVES	153

RESULTATS

<i>Continuem caminant</i>	155
CAPÍTOL 5- PRESENTACIÓ DELS RESULTATS	157
5.1. PRESENTACIÓ	159
5.2. ELS INTERESSOS DELS MESTRES PER A COMENÇAR A RELACIONAR-SE AMB LA PEPT	161
5.2.1. L'EQUIP DIRECTIU	161
5.2.2. L'EQUIP DE MESTRES QUE PARTICIPEN EN L'ESTUDI	165
5.3. LES TRANSFORMACIONS DELS MESTRES VINCULADES AL DISSENY, A LA IMPLEMENTACIÓ I AL DESENVOLUPAMENT DE LA PEPT	168
5.3.1. LA TRANSFORMACIÓ DE L'EQUIP DE MESTRES	168
5.3.2. LA TRANSFORMACIÓ DE CADA MESTRE	188
5.3.2.1. LA MESTRA 1	188
5.3.2.2. LA MESTRA 2	190
5.3.2.3. LA MESTRA 3	193
5.3.2.4. LA MESTRA 4	195
5.3.2.5. EL MESTRE 5	197
5.3.3. SEMBLANCES I DIFERÈNCIES DE LA TRANSFORMACIÓ DE CADA MESTRE	198
5.3.3.1. SEMBLANCES	199
5.3.3.2. DIFERÈNCIES	199
5.4. ELS BENEFICIS I ELS OBSTACLES DE LA INCORPORACIÓ DE LA PEPT A LES AULES	200
5.4.1. BARRERES I DIFICULTATS AMB QUÈ ES TROBEN ELS MESTRES QUAN ES RELACIONEN AMB LA PEPT	201
5.4.1.1. BARRERES INICIALS	207
5.4.1.2. BARRERES FINALS	208
5.4.2. BENEFICIS QUE MOSTREN ELS MESTRES QUAN ES RELACIONEN AMB LA PEPT	209
5.4.2.1. ELS BENEFICIS	214
5.5. LA VALORACIÓ I LES VIVÈNCIES PER PART DELS MESTRES SOBRE EL PROCÉS DE TRANSFORMACIÓ	216
CAPÍTOL 6- DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS	221
6.1. PRESENTACIÓ	223

6.2. QUIN PROCÉS SEGUEIXEN ELS MESTRES PER INCORPORAR LA PEPT A LA SEVA PRÀCTICA DOCENT	224
6.2.1. LES PRIMERES RETICÈNCIES	224
6.2.2. ELS POSSIBLES RECORREGUTS DELS PROJECTES	226
6.2.3. EL PERÍODE INCONSCIENT	228
6.2.4. POSANT NOM A LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES	230
6.3. QUINS FACTORS INTERVENEN EN EL PROCÉS DE TRANSFORMACIÓ DE LA PRÀCTICA DOCENT QUAN INTEGREN LA PEPT EN LES DIVERSES SITUACIONS I PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE	232
6.3.1. ELS FACTORS NEGATIUS	232
6.3.2. ELS FACTORS POSITIUS	234
6.3.3. ELS FACTORS FINALS	236
6.4. CONCLUSIONS	239
6.4.1. EL TEMPS I L'ACCEPTACIÓ DEL CANVI	239
6.4.2. LA POSADA EN PRÀCTICA I LES EXPERIÈNCIES	241
6.4.3. LA POR DE LA INCERTESA DE QUÈ PROVOCARÀ EL CANVI	243
6.4.4. LA TRANSFORMACIÓ AFAVOREIX A L'ALUMNAT	244
6.5. LIMITACIONS DE L'ESTUDI I NOVES PERSPECTIVES	246
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	251

Resum

El nostre país està en constant transformació i ha d'encaixar i acceptar noves perspectives. L'educació també està submergida en aquests canvis constants, tal com exposa l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE, 2013). Aquestes transformacions susciten un canvi de realitat en l'educació, emmarcat per les pràctiques docents.

Per poder fer front a aquests canvis, proposem d'aplicar la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball (PEPT) com a perspectiva innovadora que pot donar resposta a la nova realitat. La PEPT satisfà els interessos dels alumnes, com a perspectiva integradora del currículum, com a perspectiva globalitzadora, com a perspectiva dialògica on s'imbriquen totes les veus dels alumnes, com a perspectiva que reconeix les experiències passades com a fonts d'aprenentatge, com a perspectiva que acull la història i el context concret, com a perspectiva que acull els problemes reals i com a perspectiva que acull tot allò que emergeix en les sessions d'ensenyament-aprenentatge (Hernández i Ventura, 2008).

Alhora, per tal de dur a terme la transformació docent als centres escolars, ens fonamentem en experts que defensen el canvi a través de la formació permanent del professorat (Fink i Stoll, 1999; Imbernón 2007; Imbernón i Bonafé, 2008; Martín i Cervi, 2006; Bonals i Sánchez-Cano, 2008 i Esteve, Melief i Alsina, 2010). El model de formació del professorat que s'assumeix en aquesta tesi doctoral és l'aprenentatge realista. Des d'aquest model de formació, les experiències pràctiques de l'aula són l'eix per a l'aprenentatge i per al desenvolupament personal i professional. El mestre desenvolupa el coneixement propi en un procés de reflexió i intercanvi sobre situacions pràctiques, i això motiva una necessitat i un desig d'aprendre (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010).

Des d'aquest marc teòric de referència, proposem d'investigar la transformació de la pràctica docent de cinc mestres de l'Escola Puigventós d'Olesa de Montserrat, una escola pública de nova creació, a través de l'aplicació de la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball a les aules, per poder investigar com la van

incorporant i alhora poder-ne identificar els beneficis i els obstacles.

Les preguntes de recerca, pertinents a aquesta transformació, són:

- Quin procés segueixen els mestres per incorporar la PEPT a la seva pràctica docent?
- Quins factors intervenen en el procés de transformació de la pràctica docent quan integren la PEPT en les diverses situacions i processos d'ensenyament-aprenentatge?

Els objectius de la investigació són:

1. Analitzar els interessos dels mestres per començar a relacionar-se amb la PEPT.
2. Analitzar les transformacions dels mestres vinculades al disseny, a la implementació i al desenvolupament de la PEPT.
3. Analitzar els beneficis i els obstacles de la incorporació de la PEPT a les aules.

El mètode de recerca usat és el Design-Based Research (D-B (R)), que permet de crear processos i teories vinculades i afavoreix les nostres pràctiques de transformació. Aquest mètode ens ajudarà a analitzar les dades obtingudes durant una activitat de formació permanent del professorat de dos cursos de durada (2011-2012 i 2012-2013) i a extreure d'aquesta manera els resultats de la transformació.

Els resultats de l'estudi donen resposta als tres objectius de la investigació. Per això hem treballat a través d'un sistema de categories inductives.

Sobre els interessos per a assistir a l'assessorament, hem pogut observar que en un primer moment –la formació era proposada per l'equip directiu– els mestres es mostraven una mica reticents al canvi. Aquesta fase de reticència és la primera etapa que experimenten els mestres en el moment de la transformació.

Sobre el segon objectiu –analitzar les transformacions–, hem pogut dissenyar quatre etapes:

- Les primeres reticències: un període en què els mestres no es veuen capaços de dur a terme aquesta transformació.
- En segon lloc, un temps en què necessiten anar introduint la PEPT a poc a poc; des del propi recorregut dels projectes.
- En tercer lloc, el període anomenat inconscient: a les aules ja es comencen a produir canvis però ells encara no ho verbalitzen o no ho assimilen en les sessions d'assessorament.
- I una quarta etapa on podem anar relacionant cada pràctica educativa amb elements de la PEPT.

Finalment, els resultats referents al tercer objectiu aporten dades sobre els beneficis i els obstacles que identifiquen els mestres a mesura que van incorporant la PEPT a les aules, entenent la PEPT com una perspectiva que dona resposta als interessos i a les necessitats dels alumnes. Com a obstacles, els mestres identifiquen la dificultat de passar del treball anomenat per projectes a la PEPT, el fet que la transformació requereixi l'acceptació per part dels mestres per poder portar-la a l'aula, la manera com poder relacionar la PEPT amb les competències bàsiques i, finalment, el fet tractar-se d'un canvi de mirada que es relacionava amb la totalitat de l'horari, sense fragmentar-lo. Com a beneficis, els mestres apunten la idea que la PEPT és una perspectiva integradora que acull totes les subjectivitats de l'aula i els pot donar resposta, que és una perspectiva que fomenta l'autonomia i que permet a cada alumne de trobar el seu lloc per a aprendre, que treballa amb diferents alfabetos i diferents fonts d'informació, que s'hi respecten els diferents nivells d'ensenyament-aprenentatge i, finalment, que la PEPT pot anar més enllà del currículum establert.

Com a conclusió, a partir dels resultats obtinguts s'han pogut establir quatre elements característics dels canvis que experimenten els mestres durant el seu procés de transformació de la pràctica docent:

- Cal temps per a l'acceptació del canvi: tot canvi requereix un temps d'assimilació i un temps d'aplicació.
- Parlar de les pròpies experiències d'aula provoca aprenentatge: a través de la presa de consciència i de les reflexions dels mestres, hem pogut crear aprenentatges relacionats amb la PEPT.
- El canvi provoca por: la transformació està condicionada per la incertesa.
- La innovació afavoreix l'alumnat: la millora de les pràctiques docents és notable a les aules.

Aquesta investigació fa una aportació a l'estudi de la transformació, transformacions o canvis en les pràctiques docents. Mostra el procés tal com és, amb els factors positius, però també negatius, amb les reticències i els moments gratificants per als mestres.

Resumen

Actualmente nuestro país está en constante transformación y tiene que asumir nuevas perspectivas para aceptarla. La educación también está sumergida en estos cambios constantes, como expone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013). Estas transformaciones provocan en la educación un cambio de realidad enmarcado por las prácticas docentes.

Para hacer frente a estos cambios proponemos aplicar la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT), como perspectiva innovadora que puede dar respuesta a la nueva realidad. La PEPT da respuesta a los intereses de los alumnos, como a perspectiva integradora del currículo, como perspectiva globalizadora, como perspectiva dialógica donde aparecen todas las voces de los alumnos, como perspectiva que recoge el contexto, como perspectiva que acoge los problemas reales y como perspectiva que emerge en las sesiones de enseñanza-aprendizaje (Hernández y Ventura, 2008).

Para que se produzca la transformación docente en los centros escolares, nos fundamentamos en los expertos que defienden el cambio a través de la formación permanente del profesorado (Fink y Stoll, 1999; Imbernón 2007; Imbernón y Bonafé, 2008; Martín y Cervi, 2006; Bonals y Sánchez-Cano, 2008 y Esteve, Melief y Alsina, 2010). El modelo de formación del profesorado que asume esta tesis doctoral es el aprendizaje realista. Desde este modelo de formación, las experiencias prácticas del aula son el eje para el aprendizaje y para el desarrollo personal y profesional. El maestro desarrolla el conocimiento propio en un proceso de reflexión e intercambio sobre situaciones prácticas, y eso motiva una necesidad y un deseo de aprender (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010).

Desde este marco teórico de referencia, proponemos investigar la transformación de la práctica docente de cinco maestros de la escuela Puigventós de Olesa de Montserrat, una escuela pública de nueva creación, mediante la aplicación de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo en las aulas, para poder

investigar cómo la van incorporando y a su vez poder identificar los beneficios y los obstáculos.

Las preguntas de investigación, pertinentes a esta transformación, son:

- ¿Cuál es el proceso que siguen los maestros para incorporar la PEPT a su practica docente?
- Qué factores intervienen en el proceso de transformación de la practica docente cuando integran la PEPT en las distintas situaciones y procesos de enseñanza-aprendizaje?

Los objetivos de la investigación son:

1. Analizar los intereses de los maestros para empezar a relacionarse con la PEPT.
2. Analizar las transformaciones de los maestros vinculadas al diseño, a la implementación y al desarrollo de la PEPT.
3. Analizar los beneficios y los obstáculos de la incorporación de la PEPT en las aulas.

El método de investigación usado es el Design-Based Research (D-B (R)), ya que permite crear procesos y teorías vinculados y favorece las prácticas de transformación. Este método nos ayudará a analizar los datos obtenidos durante una actividad de formación permanente del profesorado de dos cursos de duración (2011-2012 y 2012-2013) y a extraer de esta manera los resultados de la transformación.

Los resultados del estudio dan respuesta a los tres objetivos de la investigación. Para ello hemos trabajado mediante un sistema de categorías inductivas.

Sobre los intereses para realizar el asesoramiento hemos podido observar que en un primer momento –la formación era propuesta para el equipo directivo– los maestros se han mostrado un poco reticentes al cambio. Esta fase de reticencia es la primera etapa por la que pasan los maestros en el momento de transformarse.

En cuanto al segundo objetivo –analizar las transformaciones– hemos podido diseñar cuatro etapas:

- Las primeras reticencias: una época donde los maestros no se ven capaces de llevar a cabo la transformación.
- En segundo lugar, una época en la que necesitan ir introduciendo la PEPT poco a poco, desde el propio recorrido de los proyectos.
- En tercer lugar, un periodo llamado inconsciente: en sus aulas ya se empiezan a producir cambios, pero ellos aun no lo verbalizan o no lo asimilan en las sesiones de asesoramiento.
- Y una cuarta etapa donde podemos ir relacionando cada práctica educativa con elementos de la PEPT.

Finalmente, los resultados referentes al tercer objetivo aportan datos referentes a los beneficios y a los obstáculos que identifican los maestros a medida que van incorporando la PEPT en sus aulas, entendiendo la PEPT como una perspectiva que da respuesta a los intereses y a las necesidades del alumnado. Como obstáculos, los maestros identifican la dificultad de pasar de un trabajo conocido por proyectos a la PEPT, el hecho de que la transformación requiera la aceptación por parte de los maestros para poder llevarla al aula, la forma con la que poder relacionar la PEPT con las competencias básicas y, finalmente, el hecho de tratarse de un cambio de mirada que se relaciona con la totalidad del horario, sin fragmentarlo. Como beneficios, los maestros apuntan la idea que la PEPT sea una perspectiva integradora que acoge todas las subjetividades del aula y les puede dar respuesta, una perspectiva que fomenta la autonomía y donde cada alumno encuentra su lugar para aprender, que trabaja con distintos alfabetos y con distintas fuentes, en la que se respetan los distintos niveles de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, que puede ir mas allá del currículo establecido.

Como conclusiones, a partir de los resultados obtenidos, se han podido establecer cuatro elementos característicos de los cambios experimentados por los maestros durante su proceso de transformación de la práctica docente:

- Hace falta tiempo para la aceptación del cambio: todo cambio requiere un tiempo y una asimilación y un tiempo de aplicación.
- Hablar de las propias experiencias provoca aprendizajes: a través de la toma de conciencia y de las reflexiones de los maestros, hemos podido crear nuevos aprendizajes relacionados con la PEPT.
- El cambio provoca miedo: la transformación está condicionada por la incertidumbre.
- La innovación favorece al alumnado: la mejora de las prácticas docentes es notable en las aulas.

Esta investigación hace una aportación al estudio de la transformación, transformaciones o cambios en las prácticas docentes. Muestra el proceso tal y como es, con los factores positivos pero también negativos, con las reticencias y los momentos gratificantes para los maestros.

Summary

At present our country is in constant transformation and has to fit in new perspectives to accept them. Education is also submerged in these constant changes, as expounded by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2013). These transformations cause a change of reality in education framed by teaching practices.

To cope with these changes we propose applying the Educational Perspective of Work Projects (PEPT) as an innovative perspective that can respond to these changes. PEPT responds to the interests of students, as an integrative perspective of the curriculum, as a globalizing perspective, as a dialogic perspective where all the voices of the students overlap, as a perspective that recognizes past experiences as sources of learning, as a perspective that embraces history and specific context, as a perspective that takes real problems in, and as perspective that takes in everything that emerges in the teaching-learning sessions (Hernandez and Ventura, 2008).

At the same time, in order to carry out the teaching transformation in schools we base on experts that defend change through lifelong learning of teachers (Fink and Stoll, 1999; Imbernón 2007; Imbernón and Bonafé 2008; Martín and Cervi, 2006; Bonals and Sanchez-Cano, 2008 and Esteve, Melief and Alsina, 2010). The model of teacher training assumed in this doctoral thesis is realistic learning. From this training model, practical experiences in the classroom are the axis for learning and for personal and professional development. The teacher develops his own knowledge in a process of reflection and exchange on practical situations, and this motivates a need and a desire to learn (Melief, Tigchelaar and Korthagen, 2010).

From this reference theoretical framework, we propose to investigate the transformation of the teaching practice of five teachers of the School Puigventós from Olesa de Montserrat, a newly established public school, through the implementation of the Educational Perspective of Work Projects in the classrooms, in order to investigate how they incorporate it and to be able to identify the

benefits and obstacles at the same time.

Research questions relevant to this transformation:

- Which process do teachers follow to incorporate PEPT into their teaching practice?
- Which factors are involved in the transformation process of teaching practice when they integrate PEPT in different situations and processes of teaching and learning?

The objectives of the research are:

1. To analyze the interests of teachers to start to relate with PEPT.
2. To analyze the transformation of teachers regarding design, development and implementation of PEPT.
3. To analyze the benefits and obstacles of the incorporation of PEPT in the classrooms.

The research method used is Design-Based Research (D-B (R)), as it allows creating processes and theories linked and favors our transformation practices. This method will help us to analyze the data collected during an activity of lifelong training of teachers that lasted two school years (2011-2012 and 2012-2013) and will allow us to extract the results of the transformation.

The results of the study provide answers to the three research objectives. To meet the objectives of the research we have carried it out through a system of inductive data.

Regarding the interests to make the counseling we have observed that initially, as the training was proposed by the management team, teachers have been a bit reluctant to change. This phase of reticence is the first phase that teachers go through at the moment of their transformation. Regarding the second objective, the one that analyzes the transformations, we have designed four stages:

- Early reservations: a time when teachers don't see themselves able to carry on this transformation
- Followed by a time where they need to introduce PEPT little by little; from the own path of the projects.
- In third place a period called unconscious: where in the classrooms changes begin to happen but they still don't verbalize it and have assimilated it on counseling sessions.
- And a fourth phase where we can relate each educational practice with elements of PEPT.

Finally, the results regarding the third objective provide data regarding the benefits and obstacles that teachers identify as they incorporate PEPT in their classrooms, understanding PEPT as a perspective that responds to the interests and needs of students. As obstacles teachers identify: - the difficulty of passing from the known project work to PEPT, - that transformation requires acceptance by teachers to be able to take it to the classroom, -how to relate PEPT with basic competences, and finally the fact that it is a change of perspective that was related to the entire schedule without fragmenting it. As benefits teachers suggest: - the idea that PEPT is an integrated perspective that takes in all subjectivities in the classroom and can respond to them, - it is a perspective that encourages autonomy and that each student find its own place to learn, - it works with different alphabets and different sources of information, - different levels of teaching and learning are respected, and finally PEPT may go beyond the established curriculum.

In conclusion, from the results obtained four final periods have been set as the ones through which teachers pass during their process of transformation of teaching practice:

- Time for the acceptance of change: any change requires a period of assimilation and a period of implementation.
- To talk about their own classroom experiences causes learning: through

awareness and reflections of teachers, we have been able to create learning related to PEPT.

- Change causes fear: transformation is conditioned by uncertainty.
- Innovation favors students: improving teaching practices is remarkable in the classrooms.

This research makes a contribution to the study of transformations or changes in teaching practices. It shows the process as it is, with the positive factors but also the negative ones, with reluctance and enjoyable moments for teachers.

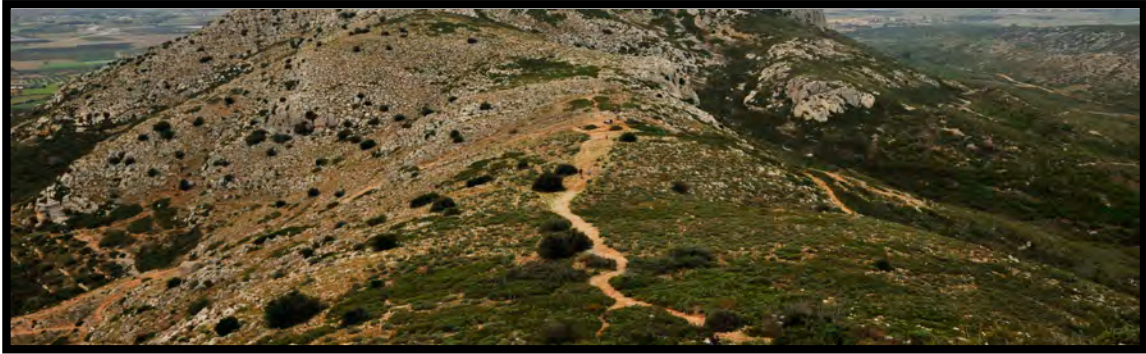


INTRODUCCIÓ

Comencem a caminar

PRESENTACIÓ

El camí de vida



“Has d’arribar-hi, és el teu destí,
però no forcis gens la travessia.
És preferible que duri molts anys,
que siguis vell quan fondegis l’illa,
ric de tot el que hauràs guanyat fent el camí,
sense esperar que et doni més riqueses”
(Konstandinos Kavafis, 1949).

“Començo aquest relat aquí, mentre camino, mentre repenso situacions i relacions de vida, per poder emprendre aquesta tesi doctoral, que neix del meu camí de vida connectat amb el meu camí educatiu. Necessito fer les primeres passes explicant què és això que se’m remou per dintre i em fa (re)pensar l’escola des de la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball (PEPT). Desitjo entendre i exposar el perquè de la urgència de començar aquesta investigació investigant-me.

Com va escriure Arendt (2008):

“Al igual que un pescador de perlas que desciende hasta el fondo del mar, no para excavar el fondo y llevarlo a la luz, sino para descubrir lo rico y lo extraño, las perlas y el coral de las profundidades y llevarlos a la superficie, este pensamiento sondea en las profundidades del pasado, pero no para resucitarlo en la forma que era y contribuir a la renovación de las épocas extintas” (p. 212-213).

Per descobrir el perquè de les meves petjades actuals –ser mestra, ser assessora i ser investigadora–, he d’escriure la meva experiència i entendre com es va creant la meva història. El retrobament amb els passos del meu subjecte em fa establir connexions amb la construcció de la meva exposició pedagògica. Com va dir Dewey (2004):

“Yo considero que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación” (p. 68).

Poder relacionar l’educació i l’experiència implica vincular-nos al món en què vivim: com ho vivim i amb qui. Una relació plural, variable i a la vegada subjectiva. L’experiència consisteix a adoptar un punt de vista des del qual puguem mirar la recerca i l’educació: una mirada que abasta allò que és subjectiu i un gran espai d’obertura, on tot pot ser nou i innovador i on els interrogants creixen.

Començo a relatar-vos el meu viatge, el meu viatge educatiu, amb diverses veus que em van acompanyant en aquesta relació de relats, aquesta connexió entre diversos moments de la meva vida.

Mostrant la significació de Contreras i Pérez de Lara (2010):

“Y ello significa ponerse en juego personalmente, en cuanto que educadores, para intentar dilucidar las cuestiones pedagógicas que se nos revelan, reconociendo que es a nosotros a quienes se nos revelan, para quienes tienen el sentido que tienen” (p. 77).

Destapo experiències que m’han ajudat a créixer i m’han ajudat a construir-me com a mestra, una construcció que no s’acaba. Recupero evidències dels meus passos i les torno a mirar per (re)pensar-les i descobrir en quin espai entro per poder construir-les i mirar-les ara. Què emergeix ara que abans no sabia? Es tracta de poder establir relacions entre el passat, el present i un possible futur.

Començaré narrant-me des del naixement, per copsar la significació del vincle més emocional; des del primer batec del cor, des de la primera font d’alimentació. La meva mare era mestra. La que m’acompanya, la que té la seva història, la que m’ajuda a construir la meva i amb qui –malgrat les circumstàncies– no deixem de caminar. Faig la primera aturada en la meva narració i mostro un primer signe d’identitat. L’any del meu naixement, a Catalunya, el registre civil no permetia que ningú fos registrat amb el nom de Laia. Dos testimonis, amics de la família, van haver de pronunciar el meu nom, mentre jo jugava, i jo havia de reaccionar al so. Lluitar per aconseguir allò que volem, allò que busquem. Començo a relacionar la meva història personal i la meva història professional. Agafada de la mà de la mare, vaig a l’escola bressol i sobretot a l’escola de primària, on ella treballava i on passo els primers anys. Trepitjar l’escola de primària i detectar-me una dislèxia. Actualment aquest fet em (re)mou cap a la idea de transformar les dificultats en oportunitats. Poder valorar la dislèxia i la reeducació com a fets positius per aprendre a crear els propis recursos i estratègies d’aprenentatge, per aprendre a escriure i a llegir i que això m’apassioni i, sobretot, començar a crear la idea que cada individu té el seu ritme i el seu procés d’aprenentatge. Rescato d’aquesta època la importància d’anar a una escola d’aprenentatges creatius, d’aprenentatges significatius, d’aprenentatges experiencials, d’aprenentatges vivencials, d’aprenentatges cooperatius i d’aprenentatges dialògics; on la reflexió i la parla ens convidava a aprendre. Aprenentatges que començo a relacionar amb la mestra que sóc ara, la que es

relaciona amb la PEPT. Recordo les grans relacions i les grans amistats que vam crear a l'aula. Maneres d'entendre l'educació que, juntament amb la confiança permanent dels meus pares, van fer que no perdés mai el desig d'aprendre.

Escriure em serveix per a establir connexions amb la realitat viscuda i amb la realitat que busco actualment. El pas dels anys em va anar portant cap a l'institut de secundària i batxillerat, on els mestres i les mestres no em van saber acompanyar. Aquesta època va ser realment dura. Busco els moments que em connecten amb la mestra que sóc. Recordo un horari quadrat i tancat i la recepció de classes magistrals en què els continguts no es feien propers ni tàctils. Continguts fragmentats i cap mostra d'aprenentatges globalitzadors. El pas tancat i barrat a la llibertat i al sentit d'aprendre. No hi vaig trobar l'aprenentatge reflexiu ni l'aprenentatge dialògic. En destaco la importància del treball de recerca, gràcies al qual recupero de nou les ganes d'aprendre.

Necessito respirar abans d'escriure. L'educació secundària relacionada amb la mare malalta. La durada d'uns set anys del càncer. Penso el meu jo educatiu i el meu voler ser mestra amb l'estima i l'admiració de la meva mare; com ella em va acompanyar durant divuit anys i com m'acompanya ara. Com em va ensenyar i ajudar a aprendre i a estimar. Les primeres pràctiques com a mestra d'educació primària les vaig poder fer a la seva escola, a la meva escola, aquella on tot s'anava creant a poc a poc. Després d'haver acabat el batxillerat, vaig continuar relacionant-me amb l'escola, però aquesta vegada mentre m'anava formant com a mestra. Vaig començar fent el grau superior d'Educació Infantil, fet que em va permetre de decidir amb tranquil·litat amb quines edats tenia ganes de vincular-me. La sort d'estudiar el grau superior, englobat amb un aprenentatge molt pràctic i reflexiu. Em podia expressar a través de la pràctica, igual que els alumnes s'expressen amb la PEPT: podia connectar les meves vivències i aprendre a través de grups cooperatius.

Vaig estar un estiu cooperant al Senegal –país al qual retorno cap al final d'aquesta investigació–, vaig obtenir la nota per a entrar a la Universitat Autònoma de Barcelona a estudiar Magisteri d'Educació Primària. M'apassionava la metodologia aplicada pels docents de la universitat: com ens acompanyaven i ens ajudaven a

reflexionar per construir un pensament crític i un aprenentatge globalitzat. Cada assignatura es podia connectar amb les altres i, si t'ho proposaves, el camí sempre era acceptat. Ens proporcionaven totes les bases, i érem nosaltres, els alumnes i les alumnes, els encarregats de continuar bastint-lo.

“Donar un sentit al valor de coses que no són la dominació, contribuir a crear ciutadans savis en una comunitat lliure, impulsar una combinació de ciutadania i llibertat, la creativitat individual, cosa que significa que veiem un nen de la mateixa manera que un jardiner veu un arbre jove, és a dir, dotat d'una naturalesa intrínseca que es desenvoluparà fins a convertir-se en una forma admirable si se li dóna el sòl i l'aire i la llum adequats” (Chomsky, 2005, p. 31).

Una professora ens va començar a parlar del treball per projectes. Més endavant, vaig obtenir una beca per a anar un any a Santiago de Xile a fer-hi un intercanvi d'estudis. Vaig poder observar que el seu pla d'estudis encara era més estructurat que el nostre i que l'educació primària quedava tancada en un horari establert. Quan vaig tornar, vaig demanar d'agrupar les últimes pràctiques de la carrera per poder anar a una escola on em deixessin fer un projecte de treball. No sabia exactament com es feia un treball per projectes, però a poc a poc m'hi vaig (ens hi vam) anar submergint.

“Com si d'un projecte es tractés, també nosaltres anem construint la nostra idea del que són els projectes...” (Isalt i Ventura, 2003, p. 20).

Explorar un saber ocult a través de la reflexió dels fets viscuts en primera persona és aprendre des de mi per a l'altre, per al món, però també per a mi.

CAPÍTOL 1 – DEFINICIÓ DEL PROBLEMA, PREGUNTES DE LA RECERCA I OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

Mapa de ruta de la investigació



“Quan surts per fer el viatge cap a Ítaca,
has de pregar que el camí sigui llarg,
ple d’aventures, ple de coneixences.
Has de pregar que el camí sigui llarg,
que siguin moltes les matinades,
que entraràs en un port que els teus ulls ignoraven,
i vagis a ciutats per aprendre dels que saben”
(Konstandinos Kavafis, 1949).

“Desplazar nuestra mirada de modo que seamos nosotros los que estemos ‘ahí’ y que ese ‘ahí’ se presente ante ‘nosotros’ en todo su esplendor y nos dé órdenes o nos tome a su cargo. Caminar significa desplazar la mirada de modo que podamos ver de un modo distinto, de modo que podamos ver lo visible (las cosas lejanas, miradores, espacios abiertos, perspectivas, que se abren en el camino son visibles, no están escondidos, no están en ningún ‘más allá’) y de modo que podamos ser transformados. En eso consiste caminar: en un desplazamiento de la mirada que permite la experiencia, un sometimiento pasivo (recibir órdenes del camino) y, al mismo tiempo, un trazado (activo) del camino” (Masschelein, 2006, p. 22).

Des d'aquí us convido a caminar amb mi, us convido a formar part d'aquesta tesi doctoral.

En aquest viatge educatiu segueixo uns passos precisos per poder construir aquest camí d'investigació i mostrar com es va creant l'estudi que se'n deriva. Com la necessitat de la investigació creix des d'una necessitat compartida; des d'una escola per a (re)pensar-se i des de mi per a pensar en un tipus d'escola. Diverses veus i diversos punts de vista que se sumen per construir aquesta recerca.

DEFINICIÓ DEL PROBLEMA

El nostre país viu constantment moments de transformació i accepta noves perspectives i nous enfocaments per a encarar-los. L'educació no n'és pas cap excepció, tal com argumenta l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE, 2013), que mostra la importància de l'adequació a les diferents etapes de transformació que va vivint el món.

Podem relacionar amb aquests moments de transformació les actuals propostes sobre la incorporació de les Ciències Socials i les Humanitats en el Programa Marc Europeu per la Recerca i la Innovació Horizon 2020, recollides en la Declaració de Posició de Science Europe (2013). Aquesta comissió defensa les ciències socials i les humanitats com a eixos fonamentals en el tractament dels set reptes socials que planteja el programa. Aquest discurs és aplicat a través de quatre propostes de recerca:

- “Proposition 1: SSH research and researchers should be properly embedded in the decision-making about how the societal challenges are developed and implemented.
- Proposition 2: A number of ‘SSH cross-cutting themes’ should be embedded in all societal challenges.
- Proposition 3: The budget frame for vital research on social, cultural and economic questions must be set appropriately.
- Proposition 4: Non-academic partners should be broadly defined in H2020 (Science Europe, 2013, p. 2-4).

A causa de la nova realitat que ens toca de viure, l’educació viu moments de canvi, en què la realitat dels nostres alumnes¹ exigeix que les perspectives i les metodologies aplicades pels mestres s’adaptin a aquesta societat. Els mestres no tracten tan sols de ser uns transmissors directes de coneixements, sinó que intenten ser uns acompanyants dels alumnes.

Per poder fer front a aquestes transformacions, proposem d’aplicar la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball (PEPT), com a perspectiva acollidora que dóna resposta als interessos dels alumnes, com a perspectiva integradora i relacionadora del currículum, com a perspectiva globalitzadora, com a perspectiva dialògica on s’imbriquen totes les veus dels alumnes, com a perspectiva que reconeix les experiències passades com a fonts d’aprenentatge, com a perspectiva que acull la història i el context concret, com a perspectiva que acull els problemes reals i com a perspectiva que acull tot allò que emergeix en les sessions d’ensenyament-aprenentatge.

Diversos estudis evidencien que un dels factors que afavoreixen la innovació educativa té relació amb les perspectives aplicades pels mestres a les aules, perspectives que es poden anar innovant a través de la formació permanent del professorat.

1. En la redacció d’aquesta tesi faig servir el masculí amb un significat genèric. De manera que quan dic “els professors” vull dir “els professors i les professores”, quan dic “els alumnes” vull dir “els alumnes i les alumnes”, etc. Aquest criteri es basa en una raó d’economia expressiva i també en la tradició de les llengües romàniques, en què el masculí és el gènere *no marcat*, és a dir, que quan convé inclou una col·lectivitat, independentment del sexe dels individus.

Fink i Stoll (1999) ens mostren que, per a procurar i mantenir el canvi en els centres escolars, seria adequat de portar-ho a terme a través d'una formació amb continuïtat a tot el claustre. Imbernón (2007) i Imbernón i Bonafé (2008) ens expliquen que tot projecte innovador porta implícitament una actitud de cerca i curiositat per part del professorat, i això fa que crear aquesta identitat influeixi en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Martín i Cervi (2006); i Bonals i Sánchez-Cano (2008) ens destaquen la idea de poder innovar en les perspectives docents en una construcció conjunta a través dels mestres i de la subjectivitat formadora. El plantejament conjunt des de les diverses parts afavorirà el procés de transformació. Finalment, Esteve, Melief i Alsina (2010) ens mostren la importància de l'assessorament reflexiu per a dur a terme un procés de transformació: els mestres i la figura assessora repensen constantment les seves pràctiques.

Proposem d'investigar la transformació de cinc mestres de l'Escola Puigventós d'Olesa de Montserrat, una escola pública de nova creació, a través de l'aplicació de la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball a les aules, per poder investigar com la van incorporant i alhora poder-ne identificar els beneficis i els obstacles.

Aquesta investigació, pretén, doncs, explicar els processos de transformació de la pràctica docent que van vivint els mestres quan es vinculen amb la PEPT.

Aquesta recerca començarà en aquest punt.

Durem a terme aquesta proposta mitjançant un assessorament als mestres i a l'equip directiu d'aquesta escola, durant dos cursos acadèmics (2011-2012 i 2012-2013), per tal d'acompanyar-los en un canvi de mirada perquè puguin començar a relacionar-se amb la PEPT.

Cal destacar que el propòsit de la investigació tracta d'explicar els processos de transformació dels mestres que deriven de l'assessorament. Per tant, les sessions d'assessorament ens serviran com a punt de partida per a donar resposta als objectius, però no seran analitzades.

Sóc mestra d'educació primària i actualment formo part de diverses borses d'interinatge, és a dir, encara no em trobo integrada en cap escola concreta. Aquesta situació i les ganes de (re)pensar l'escola actual m'apropen al món de la formació permanent, especialment als assessoraments, per poder acompanyar els docents i els equips directius cap a aquest (re)pensament constant.

“L'assessorament s'ha de poder comprometre amb un professorat que actualment ha d'afrontar els problemes socials (escoltant, interpretant, orientant, guiant, ordenant, proposant, acompanyant). Les relacions entre l'assessora i el professorat s'han de crear al voltant del compromís amb el canvi explicat en la demanda” (Ventura, 2008, p. 48).

Fa quatre anys que faig assessoraments, contractada pels Centres de Recursos Pedagògics de Catalunya, que em van proporcionar l'assessorament a l'Escola Puigventós. L'assessorament neix de les meves necessitats i de les seves necessitats per a (re)pensar l'escola. Compartim idees i desigs que comencem a visualitzar com a possibilitats d'acompanyament.

Per tal de poder dur a terme aquesta recerca, ens situem en el paradigma social-crític, que ens ajudarà a poder anar transformant les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge dels mestres de l'escola. Practiquem una metodologia qualitativa que ens assisteix per anar donant resposta als objectius de la recerca. I, finalment, utilitzarem el mètode de recerca Design-Based Research (D-B (R)), que ens ajuda a crear processos i teories vinculades i que afavorirà les nostres pràctiques. És un mètode que estudia com es van desenvolupant els processos d'ensenyament-aprenentatge mitjançant la interacció entre les diverses subjectivitats i com es van establint possibles transformacions [Brown (1992) i Collins, Joseph i Bielaczyc (2004)].

En aquesta recerca, la pregunta i els objectius són proposats per la investigadora i compartits amb l'equip directiu. Tot exposant cadascú el seu punt de vista, anirem veient com es construeix la recerca, en què la investigadora tindrà en compte les subjectivitats. Això em porta a plantejar la recerca des del plural (nosaltres).

PREGUNTES DE LA RECERCA

- Quin procés segueixen els mestres per incorporar la PEPT a la seva pràctica docent?
- Quins factors intervenen en el procés de transformació de la pràctica docent quan integren la PEPT en les diverses situacions i processos d'ensenyament-aprenentatge?

Mentre explorava les necessitats i extreia les preguntes de recerca, podia anar aprofundint els objectius d'aquesta tesi. Aquest diàleg de recerca va reflectint els objectius i mostra la manera d'investigar. Una manera que no parteix només d'una teoria concreta, sinó de l'entesa d'una pràctica i una teoria amb uns subjectes concrets, amb relació al diàleg i a la construcció i la relació pedagògiques.

OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

1. Analitzar els interessos dels mestres per començar a relacionar-se amb la PEPT.
2. Analitzar les transformacions dels mestres vinculades al disseny, a la implementació i al desenvolupament de la PEPT.
3. Analitzar els beneficis i els obstacles de la incorporació de la PEPT a les aules.

Cal remarcar que aquests objectius poden variar durant la investigació, perquè poden emergir-ne de nous. La variació o modificació dels objectius té relació amb el mètode de la recerca utilitzat, el D-B (R), ja que estudia com es van desenvolupant els processos d'aprenentatge en algun camp conceptual, mitjançant la interacció entre les diverses subjectivitats i establint possibles transformacions. Per tant, ateses les interaccions i transformacions, els objectius també podran variar.

Com ja hem anat comentant, és una investigació en relació i això dóna resposta a la variabilitat dels objectius, tal com diuen Martín-Crespo i Salamanca (2007):

“Debido a esto, el diseño de la investigación cualitativa a menudo se denomina emergente, ya que ‘emerge’ sobre la marcha. Esto quiere decir que el diseño puede cambiar según se va desarrollando la investigación, el investigador va tomando decisiones en función de lo que va descubriendo” (p. 1).

Una vegada explicat el mapa de ruta, com hem mencionat en algun punt, aquesta recerca neix de la meua necessitat com a mestra, com a assessora i com a investigadora. Necessitat que insta a començar la investigació narrant la meua experiència. En la meua història estableixo punts de connexió amb la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball com a manera d’entendre l’educació i amb la formació permanent del professorat com a forma d’acompanyament als mestres, punts que afavoreixen de (re)pensar l’escola.

Connexions que (em) provoquen la relació constant i directa de tots els apartats de la recerca relacionats amb el meu relat.



MARC TEÒRIC

Els referents que m'acompanyen per caminar

CAPÍTOL 2 – LA PERSPECTIVA EDUCATIVA DELS PROJECTES DE TREBALL



“Bon viatge per als guerrers
que al seu poble són fidels.
Afavoreixi el Déu dels vents
el velam del seu vaixell
i, malgrat llur vell combat,
tinguin plaer dels cossos més amants.
Omplin xarxes de volguts estels
plens de ventures, plens de coneixences”
(Konstandinos Kavafis, 1949).

2.1. PRESENTACIÓ

“El moment d’acabar la carrera, només el vaig viure com el (re)inici de la meva formació i pràctica professional. Necessitava continuar descobrint per a crear-me com a mestra.

A la Universitat de Barcelona em vaig matricular en un màster oficial de “Recerca, Formació i Avaluació Educativa”. Mentrestant, vaig inscriure’m a la borsa d’interinatge de la Generalitat de Catalunya, però la idea de mestra que havia anat creant fins llavors es va anar esvaint a poc a poc.

Horaris, llibres de text i transmissions de continguts poc reflexius i significatius per als alumnes. Totes aquelles idees que havia anat descobrint i creant no les vaig saber trobar. A les classes s’obrien els llibres des del començament i les fitxes apareixien a cada moment. No hi havia espai de diàleg ni de reflexió.

Cercava una manera diferent de relacionar-me amb l’alumnat, mitjançant la PEPT. Això, juntament amb la meva situació d’interina, fa que en comptes de plantejar-me, només, la meva activitat com a mestra me la comenci a plantejar com a assessora i com a mestra de mestres”.

Aquest marc teòric esdevé un procés de relació; una construcció en relació. Escric i camino acompanyada de referents que travessen el meu camí educatiu. Aquests referents m’ajuden a construir i a donar sentit a aquesta muntura pedagògica i teòrica en relació.

Aquest capítol succeeix mitjançant un joc de diàleg entre els autors i la meua veu en relació.

En aquest tram, que recorro acompanyada, hem cregut oportú d’establir tres etapes per parlar de la PEPT –perspectiva educativa conceptualitzada pel Grup de Projectes de l’Institut de Ciències de l’Educació de la Universitat de Barcelona–, des

dels inicis fins al moment actual (curs acadèmic 2013-2014): en el punt 2. 2. 1. mostrem el naixement de la PEPT; en el punt 2. 2. 2. mostrem com ha anat evolucionant la conceptualització de la PEPT durant molts anys; i en el punt 2. 2. 3. expliquem la PEPT tal com l'entendem actualment. Centrar-nos en el moment actual ens servirà per a aproximar-nos als diversos objectius de la investigació, els que es vinculen amb la implementació d'aquesta perspectiva en una escola pública catalana.

2.2. LA PERSPECTIVA EDUCATIVA DELS PROJECTES DE TREBALL

2.2.1. EL NAIXEMENT DE LA PEPT

La PEPT va néixer a través d'experiències realitzades per Dewey i Kilpatrick a partir dels anys vint del segle XX i d'experiències dutes a terme per Stenhouse i Freire a partir dels anys setanta del segle XX. Els autors assenyalaven els beneficis dels aprenentatges pràctics, basats en l'experiència i amb connexions interdisciplinàries que afavorien i enriquien el currículum. Defensaven que nens i nenes, nois i noies trobaven i pensaven l'escola com un lloc on aprendre; una escola que els ajudava a donar sentit a les seves necessitats i preocupacions i afavoria que poguessin ampliar els seus referents. L'escola actuava perquè tots els alumnes trobessin el seu lloc per aprendre (Galton, Simon i Croll, 1980; Cuban, 1984; Stenhouse, 1984; Popkewitz, 1987 i Tann, 1987).

Un espai on es podia construir el coneixement, relacionat constantment amb aprenentatges reflexius i experiencials. Dewey (2004) explicava que la tasca dels docents consistia a plantejar preguntes que desafuessin els alumnes per continuar reflexionant i per continuar preguntant-se, portant-los pel camí de la indagació per a aprendre. El procés d'indagació començava amb el plantejament d'una dificultat per ser resolta; un conflicte cognitiu per a l'alumnat, de manera que la investigació esdevingués una eina per a aprendre i alhora poder connectar l'aprenentatge amb la pròpia experiència.

Stenhouse (1984) defensava que els alumnes aprenien constantment, i destacava la motivació i l'interès per a realitzar una tasca significativa i representativa per a ells.

“La motivación y el interés están íntima y útilmente unidos en la labor de los psicólogos sobre aprendizaje, y las atrocidades cometidas en ocasiones. [...] La diferenciación establecida entre aprendizaje de memoria o 'a ciegas', por una parte, y aprendizaje comprensivo, por otra parte, deriva también de la aportación de los psicólogos” (p. 55).

Segons Thomas (2000), els educadors com Dewey, Kilpatrick o Stenhouse, van informar sobre els beneficis de l'experiència i el fer en relació amb l'aprenentatge. La importància de la participació en l'aprenentatge, la relació amb l'entorn, les investigacions als laboratoris i les activitats interdisciplinàries que enriqueixen l'aprenentatge.

Dewey, durant els anys vint, va mostrar i va aprofundir experiències de *learning by doing*, aprendre fent. La idea que quan un alumne té les mans en l'aprenentatge, l'experiència es reforça amb el "fer" i aquest aprenentatge actiu implica més comprensió dels continguts. Són idees relacionades amb el construccionisme, en què es destaca la importància de l'acció en la pràctica educativa; el procés actiu en el procés d'aprenentatge. Es basen en la psicologia constructivista: el coneixement ha de ser construït.

Dewey (2004) critica la imposició des de la institució i defensa el cultiu individual i col·lectiu, l'activitat lliure. No es tracta d'aprendre a partir de textos mestres, sinó mitjançant l'experiència per acostar-nos a les oportunitats que es van destapant de la vida present dels i de les alumnes i sobretot per poder-se adaptar a aquest món permanentment en canvi.

Com expressava Dewey (2004):

"El problema para la educación progresista es: ¿Cuál es el lugar y el sentido de las materias de enseñanza y de la organización dentro de la experiencia? ¿Cómo funcionan las materias? ¿Existe algo inherente en la experiencia que tiende hacia la organización progresiva de su contenido?" (p. 68).

"La solución de este problema requiere una filosofía bien meditada de los factores sociales que operan en la constitución de la experiencia individual" (p. 69).

"Digamos que la nueva educación exalta la libertad del alumno" (p. 70).

"Una teoría coherente de la experiencia, ofreciendo una dirección positiva para la selección y organización de los métodos y materiales educativos apropiados, es necesaria para intentar dar nueva dirección a la obra de las escuelas" (p. 75 i 76).

Aquests pedagogs i psicòlegs comencen a introduir la importància d'aprendre donant sentit als aprenentatges, d'un currículum globalitzat i integrador, un currículum que no era fragmentat per un temps i un espai concrets, un currículum que no tenia fronteres.

Les aportacions d'aquests autors també realcen l'escola com un lloc per a aprendre amb relació al desig per aprendre. Els nens són subjectes amb inquietuds i diverses motivacions per a aprendre i els mestres i han de poder guiar-los per anar construint diferents coneixements.

Les investigacions recollides per aquests pedagogs i psicòlegs conclouïen que els alumnes no únicament recuperaven la informació apresada, sinó que també utilitzaven allò que ja sabien per explorar, per negociar, per interpretar, per crear i per construir solucions. D'aquesta manera s'establí la relació entre els coneixements, les habilitats d'aprenentatge i la necessitat que tots els nens aprenguessin sobre la responsabilitat cívica i sobre el seu paper com a ciutadans del món.

Bruner (1969) desenvolupa la teoria de l'espiral: diferents fonts i problemes que pretenen connectar-se a través d'un currículum en espiral, que proporciona estructures de coneixement. Diu que la generalització desperta l'interès de l'alumne, contribueix a no consolidar un aprenentatge memorístic i ajuda a crear situacions properes d'aprenentatge. Afavoreix, alhora, el pensament reflexiu i l'autonomia dels alumnes. Podem connectar el currículum amb espiral, continuant amb la idea de currículum globalitzat.

Agrupant les veus de diferents autors –Vigostky, Piaget, Ausubel, Bruner, Beane i Einser–, algunes de les seves teories expliquen la idea que els alumnes construeixen la pròpia comprensió; que les funcions cognitives i els processos amb què construeixen les seves representacions de la realitat i s'hi vinculen tenen una relació biològica i a la vegada estan fonamentades tant culturalment com històricament (Hernández i Ventura, 2008). Alhora, el significat es construeix

d'acord amb les necessitats dels nens d'interpretar la realitat i del resultat de la interacció de la seva manera d'estar i habitar el món.

“Cuanto más significativo es un suceso, cuanto más se procese en profundidad y detalle, cuanto más contextualizado esté, y cuanto más enraizado en los conocimientos culturales, históricos, metacognitivos y personales, más fácilmente se comprende, se aprende y se recuerda” (Beane, 2005, p. 25).

“Como se da un auténtico uso a los conocimientos, los jóvenes se sienten impulsados hacia niveles más altos a medida que se enfrentan a destrezas y formas de contenido que les suponen un mayor desafío” (Beane, 2005, p. 17).

Replantejar l'organització del currículum per matèries, establertes en un temps i un horari concrets, ens feia pensar en un currículum globalitzat, sense fragmentar el coneixement. Ens feia pensar en una mirada de l'educació on els aprenentatges no s'acabaven mai, i sempre tenien continuïtat; una mirada que copsava els problemes que vivien les subjectivitats i que donava resposta als interessos i necessitats; una mirada que donava peu a la transdisciplinarietat, que superava els límits del coneixement i no requeia en uns continguts fixos i rígids; una mirada que tenia en compte un horitzó educatiu, no plantejat com unes fites que s'havien d'aconseguir, sinó com uns objectius de procés, on es connectaven totes les competències i estratègies d'aprenentatge. El currículum globalitzat es va anar configurant com un procés en construcció constant, amb un intercanvi entre alumnes i mestres i amb l'obertura cap a l'actualització dels sabers i contextos que anaven emergint.

Aquest conjunt de teories ens ajuda a continuar caminant per afavorir aquesta concepció educativa que es va actualitzant per anar (re)pensant l'escola.

La història de la PEPT va establir vincles i nous plantejaments que fan que el (re)pensar l'escola des d'aquesta perspectiva no s'acabi mai. Hernández i Ventura (2008) indiquen que, des dels inicis la PEPT (anomenada Aprenentatge per Projectes, Metodologia de Projectes o Treball per Projectes), s'ha preocupat per la globalització i la interdisciplinarietat del currículum. La PEPT no consisteix en un sumatori de disciplines, sinó que afavoreix el coneixement globalitzat i relacional.

S'hi organitza l'activitat d'ensenyament i d'aprenentatge d'una manera flexible; els continguts no hi segueixen un ordre preestablert, sinó que tenen en compte els interessos dels alumnes.

La força del saber no està en la memòria, sinó en un diàleg de preguntes i respostes. Un sentit de l'aprenentatge que vol ser significatiu; per tant, que vol connectar i partir d'allò que els alumnes ja coneixen, dels seus esquemes i de les seves hipòtesis per poder abastar el projecte. S'articula d'una manera que assumeix com a principi bàsic el coneixement per part dels alumnes, sempre que els mestres siguem capaços de connectar els interessos dels alumnes i afavorir-ne l'aprenentatge.

Els mestres, també, haurem d'organitzar una estructura lògica i seqüencial dels continguts, un ordre que en faciliti la comprensió. S'haurà de tenir en compte que aquesta previsió serà un punt de partida, potser modificable, i es fa evident un sentit de funcionalitat d'allò que s'aprèn; per això resulta fonamental la relació dels continguts i dels procediments. Qualsevol aprenentatge ens portarà a un altre aprenentatge superior.

L'organització del currículum a través de la PEPT es basa fonamentalment en una concepció globalitzada entesa com un procés intern on hi ha relacions entre els continguts i entre les àrees per aconseguir un objectiu. Les àrees de coneixement s'aniran relacionant segons què es vulgui treballar i aprendre. Els alumnes, després de triar un tema que els interessi, aniran interactuant amb els diversos continguts per poder aprendre. Cada projecte serà significatiu; per tant, la globalització i la significació són dos aspectes subratllats en la PEPT.

Aquesta concepció educativa ha passat per moltes etapes (Hernández: 1997, 1998, 2004, 2005 i 2007). Amb el pas del temps, ja no apareixen únicament projectes no relacionats, sinó que es va establint una relació amb tot allò que va succeir a l'aula.

Els diversos projectes esdevenen un teixit d'un projecte global d'aula, perquè

apareixen interrogants i desigs que es van relacionant. Emergeixen maneres diferents de relatar tot allò que es viu, donant a conèixer els descobriments plantejats i abordant les noves preguntes. Una espiral que obre més espirals.

Cal destacar la importància de l'experiència viscuda durant el procés d'ensenyament-aprenentatge (on s'expressa com se sent cadascú, quines relacions estableix i quins són els seus nuclis), la integració de les alfabetitzacions com una manera de representar tot allò que es va construint en l'àmbit grupal i en l'àmbit personal, on hi ha reciprocitat entre mestres i alumnes amb relació a necessitats i inquietuds, i on el reconeixement de l'altre com a copartípic és essencial per a les relacions amb els altres i amb els continguts i competències.

La possibilitat de treballar amb fonts d'informació diverses, d'analitzar les contraccions com una manera d'afavorir la posició de cada nen en una realitat tan complexa com l'actual.

L'organització del temps escolar des de les experiències que es duen a terme, ja siguin debats públics, discussions entorn de temes d'interès, visites a llocs on es pugui aprendre com els coneixements s'apliquen a contextos diversos o visites de persones que estimulen la indagació, entre altres aspectes.

2.2.2. EL DESENVOLUPAMENT DE LA PEPT

Com s'ha comentat en el subapartat anterior, em situo en un espai d'escola i en un espai d'aula, que es connecten amb aquesta perspectiva, amb aquesta manera d'entendre l'educació. Una mirada que agrupa la complexitat diversa i heterogènia, que dóna sentit a les diverses realitats, subjectivitats, identitats i interessos. Interessos en el sentit que les experiències d'aprenentatge són interessants perquè involucren els alumnes amb relació al que viuen, en un context i un moment concrets, juntament amb tot allò que els passa, els preocupa o desitgen. Fem projectes d'aula i la vida entra a les aules. En els processos d'ensenyament-aprenentatge cal tenir en compte tota la realitat que succeeix fora de l'aula; les transformacions socials i tots els sabers que circulen i que arriben més enllà dels

continguts i objectius marcats pel currículum (López, 2012).

“De ‘aprender por proyectos’ hemos pasado a una perspectiva educativa que teje en un entramado las relaciones que surgen entre los intereses del alumnado y el docente” (Anguita, Hernández i Ventura, 2010, p. 77).

Col·locant els subjectes com a centre dels aprenentatges i, amb ells, tot el context.

“Es por eso por lo que mediante los proyectos de trabajo buscamos formas alternativas de representar el conocimiento y los itinerarios de investigación que realizan los estudiantes” (Hernández i Ventura, 2008, p. 14).

La PEPT no construeix els aprenentatges des de la certesa i de manera lineal, sinó des de la inquietud de qui té i reconeix els seus interessos i les seves motivacions per a aprendre i per a conèixer.

S'entén el procés d'ensenyament-aprenentatge com un camí sense un inici i un final concret, sense saber on podem arribar, passant per moltes etapes i recorreguts, parades i sortides que formen part d'una ruta de decisions i investigacions dels viatgers: alumnes i mestres. Aquesta trajectòria no és regida per la superació i revisió d'uns continguts establerts i tancats, sinó que els mestres i els alumnes anirem compartint punts de referència per anar investigant i creant nous sabers.

La PEPT assumeix que els coneixements que es requereixen per aprendre i per donar sentit al món que habitem no són organitzats en fets, conceptes, procediments, continguts, objectius, competències bàsiques o assignatures donades i tancades, sinó que formen part d'un procés canviant i en construcció contínua, que no es configura com una línia recta, sinó que és compost de diverses històries i diverses visions sobre un aspecte concret que va reflectint diversos interessos (Bautista-Vallejo i Guzmán, 2001).

Aquesta perspectiva ajuda l'escola a convidar els alumnes a acostar-se a un aprenentatge en construcció social i acadèmic, que no sigui donat pels mestres

com un fet perplex i estàtic. Això implica aprendre a posar tota la informació relacionada en context i de manera complexa.

Els alumnes començaran els processos d'ensenyament-aprenentatge apropant-se a un tema, a un problema d'investigació o a una preocupació que tindrà sentit pel que fa a la seva relació amb el món que els envolta, per mirar de trobar-hi els enigmes, preguntes, hipòtesis, incògnites i contradiccions. Començant a experimentar l'exercici del pensament reflexiu i crític, interrogant els textos, les fonts i les evidències.

La PEPT proporciona als alumnes la possibilitat de reflexionar i de relacionar-se amb un aprenentatge autònom, i tant ells com els mestres poden investigar d'una manera conjunta (i amb altres). Persegueix una idea d'aprenentatge profund, que canvia la pròpia identitat, perquè compromet els aprenents. La comprensió constructiva implica l'actitud de plantejar noves preguntes a la informació buscada i construir significats nous i originals (Elliot, 1984).

"Compromete nuestros deseos (nuestra inversión afectiva en lo que nos rodea, capta nuestra imaginación y construye nuestra conciencia" (Steinberg i Kincheloe, 2000, p. 15).

Es comença a indagar sobre la possibilitat que un currículum globalitzat i integrador té relació i connexió amb aprenentatges significatius, propers i contextualitzats pels alumnes.

La PEPT no entén l'avaluació com una eina perquè els alumnes repeteixin allò que han estudiat, sinó que afrontin nous interrogants i nous reptes. No ens situem davant d'una metodologia didàctica, sinó davant d'una concepció de l'escola, davant d'una manera d'entendre l'educació (Hernández i Ventura, 2008).

Aquests autors exposen un seguit de propostes no basades en la certesa, sinó obertes cap a una necessitat de reflexió:

- **Aprendre des d'una perspectiva calidoscòpica:** la PEPT implica una concepció d'aprendre que té present donar sentit a l'aprenentatge (el construccionisme,

l'aprenentatge per a la comprensió, les múltiples intel·ligències, la complexitat, la cognició situada, els múltiples alfabetos, etc.), no tan sols com un enfocament únic, sinó com la unió d'aquest entramat.

- La conversa cultural: aprendre té relació amb l'elaboració d'una conversa cultural, la que tracta sobretot d'aprendre a donar sentit, connectant-ho amb les preguntes que donen origen als problemes o temes que aborden els interrogants que els subjectes es plantegen. Poder construir una narració, una història compartida.
- Aprendre de manera situada: s'aprèn des d'un context concret, en una situació concreta i on els subjectes tenen un paper clau com a protagonistes.
- Explicar una història: un projecte és obert i dinàmic, ens permet d'explicar una història que té a veure amb nosaltres mateixos, amb els alumnes, amb els adults, amb els docents, amb les famílies, en relació amb problemes o temes d'investigació i d'aprenentatge i en relació amb les competències bàsiques.
- Indagar sobre problemes reals: un projecte comença des d'una situació, des d'una altra història, amb un enfocament interdisciplinari del coneixement, una redefinició del subjecte pedagògic i un replantejament de l'escola i de la societat.
- Tenir en compte allò que és emergent: l'escola no es pot tancar en un currículum tancat, sinó possibilitar l'obertura a aquest món real, a nous coneixements i a nous desafiaments.
- La metareflexió: recórrer el camí que va de la informació al coneixement. Un camí que pot connectar diferents vies i seguir diverses estratègies.
- Inclusivitat: la PEPT té a veure amb una perspectiva inclusiva que afavoreix que dintre la perspectiva s'englobin metodologies i enfocaments diferents, recursos i estratègies diversos.

Arribats a aquest punt, qui tingui en compte aquesta perspectiva educativa ha de tenir present que la PEPT no es limita a una qüestió d'ensenyament i aprenentatge, sinó que la PEPT es relaciona amb un sistema social en canvi constant (Hernández i Ventura, 2008):

1. Una visió política vinculada a la democràcia radical², que assumeix que els alumnes tenen un paper actiu en les decisions de les seves vides.
2. Una visió educativa que considera la institució escolar com una comunitat d'aprenentatge oberta, on els alumnes aprenen amb els altres i dels altres.
3. Una visió curricular que es projecta en un currículum integrat de base transdisciplinària.
4. Una perspectiva de coneixement que facilita que el desig d'aprendre dels alumnes no sigui ajornat ni negat.

Gràcies a aquesta història i a aquestes quatre visions, la PEPT assumeix (Hernández i Ventura, 2008):

- Acceptar que el coneixement que es requereix per donar sentit al món en què vivim no s'organitza en fets, conceptes o competències, sinó que es tracta d'un procés en canvi i construcció.
- Acostar-se a un problema per poder esbrinar-ne els enigmes, les preguntes i les contradiccions.
- Començar a experimentar un exercici de pensament, interrogant els textos, les fonts, les evidències cap a una obertura que és a dins de l'escola i a fora.
- Investigar de manera conjunta: mestres i alumnes.

² Lummis, D. (1996): *Radical Democracy*. Ithaca, Nova York: Cornell University Press.

- Perseguir una idea d'aprenentatge profund no tan sols cognitiva, sinó que implica un canvi de la pròpia identitat.
- No separar el subjecte que ensenya i el subjecte que aprèn del procés d'ensenyar i aprendre a comprendre el món i les situacions emergents.
- Afavorir la inventiva, la imaginació i l'aventura d'aprendre i d'ensenyar.
- Qüestionar la idea de nivell i límit: la idea que s'ha d'ensenyar d'acord amb el nivell de l'alumne.
- Acceptar que l'educació no es troba tan sols a l'escola.
- Observar que no ens trobem davant d'una metodologia didàctica, sinó davant d'una concepció de l'escola que diu que la funció del docent no consisteix a ser un transmissor de coneixement.

Aquestes consideracions ens han servit per a mostrar la PEPT en aquesta etapa.

2.2.3. LA VISIÓ ACTUAL DE LA PEPT

En el transcurs d'aquesta tesi doctoral (2010-2014), el Grup de Projectes de l'ICE de la Universitat de Barcelona ha dialogat profundament sobre alguns altres aspectes referents a la PEPT que ens permeten de situar el lector sobre quina és la visió actual de la PEPT. Aquests aspectes es poden sintetitzar en els cinc elements següents: l'aprenentatge dialògic, la relació pedagògica, les connexions, la documentació i la narrativitat.

2.2.3.1. L'APRENTATGE DIALÒGIC

En relació amb el primer d'aquests elements, cal dir que en el moment de tancar aquest capítol (curs 2013-2014) dialoguem i entenem l'aprenentatge de la PEPT a través de l'aprenentatge dialògic.

“La dialogicidad no puede ser entendida como instrumento usado por el educador, a veces, en coherencia con su opinión política. La dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador. No existe comunicación sin dialogicidad y en la comunicación está el núcleo del fenómeno vital” (Freire, 1997, p. 100).

Per situar-nos en l'aprenentatge dialògic és molt important de centrar-nos en aquesta cita. A les nostres aules, no considerem l'aprenentatge dialògic com una activitat esporàdica per a iniciar el dia o per iniciar les altres activitats. Prenem l'aprenentatge dialògic com una manera d'entendre l'educació, que té com a eix fonamental la comunicació entre les subjectivitats.

Aubert, García i Racionero (2009) ens mostren que en la societat actual l'aprenentatge dialògic fa de focus en la dimensió intersubjectiva de l'aprenentatge i esdevé un marc científic útil per a aprendre més i millor. Aquest tipus d'aprenentatge també influeix molt en la interacció entre subjectivitats, perquè és una manera d'afavorir un intercanvi continu, en què un aspecte en proporciona un altre.

Habermas (1987), Giddens (1995), Beck (1998) i Flecha, Gómez i Puigvert (2001) mostren que les persones, cada vegada més, necessitem comunicar-nos i dialogar per poder prendre decisions en un món amb més opcions, més normes socials i més intercanvis culturals.

En el cas de les ciències de l'aprenentatge, aquestes últimes dècades s'ha anat assumint un canvi cap a concepcions més comunicatives que faciliten els processos d'aprenentatge: la teoria de l'acció dialògica de Freire (1970) o la teoria de l'acció comunicativa de Habermas (1987), o Mead (1973) amb la persona dialògica; les

contribucions de Vygotski (1996) i l'explicació de la interacció social. Més endavant, Wenger (1988) parla de comunitats d'indagació dialògica i contextos dialògics per a aprendre i Bruner (1996) proposa de convertir les aules en espais de discussió.

“Al participar en las conversaciones que forman parte de la mayoría de las actividades cotidianas, el niño no sólo se apropia de los principales medios de comunicación interpersonal de la cultura, sino también de sus maneras de comprender la experiencia tal como están codificadas en las aportaciones discursivas de los copartícipes en esas actividades” (Wells, 2001, p. 69).

Com va mostrar Wells (2001), per poder comprendre el paper de la parla a les aules ens hauríem de centrar en com contribueix en les activitats que porten a la pràctica els estudiants.

Actualment les pràctiques educatives d'orientació dialògica ens ofereixen excel·lents resultats per a augmentar l'aprenentatge dels alumnes (Comer, 1980, Apple i Beane, 1997 i 2007; Elboj, Puigdemívol, Soler i Valls, 2002; Flecha, 2006–2011; Rogoff, Goodman i Bartlett, 2001 i Wells, 2001).

Donald (1992), i Felman i Laub (1992) ens demostren el diàleg com una pràctica pedagògica.

“El aprendizaje mejora cuando los alumnos aprenden a aprender juntos, entablan discusiones serias sobre cuestiones importantes y se implican en su análisis, comparten la responsabilidad de aplicar lo que saben en situaciones nuevas, y utilizan el tiempo para plantear preguntas y hacer un seguimiento de su propio aprendizaje, individualmente y como grupo” (Stoll, Fink i Earl, 2004, p. 80).

Els mestres constantment fem servir el diàleg com un mitjà per a arribar a la comprensió sense imposició i amb formes més democràtiques que les solucions d'un únic sentit. S'ofereix com una manera d'aconseguir els desigs compartits i fins i tot de comprendre opinions i pensaments diferents.

El diàleg com a pràctica d'ensenyament-aprenentatge, relacionada amb la

bibliografia educativa dels subjectes en permanent relació en la pràctica (Ellsworth, 2005).

“Convocan el diàlego como un medio de asegurar que los estudiantes y los profesores interactúen, que sean mentes abiertas (opuestas a los dogmatismos), que estén abiertos a experimentar cambios (opuestos a lo dictatorial) a través de la comprensión racional (opuesta a las pasiones no razonables y al interés propio) a la que llegan con el tiempo” (Ellsworth, 2005, p. 58).

“El diàlego en la enseñanza no es un vehículo neutral que transporta las ideas y comprensiones de los profesores de una banda a otra a través del espacio libre y abierto entre ellas. Es un vehículo diseñado con un trabajo particular en mente, y el accidentado terreno entre los hablantes que atraviesa conduce a un pasaje constantemente interrumpido y nunca completado” (Ellsworth, 2005, p. 58 i 59).

Quan les diverses subjectivitats som convidades a una pràctica dialògica, aquesta és implícita en diverses històries, diversos interessos i diversos interrogants.

El diàleg és entès com un mitjà neutral per aconseguir un desig compartit, encara que les diverses opinions hi siguin sempre presents. Alhora el diàleg podrà plantejar-se com una manera de conceptualitzar o d'estructurar la relació entre l'individu que parla i l'individu que escolta, entre allò social i l'individu i entre el currículum i l'estudiant. El desig pel diàleg és un desig de comunitat: els interessos de la persona que fomenten el diàleg són els interessos que es relacionen en la comunitat.

L'aprenentatge dialògic s'esdevé quan el receptor és capaç de respondre amb una reiteració allò que l'emissor volia expressar i no es tracta d'un diàleg estàtic, ni fix, ni de repetició. L'aprenentatge dialògic fa que puguem trobar punts de vista diferents i diverses formes de veure i conèixer, cosa que ens porta a reflexionar sobre les pròpies opinions i percepcions i les dels altres. A través d'aquestes autoreflexions, la meua connexió amb les altres subjectivitats canviarà i, com a resultat d'això, es produirà un aprenentatge.

En aquest àmbit, Porres (2012) ens parla de com aprendre des de la construcció

dels diferents subjectes a partir del diàleg.

“Aprender es construir experiencias que nos involucran, porque hablan de nosotros o se dirigen a nosotros, a partir de una conversación entre sujetos, desde nuestras diferentes posiciones, en una trama de afectos, presencias, vínculos y contradicciones que nos involucra e invita a ser agentes de nuestra propia búsqueda de sentido” (p. 21).

Hernández (2007) relaciona la construcció del coneixement mitjançant l'aprenentatge dialògic amb el fet d'aprendre a través d'una conversa cultural. Els alumnes i els mestres es pregunten per indagar i aprendre. El mestre serà l'acompanyant i guia que ajudarà els alumnes a fer-se noves preguntes per poder anar indagant. Com va assenyalar Van Manen (2004), l'adult no haurà de pensar en una resposta ràpida proporcionada per l'alumne, sinó que haurà de mirar d'ajudar-lo a reflexionar sobre aquesta resposta.

Cada pregunta en provocarà una altra i l'aprenentatge no tindrà fi. No es tractarà d'aconseguir fites, sinó d'entendre i reflexionar sobre els processos, com si es tractés d'un viatge de preguntes. A través de les preguntes constants a les aules es treballarà l'escolta activa i interpretativa. Les diverses subjectivitats prendran posició en relació amb la situació, amb les subjectivitats i amb els objectes. L'aula serà un espai de trobada i d'intercanvi constant.

Considerem que aprendre hauria de tenir relació amb l'elaboració d'una conversa cultural, en la qual pretenem aprendre a donar sentit i a entendre. Dialogar o establir una conversa cultural és una manera de saber amb ell, de saber amb ella, de compartir i de negociar qui podem arribar a ser (Hernández, 2007).

“El aprendizaje dialógico se extiende a cualquier situación educativa y no sólo consigue incrementar los aprendizajes sino que contiene un potencial importante para promover la transformación social” (Aubert, Duque, Fisas i Valls, 2004, p. 124).

“Es aquel aprendizaje que resulta diálogo igualitario, esto es, del diálogo entre iguales basado en pretensiones de validez” (Aubert, Duque, Fisas i Valls, 2004, p. 124).

En una situació educativa, hi ha diàleg quan totes les persones participants tenen

les mateixes oportunitats d'intervenir en els processos de reflexió i presa de decisions sobre les qüestions educatives importants. Les aportacions que faran les persones es consideren vàlides per la qualitat dels seus arguments i no per la posició que ocupen dintre de la institució.

2.2.3.2. LA RELACIÓ PEDAGÒGICA

A través d'aquest diàleg i de la conversa cultural, actualment també mirem la PEPT des del concepte de relació pedagògica.

Tenir com a referent la relació pedagògica ens porta a prestar atenció a la manera com es van creant els diversos trobaments a les aules, en els quals compartim sabers i subjectivitats. Això fa que l'espai d'aula sigui per sobre de tot un espai de trobada dels subjectes al voltant de les experiències de conèixer i de compartir (Hernández, 2012).

Entenem l'escola i l'aula com un lloc de trobament i de creació de relacions, on els alumnes aprenen a través d'aquestes relacions. Què va succeint en cada relació, en cada trobament, en cada pregunta i què emergeix de cada indicati i cap a quins nous inicis.

Així ens ho diu Hernández (2012):

“Cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (referida a cómo nos conocemos y narramos) y saberes (relacionada con cómo nos vinculamos con lo que conocemos o tratamos de conocer). Lo que nos lleva a prestar atención no tanto a lo que hacemos, sino... a lo que nos sucede” (p. 18).

A través de les relacions a les aules anem produint aprenentatges. Aprenentatges emergents per mitjà de les relacions que connecten els diferents ítems i sabers i alhora les connexions entre les subjectivitats. La representació de les subjectivitats des del parlar de cadascú, des de la seva experiència i des de la seva identitat.

La relació pedagògica apareix en cada un de nosaltres; junts i en reciprocitat, des

dels llocs que cadascú explora, escull i ocupa. Es tracta d'una opció que no ve determinada, sinó que es (re)inventa en cada experiència de relació. Des dels intercanvis i influències que ens possibiliten les diverses relacions.

Tenir com a referent la relació pedagògica ens fa prestar atenció a la manera com es possibiliten els trobaments entre les diverses subjectivitats i sabers. Això fa que l'espai d'aula sigui un lloc de trobada entre els diversos subjectes al voltant de l'experiència de conèixer, de compartir i d'aprendre. Aquest fet qüestiona els docents com a únics transmissors del coneixement.

Des d'aquest enfocament, per ensenyar i aprendre es requereix la planificació més adequada, amb una seqüència de continguts i competències bàsiques.

Fomentant les construccions a les aules a través de la relació pedagògica i la presa de posició tant dels mestres com dels alumnes (relacions estudiants-professors), Porres (2012) ens mostra tot un seguit d'ítems destacables: perspectives i experiències socials i culturals de caràcter alternatiu, més enllà del currículum.

- “Repensar el papel que el estudiante desempeña en su propio aprendizaje en términos de autoría y autoridad.
- Adoptar metodologías en el aula que permitan otras relaciones (pedagógicas) entre los sujetos participantes.
- Prestar atención a (espigar) todo tipo de manifestaciones y saberes, por emergentes, efímeros, minoritarios o residuales que estos puedan ser” (p. 208).

Caramés (2006) mostra l'obertura a aquests espais i la capacitat d'interactuar amb els altres, espais que van essent possibles gràcies a la relació pedagògica.

“A veces, preocupándonos en exceso por preparar bien una clase, no dejamos salir lo importante, lo que hará aprender a nuestras alumnas y alumnos y también a nosotras: la capacidad de ponerse en juego desde sí, estando entera y de verdad en el aula. Por eso pienso que se trata de confiar en la relación, de dejar fluir lo que sabemos y sentimos encarnado en quienes somos, compartiendo así con las alumnas y alumnos el sentido que tiene para cada cual encontrarnos día a día” (p. 116).

“El dar y dejarse dar en relación de acogida, la vivencia del fluir del tiempo en la relación y el sentido de los ritmos singulares de cada relación. Ese tiempo de mediador en la práctica de la relación es, pues, tiempo de cuidado, tiempo de los momentos de ser. Un tiempo de ser que mediando en nuestra práctica hace posible la relación educativa, esa que lo es porque parte de lo cotidiano y lo trasciende” (p. 117).

2.2.3.3. LES CONNEXIONS

Els conceptes de relació pedagògica i d'aprendre a través d'una conversa cultural ens continuen fent pensar sobre aprendre a través de les connexions.

“Indagar sobre problemas reales. En un proyecto de Trabajo no importa de dónde sale el tema o la circunstancia que inicia el proyecto, pues nunca se comienza desde cero, sino que siempre es un proseguir que se vincula a otras historias presentes o silenciadas. El tema está vinculado a lo emergente, a una concepción interdisciplinar del conocimiento, a una redefinición del sujeto pedagógico y a un replantearse la educación en la escuela y su función social y política” (Hernández i Ventura, 2008).

Entenem l'educació des d'una perspectiva de relacions que es van establir a l'aula. No realitzem un sol projecte a l'aula, sinó que ens anem connectant en tots els projectes a través de diversos espirals. Tots els projectes es van relacionant i una connexió n'engrandeix una altra.

La reflexió ens convida a noves reflexions i a nous pensaments per crear nous sabers.

Aquesta relació fa veure la importància de la consciència dels alumnes, dels mestres en els teixits que es van creant a les aules i de tots els sabers que van emergint i alhora de la consciència de ser autors dels coneixements. I els fa sentir participants de totes les situacions relacionals que es van produint durant els processos i de les xarxes de relacions que es van establir i que van fomentant l'intercanvi d'experiències.

Com hem anat comentant al llarg del marc teòric, la PEPT intenta ser un trànsit des

de la informació i les experiències d'aprenentatge cap al coneixement sobre el món i sobre un mateix. Una vegada comença aquest camí, no té fi, perquè es va transformant en una manera de ser i estar en el món que va més enllà del que es fa a l'escola.

Així doncs, és necessari de tenir accés a la societat i a la multiplicitat d'informació i posar-la en relació. Aquest caràcter relacional i social permet de comprendre els processos d'ensenyament-aprenentatge com una activitat social, en què les activitats principals són construïdes per les transformacions en relació dels subjectes i de relació de competències.

La PEPT és la que estableix relacions amb tot allò que succeeix a l'aula. El projecte de treball esdevé un teixit d'un projecte global de vida d'aula, un mosaic d'interaccions en constant redefinició que mai no són tancades del tot, un entramat difícil d'esfilagarsar-se.

“La narración de historias es contagiosa, y escuchar las historias de los niños hace renacer en los docentes el interés por esa actividad. Una vez que nos adentramos en la imaginación colectiva, es más fácil establecer conexiones e idear mitologías. La clase que no crea sus propias leyendas no ha viajado bajo la superficie hasta el lugar donde discurre la vida. Las fantasías de un grupo constituyen la base de su cultura; en ellas buscamos puntos de coincidencia. Los niños son maestros en un arte que nosotros hemos olvidado: el de inventar historias. Tal vez sus historias sean el modelo original del examen activo e irrestricto de una idea” (Ellsworth, 2005, p. 20).

La relació d'allò que va emergint en el món que envolta els nostres alumnes i la relació amb els seus processos d'ensenyament-aprenentatge; el lligam del món de les relacions amb la narració d'històries; la connexió de les històries personals i la manera de crear teixits, xarxes i relacions d'aula... Tot plegat ens fa adonar que compartir històries de vida ens permet d'anar teixint llaços entre les nostres subjectivitats i ens convida a reconèixer-nos i a involucrar-nos en la vida dels altres per anar creant nous sabers.

2.2.3.4. LA DOCUMENTACIÓ

Alhora, el fet d'aprendre a través d'aquestes connexions ens fa reflexionar sobre com documentem els nostres processos i com els mestres i els alumnes ens autoritzem dintre aquests processos.

Quan parlem de documentar des de la PEPT no ens referim a la mostra final d'un producte escolar, sinó a la narració de tot el procés, ens referim a explicar tot el nostre camí, tot el nostre procés. I alhora, quan documentem, no ho fem en un espai per a fer o per a mostrar; documentem en un espai per a pensar. Documentar ens ajuda a crear espais per a pensar.

Documentar vol dir estar més atents a la creació de possibilitats que no pas a aconseguir fites predefinides. Si documentem els processos expliquem una història des del principi que no sabem on ens portarà i ens allunyem de la fal·làcia de les certeses; no existeix la solució, ni existeix una sola mirada o una sola resposta.

Documentem les veus, documentem les possibilitats d'escollir, documentem les experimentacions, documentem la capacitat de discutir i dialogar, documentem la capacitat de reflexionar.

Alhora, entenem la documentació des de la perspectiva proposada per Rinaldi (2001), que en parla a través de la unió amb l'observació i amb la interpretació.

“La observación, documentación y la interpretación se tejen juntas en lo que yo definiría como un ‘movimiento espiral’, en el cual ninguna de estas acciones puede separarse de las otras. Es imposible, de hecho, documentar sin observar e interpretar. Por medio de la documentación, el pensamiento o la interpretación del documentado llega a ser tangible y capaz de ser interpretado. Las notas, grabaciones y fotografías representan fragmentos de la memoria. Mientras cada fragmento está saturado con la subjetividad de quien documenta, al mismo tiempo es sujeto a la interpretación de otros, como parte de un proceso colectivo de construcción del aprendizaje. En estos fragmentos se encuentra el pasado y también el futuro (por ejemplo: ‘Qué hubiera pasado si...’). El resultado es un conocimiento abundante, co-construido y enriquecido por las contribuciones de muchos” (Rinaldi, 2001, p. 5).

Documentem moments de trànsit i moments de trobades. Documentem moments de transicions. Documentem moments de trencaments i moments de recuperacions. Documentem moments de dificultat. Documentem acompanyaments, escoltes, diàlegs i silencis.

2.2.3.5. L'AUTORIA

Quan parlem de l'autoria dels professors i dels alumnes, fem referència a la necessitat dels alumnes d'autoritzar-se i de la construcció d'un espai per autoritzar-se.

Autoritzar-se en el sentit d'implicar-se com a autors en els aprenentatges (Stoll, Fink i Earl, 2004). Com assenyalen Stoll, Fink i Earl (2004) i Porres (2012):

“Una implicación sería de los alumnos en su propio aprendizaje quiere decir algo más que darles voz” (p. 86).

“ A partir de la aportación de todos los sujetos participantes, al filo de las culturas que dichos sujetos experimentábamos dentro y fuera de la escuela, y que transitara del saber sobre al saber con ellos y ellas” (p. 89).

Implicació analitzada i ampliada per Hernández (2007):

- “No se separa a quien aprende y enseña (con sus inquietudes temores y deseos) del proceso de enseñar y aprender a comprender el mundo, las situaciones emergentes, y las relaciones de los sujetos consigo mismo y con los otros.
- 1. Se considera que aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural, en la que se pretende, sobre todo, aprender a dar sentido.
- Dar sentido es construir una historia para ser compartida con los otros (también con la familia y la comunidad), que nos posibilita avanzar en el conocimiento de cómo el aprendizaje tiene lugar en contextos de colaboración e investigación.
- El recorrido no se rige por la obsesión de los contenidos que ha de cubrir, o las materias por las que ha de circular, ni se construye desde la certeza del que sabe, sino desde la

inquietud de quien tiene y reconoce su deseo de saber y conocer(se)” (Hernández, 2007, p. 85-86).

I ahora, autoritzar-se amb l’aprenentatge vol dir implicar-se (Hernández coord., 2014 –en premsa–):

- “Concebre les tasques d’aprenentatge com a problemes que requereixen cada vegada més reflexió i presa de decisions sobre les formes més adequades d’afrontar-los” (Monereo i Pou, 2003).
- “Fomentar i practicar la planificació (objectius i pla d’acció), regulació i avaluació dels propis aprenentatges sota la supervisió distant del docent” (Pou, 2008).
- “Poder experimentar noves idees, provar-les, veure com funcionen, enfrontar-se amb els desajustos, i lluitar amb elles” (Stoll, Fink i Earl, 2004).
- “Conèixer els objectius i les expectatives dels estudiants, com a punt de referència per al seu treball d’aprenentatge. Cosa que requereix temps per practicar, reflexionar, argumentar i tornar-ho a intentar” (Stoll, Fink i Earl, 2004).
- “Fer explícits, per part dels docents, els nexes entre l’aprenentatge i determinades iniciatives per afavorir” (Stoll, Fink i Earl, 2004).
- “Canviar la naturalesa de la relació entre estudiant i docent, de tal manera que el compromís d’ensenyar i aprendre sigui responsabilitat realment compartida” (Fielding, 2001; Pou i Mateos 2009)”.

L’autorització fa que el procés d’ensenyament-aprenentatge recaigui en el fet de saber explorar, de saber decidir, de saber (re)pensar, de saber indagar, de saber entendre, tant dels alumnes com dels mestres.

2.2.3.6. LA NARRATIVITAT

I finalment, en l’actualitat, reflexionem sobre la idea que un projecte és construir un relat.

Aprendre és construir relats i històries.

Un projecte és construir una història, una història que neix d'uns interessos i d'unes experiències per a crear nous sabers i nous aprenentatges. Cada subjecte va construint aquesta narració, individualment i col·lectiva; on es col·loca i on participa.

Durant l'escolaritat, els estudiants van establint relacions amb allò que aprenen d'acord amb les seves experiències, creences... que dóna lloc a una determinada identitat. La identitat, doncs, és la conseqüència de la història de vida escolar.

La narrativitat, present, de l'experiència viscuda. Durant el procés d'aprenentatge és on s'expressa com se sent cadascú, quines relacions estableix i quins són els seus nuclis.

A l'aula tenim la narració conjunta, però cada subjectivitat té la pròpia. La importància de narrar conjuntament entre mestres, entre alumnes i entre famílies.

Un projecte de treball podria ser considerat com un format obert (i no rígid) per a la indagació, que permeti d'estructurar i d'explicar una història. Una història que té una relació amb nosaltres mateixos, amb els adults, amb els mestres i amb les famílies i, alhora, aquesta història gira entorn d'un tema, un problema que ens preocupa, ens interroga i ens afecta. Ens hi acostem, tot buscant formes alternatives d'investigar (Hernández i Ventura, 2008).

Com expressa Bruner (1998), sobre la narració d'històries:

“La narración como forma de pensamiento y como expresión de la visión del mundo y de la cultura. Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros. La apreciación de la relevancia de la narración no viene de una disciplina en particular, sino de la confluencia de muchas: literarias, socio-antropológicas, lingüísticas, históricas, psicológicas, incluso computacionales” (p. 15).

Es fa necessari pensar i dissenyar com recollir els descobriments i com narrar-los a la comunitat; buscant diverses maneres de relatar allò que es va vivint, donant a conèixer els descobriments que es van plantejant i abordant.

La PEPT és una perspectiva dinàmica en anàlisi i evolució constants. En el context de la recerca i la innovació educativa van apareixent nous plantejaments, que ens fan pensar permanentment en com (re)pensem la PEPT i com l'anem entenent a les nostres aules.

CAPÍTOL 3 – LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT



“Bon viatge per als guerrers
si al seu poble són fidels,
el velam del seu vaixell
afavoreixi el Déu dels vents,
i malgrat llur vell combat
l’amor ompli el seu cos generós,
trobin els camins dels vells anhels,
plens de ventures, plens de coneixences”
(Konstandinos Kavafis, 1949).

3.1. PRESENTACIÓ

“Després d’un any fent recerca a la universitat, una tarda vaig anar a fer un cafè amb una mestra, que em va explicar el seu projecte d’escola (el seu projecte de vida). Durant set anys, a la seva escola van viure un procés de (re)construcció. Tornant cap a casa, amb la moto, vaig pensar en el meu viatge de vida, en el meu viatge educatiu. Em (re)situo. Les ganes de canviar el món em van fer abocar-me en aquesta recerca i el fet de no tenir una plaça fixa en una escola em va anar consolidant com a assessora, com a acompanyant d’unes mestres i d’uns mestres perquè anessin (re)transformant la seva escola. Així i tot, l’explosió de decisions i emocions, de (re)trobar-me i de (re)pensar-me, em fa tornar a l’escola, per poder crear des d’allà la meva pròpia identitat; com a mestra, com a assessora i com a investigadora.”

Com he pogut comentar al llarg de la introducció de la tesi doctoral, arran de les meves circumstàncies actuals –ser mestra itinerant i assessora escolar–, he cregut oportú de focalitzar l’acció de la investigació en un assessorament de llarga durada, perquè era la manera d’assegurar una presència amb un temps indefinit (el que durés la investigació). Repensar l’escola, actualment, ho faig com a assessora.

“Exponer las tensiones y contradicciones entre los valores educativos emancipadores, y las políticas y las prácticas educativas prevalecientes, con el fin de indicar que las instituciones educativas contemporáneas pueden reconstruirse para que sean capaces de actuar de manera más emancipadora” (Carr i Kemmis, 1988, p. 164).

En aquest apartat, doncs, mostrem una exposició dels referents que ens acompanyen per caminar en el món dels assessoraments. Ells ens acompanyen i jo acompanyo mestres que es volen començar a relacionar amb la PEPT. Però abans de parlar dels assessoraments concretament, explicarem breument la història i els models existents de la formació del professorat.

3.2. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

La formació permanent del professorat ha passat per diverses etapes: fins els anys 1970, anys 1980, anys 1990 i anys 2000:

- **Fins els anys 1970.** La idea de formació permanent del professorat comença a aparèixer aproximadament cap als anys setanta. Abans, se n'havia fet càrrec alguna institució o col·lectiu, però de manera esporàdica. Les experiències i aportacions de Dewey, Freinet i Montessori, els moviments sindicals, polítics i de renovació social, alguns pedagogs locals, la influència de determinades revistes pedagògiques i la funció assumida per algunes institucions educatives van anar mostrant la importància i la transcendència de la formació permanent del professorat. Al final d'aquesta època, la societat espanyola va aconseguir l'escolarització total de la població. Aquest fet porta els mestres a assumir papers protagonistes i se'ls comencen a introduir elements tècnics: planificació, programacions, avaluacions...).
- **Anys 1980.** La formació permanent adquireix importància universitària i es creen els instituts de ciències de l'educació, encarregats de gestionar formacions de caràcter teòric. La formació pretén adequar els mestres als temps educatius actuals facilitant un constant perfeccionament de la seva pràctica.
- **Anys 1990.** El concepte de la formació permanent del professorat va canviant. Es comencen a introduir noves idees: la recerca-acció, un currículum més obert, els projectes de triangulació i la reflexió en la formació (Schön, 1983). Els models de formació són de caire pràctic, enfocats a la renovació pedagògica.
- **Anys 2000.** És una època en què comença a haver-hi una crisi sobre la professió d'ensenyar i també una època en què la formació tecnològica i la formació emocional prenen molta importància. També es comencen a visualitzar alternatives de formació permanent del professorat que no es

limiten a analitzar els coneixements de les disciplines, sinó que es comencen a establir nous models relacionals, experiencials i participatius de la pràctica de la formació. Perspectiva on ens situarem.

En la següent figura 1, exposada per Imbernón (2007) trobem la història de la formació permanent del professorat:

AÑOS	FORMAS DE VER EL CONOCIMIENTO FORMATIVO EN EL PROFESORADO	FORMAS DE VER LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	METÁFORAS
... 1980 ...	Una información científica, cultural o psicopedagógica para transmitir.	Un producto asimilable de forma individual mediante conferencias o cursos didácticos.	Metáfora del producto que hay que aplicar en las aulas. Época de búsqueda de recetas. La formación 'salvado'.
... 1990 ...	El desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes profesionales para cambiar las aulas.	Un proceso de asimilar estrategias para cambiar los esquemas personales y prácticos de interpretación del profesorado mediante seminarios y talleres.	Metáfora del proceso. Época curricular que inunda todo.
... 2000 ...	El compartir significados en el contexto educativo para cambiar las instituciones educativas.	Creación de espacios y recursos para construir aprendizaje mediante proyectos de innovación e intercambio en los centros. Procesos de práctica reflexiva.	Metáfora de la construcción. Época de nuevas redes de formación presenciales y virtuales.
... Hacia el futuro (o lo deseable)	Construcción colectiva con todos los agentes sociales para cambiar la	Elaboración de proyectos de cambio con la intervención de la comunidad, e	Metáfora de la subjetividad, intersubjetividad o dialógica. Época de

	realidad educativa y social.	investigación sobre la práctica.	nuevas alternativas y participación de la comunidad.
--	------------------------------	----------------------------------	--

Figura 1: “Relación entre el concepto de conocimiento y formación” (Imbernón, 2007, p.29):

Després de descriure i esquematitzar breument la història de la formació permanent del professorat, en mostrem les perspectives, tant vàlides per la formació inicial com per la formació permanent del professorat (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010):

3.2.1. PERSPECTIVA 1: APRENTATGE A PARTIR DE L'APLICACIÓ DEL CONEIXEMENT TEÒRIC A LA PRÀCTICA (APRENTATGE DEDUCTIU)

En molts països, era habitual que molts mestres i professors rebessin una formació teòrica. La formació del professorat, l'enténem com la transmissió de la teoria que pretenia un ensenyament correcte per a poder després transformar la pràctica. La formació del professorat va ser entesa i creada com un sistema, on un grup d'experts, majoritàriament de la universitat, transmetien coneixements teòrics als mestres. La qualitat de l'ensenyament dintre d'aquest enfocament es manifesta en la qualitat dels productes i en la seva conseqüència. El formador és un tècnic que domina les aplicacions del coneixement científic produït per altres i convertit en regles d'actuació. L'activitat del professional és de caire instrumental, dirigida a la solució, mitjançant l'aplicació rigorosa de tècniques i teories científiques. Berliner, Roshenshine i Gage són clars representants d'aquesta perspectiva (Imbernón, 2007).

Schön (1983) considera aquesta activitat professional com la racionalitat tècnica. Carlson (1999) la identifica com el plantejament de la teoria de la pràctica. Molts cursos i programes de formació tenien (i tenen) una orientació teòrica. Wideen, Mayer-Schmith i Moon (1998), ho defineixen així:

“La teoría implícita, subyacente a la formación tradicional del profesorado, se basa en el modelo de un programa de formación en el que la universidad facilita la teoría, lo métodos y

las tareas prácticas. Las escuelas y los institutos ofrecen el ámbito en el que se ponen en práctica los conocimientos; y el profesor en formación se esfuerza en emplear en la práctica ese conocimiento” (p. 167).

Cal destacar que, en aquest plantejament de la formació del professorat, sovint es presenta un problema de transferència: els mestres en formació valoren molt positivament el contingut teòric i el fet que sigui adequat per a millorar la pràctica professional, però també diuen que la formació és massa teòrica i gens pràctica. Alhora, cal tenir en compte que aquesta perspectiva inclou nivells de jerarquia i nivells acadèmics destacables i que s’hi separa la investigació i la pràctica de la formació.

“En primer lugar, no pueden aprenderse competencias y capacidades de aplicación hasta que no se ha aprendido el conocimiento aplicable y, en segundo lugar, porque las competencias son un tipo de conocimiento ambiguo y de segundo orden” (Schön, 1983, p. 52).

3.2.2. PERSPECTIVA 2: APRENTATGE EN LA PRÀCTICA (APRENTATGE A TRAVÉS DE L’ASSAIG I L’ERROR)

La insatisfacció de molts països cap a l’orientació de la formació permanent del professorat, com per exemple el Regne Unit, va donar peu a noves perspectives que feien ressaltar la importància de la pràctica i del fet que s’apliqués a les escoles i als instituts (Sandlin, Young i Karge, 1992; Zeichner i Schulte, 2001).

El fonament és veure l’ensenyament com una activitat complexa, que es desenvolupa en escenaris singulars, clarament determinada pel context i carregada de conflictes de valors que requereixen opcions polítiques i ètiques.

Aquesta perspectiva es basarà prioritàriament en l’aprenentatge de la pràctica, per la pràctica i a través de la pràctica (Imbernón, 2007). L’orientació pràctica confia en l’aprenentatge a través de l’experiència dels docents experimentats, com el procediment més eficaç i fonamental en la formació del professorat i en l’adquisició del saber que requereix la intervenció creativa i adaptada a les circumstàncies singulars i canviants de l’aula.

Wideen, Mayer-Smith i Moon (1998) justifiquen que aquesta perspectiva no garanteix un èxit absolut, perquè s'ha demostrat que les experiències del professorat poden constituir un bon factor socialitzador, però no una base per al desenvolupament professional.

“Uno de los mayores problemas del planteamiento relacionado con la práctica en la formación del profesorado es el de la socialización en el contexto escolar, un proceso que muchas veces conduce a un desinterés por la reflexión y la profundización teórica” (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010, p. 26).

3.2.3. PERSPECTIVA 3: APRENENTATGE BASAT EN LA CONNEXIÓ ENTRE LES EXPERIÈNCIES DE LA PRÀCTICA I EL CONEIXEMENT TEÒRIC (APRENENTATGE REALISTA)

Finalment, ens centrem en la tercera perspectiva.

“Llamamos formación realista al planteamiento que apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos y sus experiencias en la práctica del aula, y ello a través de la reflexión” (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010, p. 29).

Segons Poyatos (2004), l'aprenentatge reflexiu és un model de formació que es fonamenta en l'aproximació sociocultural de l'aprenentatge humà, des de l'intercanvi relacional i la interacció.

Les experiències de la pràctica a l'aula són l'eix per a l'aprenentatge i per al desenvolupament personal i professional. El mestre desenvolupa el coneixement propi en un procés de reflexió i intercanvi sobre situacions pràctiques, i això motiva una necessitat i un desig d'aprendre (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010).

El professorat té experiències a l'aula, reflexiona sistemàticament i relaciona les preguntes que es va plantejant amb respostes que a poc a poc es van connectant o descobrint amb la teoria. Els seus recursos són els mitjans per a reflexionar, conversar, experts i expertes a qui puguin consultar, discussions en grup per a

anar formant-se una opinió. Per tant, el punt de partida ja no són els coneixements teòrics, sinó les experiències que els mestres diàriament viuen en la pràctica a l'aula.

Durant les sessions de formació, les experiències personals que sorgeixen de la pràctica són la base de l'aprenentatge: aquestes experiències fan que les persones en formació vagin elaborant el coneixement partint d'interrogants i de problemes relacionats amb l'experiència que es deriven de les pràctiques i intentin vincular-lo amb teoria científica existent, amb experiències prèvies i diverses representacions (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010).

Els mestres són considerats professionals autònoms que reflexionen críticament sobre la pràctica quotidiana per comprendre tant les característiques específiques dels processos d'ensenyament-aprenentatge com el context en què l'acció té lloc, de manera que la seva actuació reflexiva faciliti el desenvolupament autònom i emancipador de qui participa en el procés educatiu.

Melief, Tigchelaar i Korthagen (2010) enumeren els cinc principis de la formació realista:

1. El punt d'inici són les qüestions o els interrogants que emergeixen de la pràctica i que el mestre en formació experimenta en un context real d'aula.

La formació comença a través de l'observació que els professors que participen en la formació fan de les pròpies situacions d'aula, en què participen activament, juntament amb els seus pensaments, els seus sentiments i les seves necessitats. Amb aquest plantejament, es pretén dur a terme la formació a través de les pròpies experiències del professorat i no a través de teories específiques sobre aprenentatge.

2. La formació realista pretén fomentar una reflexió sistemàtica.

En aquest principi, hi relacionem el fet d'aprendre a través de les experiències,

és a dir, el fet d'adquirir coneixements, actituds i habilitats respecte a un mateix i el seu entorn per mitjà d'observacions i de reflexions sobre les situacions experimentades.

El procés d'aprendre a través de l'experiència es pot descriure com un procés cíclic d'experiències concretes, d'observacions reflexives, conceptualització abstracta i experiències actives.

3. L'aprenentatge és un procés social i interactiu.

Per tal que hi hagi aprenentatge és del tot necessari que hi hagi discussions en grup, perquè d'aquesta manera es promouen les reflexions. L'aprenentatge comença quan un grup de persones amb diverses expectatives, experiències, habilitats i ritmes d'aprenentatge entren en contacte.

4. Es distingeixen tres nivells en l'aprenentatge:

- Nivell de *Gestalt*: quan algú reacciona sense pensar-s'ho, de manera esporàdica. La reacció es basa en necessitats, valors, sentiments i tendències a reaccionar de manera inconscient.
- Nivell d'esquema: quan algú reflexiona sobre una situació, sobre les discussions que en resulten i sobre situacions similars; desenvolupa conceptes, característiques i principis que serveixen per a explicar la pràctica. Aquesta reflexió pot esdevenir-se durant l'acció o a continuació.
- Nivell de teoria: el que segueix un ordre lògic respecte als coneixements subjectius sorgits anteriorment. S'analitzen les relacions conceptuals dintre d'un esquema individual o s'analitzen molts esquemes per tenir una teoria coherent.

5. La formació realista considera les persones en formació com a persones amb una identitat pròpia, fet que fonamenta l'autonomia i la construcció

autoregulada del desenvolupament professional.

El mestre en formació aprèn a enfrontar-se a la pròpia actuació, a la pròpia realitat, als propis problemes i a les pròpies circumstàncies, que el porten a una reflexió diària sobre el fer.

Des de l'any 1983, Dewey proposa que tots els docents hauríem de reflexionar sobre la nostra pràctica per poder moure les nostres idees i millorar. Reflexionar sobre la pràctica críticament.

“Cambiar la práctica educativa significa cambiarse a sí mismo, como profesional, cambiar el contexto educativo, el lugar de desempeño, y hacerlo conjuntamente con los demás mediante el diálogo, la negociación y la colaboración” (Imbernón, 2008, p.64).

Imbernón (2002), ens mostra tres principis d'aquesta perspectiva:

- “La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
- El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
- El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación” (p. 57).

“El profesional reflexivo supone una ruptura clara con respecto a la racionalidad técnica que caracteriza el enfoque proceso-productivo, y a la predominancia de los niveles explícitos de pensamiento del paradigma del profesor. Propone una epistemología de la práctica que identifica tipos de conocimiento muy valiosos desde el punto de vista pragmático, y que, sin embargo, no son necesariamente accesibles a la conciencia, ni pueden verbalizarse” (Martín i Cervi, 2006, p. 420).

Una vegada mostrades les diverses perspectives de la formació del professorat, ens situem en el món dels assessoraments dintre de la perspectiva 3: aprenentatge basat en la connexió entre les experiències de la pràctica i el coneixement teòric (aprenentatge realista). A través de l'assessorament és com s'estableix la recerca a l'escola.

Esteve (2004) ens concreta aquesta perspectiva per mitjà de cinc punts:

1. Es concep la formació com una coconstrucció de coneixement i no com una transmissió.
2. Es fomenta el treball en col·laboració entre iguals.
3. S'acompanya constructivament el procés de reflexió, individual i grupal.
4. Es fonamenten processos d'autoregulació per impulsar l'autonomia del futur o la futura docent.
5. Incideix progressivament en el desenvolupament de les competències professionals.

En aquesta perspectiva, Esteve i Alsina (2010) ens aporten un model de formació actiu i realista per a l'adquisició de competències relacionades amb la pràctica docent, dut a terme a través de metodologies basades en l'equilibri entre la pràctica a les aules i els coneixements teòrics. Proposen una línia d'actuació en la formació del professorat que sigui capaç d'establir relacions dialèctiques entre la pràctica i la teoria, a partir d'experiències i teories implícites.

Esteve i Alsina (2010) ens proposen dues idees per relacionar els mestres amb un aprenentatge significatiu:

- Establir un vincle clar i directe amb les pròpies experiències que englobi tant les situacions d'ensenyament-aprenentatge viscudes com les pròpies idees sobre què és ensenyar i aprendre (què crec?).
- Essent conscients del punt de partida, fomentar un procés de reflexió que proporcioni la construcció significativa d'un coneixement didàctic propi (què observo?, què faig?).

En el següent subapartat tractem sobre l'assessorament als mestres enfocat des d'aquesta perspectiva realista i reflexiva.

3.3. L'ASSESSORAMENT

“El asesoramiento busca construir nuevos conocimientos y afrontar las necesidades de cambio de los equipos docentes a partir del estudio de las prácticas, de los sujetos y de las instituciones. Es una oportunidad para repensar la docencia a partir de sus propias experiencias y dejarse interrogar por las repercusiones la complejidad del mundo actual en la escuela. Desde esta mirada el asesoramiento abre la posibilidad de reflexionar las repercusiones de sus cambios como una forma de mejorar la escuela. Un trabajo de resignificación que permite pensar en prácticas docentes que integren nuevas culturas y narrativas” (Ventura, 2008, p. 1).

El camp dels assessoraments ens convida a entendre la formació permanent del professorat des d'una perspectiva de reflexió sobre la pròpia pràctica dels mestres per poder-la relacionar amb referents teòrics, crear coneixements i poder resoldre problemes. En aquest apartat, en què parlem de l'assessorament, la perspectiva d'entrada al camp de la investigació, ens referim a l'assessorament com a forma d'acompanyament als mestres en els seus processos de reflexió sobre la pràctica.

L'assessorament s'ha de poder comprometre amb uns mestres que actualment hem d'afrontar problemes socials. Les relacions entre l'assessora i els mestres s'han de crear entorn del compromís amb el canvi explicat en la demanda.

Entendre l'assessorament com un acompanyament significa establir noves formes de comunicació, de relació, de temps i d'espais per poder parlar de les inquietuds, les necessitats i els problemes que presenten les diverses subjectivitats (Ventura, 2008).

La majoria d'autors –Bolívar (1999), Fullan (2002)– indiquen que un dels aspectes més importants per a afavorir els processos de canvi i millora és l'assessorament. I Escudero i Moreno (1992) i Jiménez i Porras (1997) relacionen l'assessorament amb un conjunt de processos.

Solé (1998) ens mostra l'assessorament com a forma d'acompanyament de processos:

“La tarea de asesoramiento puede considerarse como un proceso de construcción conjunta que implica al psicopedagogo y a los profesores de un centro que abordan una tarea conjunta, proceso en el que cada cual participa desde su formación peculiar y al que aporta sus conocimientos, vivencias y puntos de vista para el logro de sus objetivos compartidos. Esta implicación no debe entenderse de forma absoluta (existe o no existe) ni comportando lo mismo para todos los participantes; el contexto de colaboración no es algo que aparece como dado, sino que se va negociando y construyendo por todos los participantes. En la medida en que dicho contexto se configura, puede decirse que se produce la construcción de significados compartidos entre los participantes” (Solé, 1998, p. 63 i 64).

L'assessorament posa èmfasi en el fet d'acompanyar el desig de canvi dels docents. Per a afavorir aquest acompanyament, és molt important el context i l'escenari on es duu a terme l'acció, tal com explica Romero (2008). L'escenari constitueix el territori; real i simbòlic, en què un text es converteix en acció. Hi ha tres elements imprescindibles perquè l'assessorament es desenvolupi:

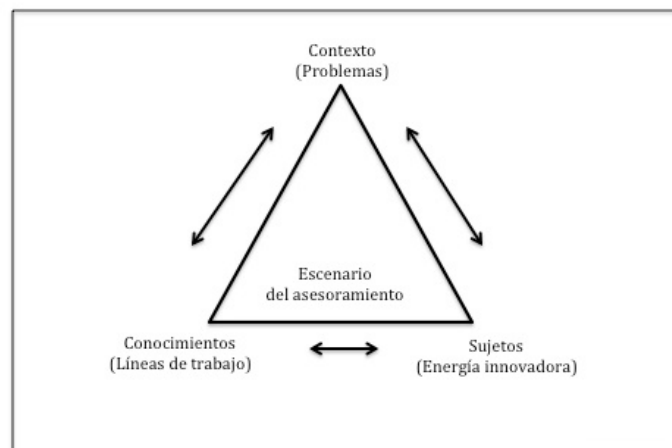


Figura 2: “El escenario o territorio triangular del asesoramiento” (Romero, 2008, p. 4).

El conjunt d'aquests tres elements ens ajuda a dibuixar on es relaciona la funció assessora. La combinació d'aquests tres elements ens permet d'arribar a allò que anomenarem “territori triangular del canvi”. Cada un d'aquests elements accedeix a un camp d'actuació específic i alhora interactua amb els altres dos; per exemple, les inquietuds, les necessitats o els problemes es refereixen a un context (problemes), a uns subjectes (energies innovadores) i a uns coneixements (línies de treball) (Romero, 2008).

Aquesta perspectiva fa que els assessors haguem d'assumir la responsabilitat de guiar els canvis educatius que es van produint i interpretar les demandes d'acord amb les pràctiques que es van fent als centres i basant-nos en l'escolta activa. Segons aquesta manera d'entendre l'assessorament, els mestres acompanyats poden compartir les inquietuds, les necessitats, els problemes que van sorgint i les pròpies vivències per tal que les pràctiques a l'aula siguin cada vegada més variades, més creatives i més complexes. Segons Ricoeur (1996), aquesta reconstrucció oral és una manera d'ordenar la pròpia experiència per poder augmentar la capacitat reflexiva sobre la pràctica, perquè la pràctica reflexiva és produïda amb l'aprofundiment d'un mateix. L'assessorament ha de saber mostrar els moments significatius (Ventura, 2008).

Sánchez (2008) mostra que en l'assessorament educatiu hi apareixen dues dimensions: la primera té un caràcter bàsicament cognitiu i es relaciona amb la solució de problemes propis; i la segona es deriva d'una creació a través de les relacions del treball conjunt entre els mestres i les mestres i la figura assessora.

La creació de contextos d'assessorament estimulants i que fomentin relacions adequades a fi que els participants puguin col·laborar és un fet que va més enllà d'allò que és evident i de les tasques específiques: va d'acord amb les creences i percepcions mútues, amb el reconeixement, amb la vinculació i amb el sentit de pertinença que les subjectivitats troben en les relacions (Carretero, Liesa, Mayoral i Mollà, 2008). Tots aquests elements tenen un paper molt important i per això cal considerar que determinades formes d'organitzar l'assessorament poden potenciar o dificultar que els participants s'impliquin en les diverses maneres d'afrontar els problemes i que hi mostrin prou interès.

Per aquests autors, l'interès i la motivació dels participants són aspectes clau perquè l'assessorament es pugui desenvolupar, i depenen de tres elements: sentir-se'n part, sentir que se'n té part i sentir que se'n és capaç: (Carretero, Liesa, Mayoral i Mollà, 2008, p. 3-5):

a) “Sentir-se’n part”:

El primer element es refereix al sentit de pertinença dels subjectes; a la satisfacció de la persona pel fet de ser on és i de fer allò que fa. S’hi relacionen la necessitat, el desig i les aspiracions de les identitats. Els participants aniran desenvolupant el sentit i l’orgull de pertinença si van sentint que l’assessorament respon als objectius i necessitats inicials. La relació entre l’assessor i els assessorats influirà en el sentit de formar-ne part, perquè l’empatia, l’autenticitat i l’acceptació positiva afavoriran el clima de l’assessorament per anar donant resposta a les necessitats i interessos de les diverses subjectivitats. Aspectes que s’aniran relacionant en maneres diferents de participar en les sessions d’assessorament: l’escolta atenta, el clima de la interacció i l’intent d’entendre el marc referencial i contextual de l’interlocutor o la interlocutora. Durant els espais d’assessorament cal dedicar molt de temps a la consolidació de les relacions; preocupant-nos de copsar què és important per a les persones que hi intervenen.

b) “Sentir que se’n té part”:

Aquest segon apartat té a veure amb l’objectiu de crear un context on totes les subjectivitats tinguin l’oportunitat de participar en el projecte d’una manera creativa. Per aconseguir-ho és important:

- Establir models col·laboratius per gestionar la influència. L’escenari de la intervenció assessora és un espai sociocultural on els participants tenen finalitats i adopten activitats amb relació a la manera com es van percebant els esdeveniments i les maneres de donar-los resposta. En aquest sentit, un dels elements clau de la interacció és la col·laboració com a manera de construir una representació compartida. A través de la participació es reforça el sentiment de vinculació i de pertinença, a més del sentiment de responsabilitat vers el problema.
- Determinar, conjuntament amb els mestres que fan l’assessorament, la feina a realitzar i els objectius a aconseguir. Les subjectivitats són agents causals i

responen molt positivament a allò que és fruit dels acords i de les necessitats expressades. Per aquest motiu la motivació i la creativitat dels mestres i de la figura assessora augmenten quan poden participar en les decisions encaminades a aconseguir les fites.

- Comentar la feina en equip. Per tal d'aconseguir determinats objectius, sobretot si són complexos, cal la col·laboració de diverses persones. És important de crear grups de treball en què les identitats es donin suport mutu, tinguin diversos punts de vista i experiències o formació.
- Potenciar la creació de canals d'intercanvi. Afavorir la participació i la col·laboració entre tothom qui pugui tenir relació amb les necessitats i amb els problemes, optant per un model de gestió descentralitzat que permeti la implicació de tots.

c) "Sentir que se n'és capaç":

- Es fomenta la capacitat d'aprendre. Assessor i assessorats hem de ser capaços d'entendre que en una relació totes dues parts tenen coses a oferir i coses a aprendre. L'assessor no pot pensar que ho sap tot, ni els assessorats poden esperar que l'assessor és un saber sense límits (Leal, 2002). Tots dos saben i tenen estratègies útils perquè junts vagin donant resposta a les necessitats. Caldrà que la relació es construeixi des del reconeixement i el respecte pel saber del participant. Aquesta posició permetrà de tolerar les diferències d'opinions, entenent que el punt de vista no sempre és necessàriament l'adequat i que les diverses idees augmenten les reflexions i els aprenentatges.
- S'ofereix un *feedback* informatiu sobre la feina que anem fent. La falta de comunicació entre l'assessor i assessorats pot suscitar desconfiança, recels o malentesos que poden anar disminuint els interessos per l'activitat.
- Sentir que la feina dels participants és important i que van per bon camí. Afavorir aquesta dinàmica és clau per a mantenir l'interès i la motivació dels

participants. És important el reconeixement de la feina, de les identitats i del grup, no únicament parlant de resultats, sinó de processos, d'esforços i d'interès.

- Adoptar la reflexió sobre la pràctica com a manera de generar solucions creatives als diversos problemes. La reflexió sobre la pràctica i sobre la tasca docent implica la possibilitat d'alegrar-se'n per poder-la analitzar, sense perdre de vista les diverses circumstàncies. Aquesta reflexió permet la reflexió crítica, el qüestionament de la pràctica i la troballa de noves estratègies i solucions.

L'assessor podrà proporcionar les eines necessàries i les preguntes per acompanyar els mestres a trobar elements que els ajudin a reflexionar.

L'activitat assessora ens ha anat mostrant diversos camins complexos, múltiples elements interrelacionats als quals hem de prestar atenció per entendre què passa: en un moment determinat, en un grup humà o dintre d'una organització educativa.

Veiem els assessoraments com a comunitats dialògiques, és a dir: formades per subjectivitats que participen i es reconeixen mútuament. Aquest fet només s'aconsegueix a través de la pràctica quotidiana del diàleg sobre els discursos pràctics i l'elaboració de discursos ètics, encara que aquesta visió no impliqui saber el punt final de la innovació. Punt que pot originar incertesa i, alhora, afavorir l'autonomia de les organitzacions i de les subjectivitats (García Gómez, 2008).

Com comenta Gilligan (1982), els assessoraments es creen en un ambient de relació i de diàleg. És així com l'assessorament pot ajudar els mestres a reflexionar i (re)pensar la seva pràctica i a afavorir la construcció de la identitat docent: relacionant les identitats i les subjectivitats com a eixos fonamentals de l'assessorament.

Les identitats, des d'aquestes mirades, s'entenen com un procés d'independització: com un procés de camí i de transformació, perquè allò que és nou té a veure amb

allò que és vell (Parmiggiani, 1991).

Aquests conceptes de relació i de diàleg ens permeten d'entendre l'assessorament com una oportunitat per a poder compartir situacions que van sorgint en un camí d'acompanyament, permetent que els diversos punts de vista, exposats per cadascú, siguin fonts de coneixement per a poder anar creant nous aprenentatges i noves reflexions (Ventura, 2008).

Com diu Fullan (2002), les formes de pensar el canvi sovint no són integrades dins el fet d'interrogar el canvi, perquè estem tan acostumats al canvi que poques vegades pensem realment què significa aquell canvi, aquella innovació o aquella situació. La importància del canvi rau en la manera com l'acollim en el context escolar i com l'expliquem.

Afrontar l'assessorament des del canvi i des de la complexitat, com diu Morin (2001), vol dir entendre la interacció entre les parts i el tot i percebre la relació entre els diversos fenòmens, respectant la diversitat i al mateix temps la unitat. El canvi implica reconvertir la identitat de l'assessorament escolar com una funció dirigida a dinamitzar per sostenir el canvi educatiu (Elkind, 2003; Romero, 2004).

Els mestres ajudem a comprendre millor el canvi educatiu (Hargreaves, 1996) i a entrar en el veritable món de la construcció del coneixement pràctic i pedagògic (Domingo i Hernández, 2008).

Sobre el paper del professorat, Imbernón i Martínez (2008) diuen:

“Hablando de asesoramiento e innovación: la vida en las aulas y las escuelas, imprevisible en muchos aspectos, difícilmente controlables en muchos otros, requiere de deseos, voluntades, saberes y acciones profesionales que nunca serán el resultado de una suerte de ingeniería social y pedagogía en la que los seres humanos actúen como si fueran máquinas. Por el contrario, el deseo, la originalidad, la creación, la capacidad de improvisación, el compromiso ético, la reflexión crítica, la diversidad contextual, la negociación y el acuerdo de mejora y más amplia educación para sus alumnos y alumnas, están caracterizando con mayor o menor intensidad la innovación educativa” (p. 63).

La relació entre l'assessor i els assessorats serveix per a anar creant concepcions sobre els processos i els sabers relatius a l'aprenentatge i anar afavorint un nucli sobre el qual els uns i els altres van treballant conjuntament, com a continguts de les seves interaccions: als centres educatius es van decidint les respostes educatives més adequades per als alumnes i aquestes respostes van lligades a les concepcions sobre com s'aprèn i com s'ensenya, que aniran essent exposades en les diverses trobades assessores (Luna i Martín, 2008).

Per a innovar serà important l'actitud dels participants. La innovació serà possible si els mestres són capaços d'adoptar actituds investigadores a les aules i a les escoles. La innovació porta implícita una actitud i un procés constant d'investigació (cerca, curiositat, inquietud...) que motiven una presa de decisions de canvi en la teoria i en la pràctica de l'educació.

Canviar la pràctica educativa significa canviar-se a si mateix. Com a professional, canvia el context, l'espai de desenvolupament i el fer conjuntament amb la resta de comunitat, mitjançant el diàleg, la negociació i la col·laboració (Imbernón, 2007).

Aquest enfocament de l'assessorament ens ha permès de plantejar les sessions d'assessorament a l'escola estudiada des d'aquesta perspectiva.



ESTUDI DE CAMP

El camí que fem

CAPÍTOL 4 – METODOLOGIA



“Més lluny, heu d’anar més lluny
dels arbres caiguts que ara us empresonen,
i quan els haureu guanyat
tingueu ben present no aturar-vos.
Més lluny, sempre aneu més lluny,
més lluny de l’avui que ara us encadena”
(Konstandinos Kavafis, 1949).

4.1. PRESENTACIÓ

“Caminar en el sentido de dar pasos, de estar en marcha, nos hace pensar en seguida en viajes y esto, a su vez, evoca la imagen de un espíritu creativo que explora nuevas maneras de ver o abre nuevos horizontes. [...] Se trata, simplemente, de un intento de encontrar un camino y de ver dónde nos lleva. Tal vez de este modo la invitación a caminar se vuelva más atractiva”
(Masschelein, 2006, p. 21).

En aquest capítol mostrem tota la fonamentació metodològica de la investigació. Comencem explicant el paradigma on se situa la recerca: el paradigma social-crític. Aquest paradigma s'enfoca des de l'anàlisi de la realitat estudiada cap a la transformació d'aquesta realitat segons els objectius de la tesi doctoral. Continuem explicant la metodologia: apliquem una metodologia qualitativa, que ens ajuda a donar resposta als objectius. En la metodologia qualitativa hi analitzem el mètode Design-Based Research (D-B (R)). El D-B (R), com veurem, ens ajuda a crear processos i teories vinculades que afavoriran les nostres pràctiques. Aquest mètode estudia com es van desenvolupant els processos d'ensenyament-aprenentatge mitjançant la interacció entre les diverses subjectivitats i establint possibles transformacions (Brown 1992 i Collins, Joseph i Bielaczyc 2004), la qual cosa ens permet d'explicar totes les fases que es van duent a terme durant la recerca.

Abans d'explicar les fases de la investigació, mostrem les diverses tècniques aplicades per a la recollida de la informació, les tècniques que posteriorment ens serviran per a mostrar els resultats. Tot el procés de la recerca és recollit a través d'un diari de camp. Paral·lelament, apliquem les altres tècniques. Durant les sessions d'assessorament del curs 2011-2012 i les trobades pedagògiques del curs 2012-2013 apliquem una observació participant, en què adopto el paper d'assessora i d'investigadora. Formem grups de discussió amb l'equip directiu que ens serveixen per a anar valorant tot el procés de transformació. També fem dues entrevistes als mestres per saber, des de la seva subjectivitat, en quin punt es troben. Així mateix, hi haurà unes quantes sessions d'observació no participant a les aules dels mestres per a poder constatar com es van vinculant amb la PEPT.

Finalment, en aquest capítol plantegem l'anàlisi qualitativa de dades textuais a través de l'Atlas.ti, d'acord amb la metodologia aplicada (Lebart i Salem, 1994; Lebart, Piron i Morineau, 2006).

4.2. FONAMENTACIÓ METODOLÒGICA

4.2.1. PARADIGMA SOCIAL-CRÍTIC

Un paradigma constitueix una determinada concepció de la realitat (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996). El concepte de *paradigma*, generalitzat a partir de la publicació de *The Structure of Scientific Revolutions*, de Kuhn (1962) i posteriorment concretat per Mastermann (1975), incideix en tres aspectes:

- En primer lloc, els aspectes filosòfics, entenent la realitat científica com a imatges i creences bàsiques.
- En segon lloc, els aspectes sociològics, parlant de l'estructura i de les relacions internes i externes de la comunitat científica.
- En tercer lloc, els aspectes científics, relacionats amb el problema i els resultats de la recerca.

Carr i Kemmis (1988) ens aporten la ideologia recollida del paradigma social-crític:

“Exponer las tensiones y contradicciones entre los valores educativos emancipadores, y las políticas y prácticas educativas prevalecientes, con el fin de indicar que las instituciones educativas contemporáneas pueden reconstruirse para que sean capaces de actuar de manera más emancipadora” (p. 164).

Entenem el paradigma social-crític d'acord amb el problema plantejat de la recerca; enfocat a la proposta cap a l'estratègia de millora, de canvi i d'innovació a l'escola, a través de la implementació i posada en pràctica de la PEPT. Per tant, de l'inici i la posada en pràctica d'una transformació de la pràctica dels docents.

El paradigma social-crític no s'acaba amb la comprensió del significat del que succeeix en la institució educativa, sinó que posseeix una orientació ètica, defensa

uns valors i s'orienta a posar a la pràctica estratègies de transformació i millores de les organitzacions. El plantejament d'una ciència crítica implica passar de la teoria i la comprensió a l'actuació necessària per a establir la transformació cap a l'objectiu esperat, ja que aquest enfocament proposa una actuació teòrica i pràctica (Farganis, 1975).

Pretén reflexionar sobre l'explicitació ideològica d'allò que passa als centres escolars: l'origen de les estructures i les dinàmiques socials, la seva evolució històrica, el context actual, les seves intencions, les seves restriccions i contradiccions sobre cada un dels agents involucrats i afectats.

Alhora, s'hi afegeix l'acció: un tipus d'indagació que realitzaran principalment els protagonistes de l'organització, en el marc de l'estructura i dintre del seu funcionament per poder transformar o canviar una acció.

El paradigma social-crític, doncs, té el propòsit de transformar les pràctiques educatives. Objectius com el d'explicar (característic del plantejament positivista) o com el d'entendre (característic del plantejament interpretatiu), seran processos per on passarà el plantejament crític per arribar a la seva finalitat. Per tant, una ciència educativa crítica és una ciència participativa: en són els participants els mestres, que són els qui creen, transformen i gaudeixen de l'acció i del canvi.

Com argumenten Carr i Kemmis (1988):

“Para que la investigación logre la transformación concreta de situaciones educacionales reales, precisa una teoría del cambio que vincule a investigadores y practicantes en una tarea común” (p. 170).

La plena acció d'una ciència educativa crítica requereix participants que col·laborin en l'organització de les pròpies pràctiques i que prenguin decisions sobre com voldran transformar les seves situacions. També cal una anàlisi crítica de les conseqüències de la transformació. L'investigador podrà interpretar o informar d'aquestes pràctiques.

Pràcticament l'enfocament social-crític requereix que l'investigador sigui crític,

partint dels esdeveniments emergents dels i de les subjectes participants, en relació amb un programa d'acció i d'educació orientat a transformar la realitat investigada.

El sentit crític i emancipador és present en totes les fases de la investigació: en l'elecció dels fenòmens de l'estudi, en la manera de negociar els processos i en la manera de relacionar-se amb les persones, en la manera d'explorar-los, en la interpretació d'allò que es fa i en la utilització del coneixement.

Amb coherència amb els plantejaments exposats, l'investigador haurà de treballar en col·laboració estreta amb els membres del centre escolar, no únicament per tenir una visió més crítica de la realitat, sinó també per millorar a través de les recerques conjuntes en les vies d'acció. La investigació crítica implica que totes les persones que formaran part de la transformació treballin conjuntament.

En resum, la recerca crítica es converteix en una forma de canvi i millora de la pràctica de l'educació amb la institució, un mitjà de participació per a transformar els centres educatius a partir del coneixement que existeix i del compromís de totes les parts. En aquest sentit, l'educació desemboca en accions que tenen un sentit alliberador i de canvi social.

Com a mestra i d'acord amb els objectius de la recerca, crec molt oportú enfocar la investigació des d'una mirada social-crítica. Com ens diuen els autors, l'enfocament qualitatiu es quedarà en un vessant més interpretatiu i descriptiu i l'enfocament crític anirà més enllà, podrà arribar a interpretar la realitat per resoldre l'acció i transformar-la.

Per tal de poder assolir el problema i els objectius de la recerca, ens acostem a la realitat a través d'aquest paradigma, el social-crític, tot utilitzant una metodologia qualitativa que ens ajudi a interpretar i analitzar les dades.

Tal com hem comentat, el nostre estudi se centra en el paradigma social-crític, ja que es considera que és un enfocament que va més enllà de la comprensió del significat i del que passa a la institució educativa. Es regeix amb una orientació

ètica, defensa uns valors i s'orienta a posar a la pràctica estratègies de transformació i millores de les organitzacions.

Així i tot, cal destacar que alguns autors, com Breuing (2011), mostren recel amb la investigació social-crítica des del punt de vista de l'aplicació. L'autora defensa que cal ser explícits en una major explicació i comunicació de la seva orientació i de la posada en pràctica.

En una línia similar, Britzam (2003) ja havia advertit uns anys abans que els pedagogs o investigadors en l'àmbit de la recerca educativa haurien d'enfocar la investigació social-crítica no pas com un mètode, sinó com una finalitat. La investigació social-crítica, doncs, no es pot plantejar com un únic fi, perquè d'aquesta manera es reduiria la complexitat o l'activitat pedagògica a una sola solució i es deixaria de banda el fet que els mètodes són un mitjà per a arribar a fites educatives més grans. Danvers (2003) planteja també la necessitat que els investigadors o pedagogs crítics reconeixin que les tècniques d'aula han de tenir un paper que ajudi a desenvolupar l'aprenentatge.

4.2.2. METODOLOGIA QUALITATIVA

Associem al paradigma social-crític una metodologia qualitativa. La metodologia qualitativa ens ajuda a anar donant resposta als objectius d'aquesta investigació. És, per definició, una metodologia comprensiva, interpretativa, hermenèutica i experiencial (Sandín, 2003).

La investigació qualitativa es va establir en les ciències socials i en la psicologia. Actualment es disposa d'una gran varietat de mètodes. Cada mètode es basa en una comprensió específica del seu objecte d'estudi.

Les idees centrals de la metodologia qualitativa, són: la convivència dels diversos mètodes i teories, les diverses perspectives dels participants, la capacitat de reflexionar de l'investigador i la varietat d'enfocaments que es poden presentar (Flick, 2004).

Podem entendre la metodologia qualitativa des de molts punts, usos i significats. Per exemple, com assenyala Strauss i Corbin (1990):

“Por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones (p. 17).

Aquest enfocament forma part de la *Grounded Theory* ('teoria fonamentada') de Glaser i Strauss (1967). La teoria fonamentada és un enfocament de la investigació associat sovint a les ciències socials. Alguns sociòlegs el van emprar en una investigació sobre pacients que es morien als hospitals i, fruit de la recerca, van escriure *Awareness of Dying*. Després d'allò, el mostreig teòric va ser desenvolupat com una metodologia sistemàtica que generalitzava la teoria i les dades de la recerca. Mitjançant aquesta metodologia, l'investigador formularà una teoria que després podrà avaluar. Strauss i Corbin (1990), Glaser (1992) i Kelle (2005), amplien les aportacions de Glaser i Strauss (1967), dient que els investigadors utilitzen un paradigma de codificació molt ben definit que buscarà sistemàticament les condicions de causa, de fenomen i de context i les condicions d'intervenció i de conseqüències.

Pérez Serrano (1994) diu:

“La investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio. Descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (p. 46).

I Denzin i Lincoln (1994):

“La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. La investigación cualitativa es un enfoque de indagación plenamente constituido. Atraviesa disciplinas, ámbitos y tópicos. Una compleja e interrelacionada familia de términos, conceptos y supuestos subyace a la

expresión investigación cualitativa (...) constituye un conjunto de prácticas interpretativas de investigación que no privilegia una metodología sobre otra” (p. 1, 3).

Una de les característiques més importants de la metodologia qualitativa és destacar la importància i l'atenció al context, de manera que les accions i fenòmens de la investigació no podran ser compresos fora d'un context concret. Alhora, presenta un caràcter interpretatiu, constructivista i naturalista. Aquesta metodologia abasta bàsicament aquells estudis que desenvolupen estudis de comprensió dels fenòmens socioeducatius i transformen la realitat.

La metodologia qualitativa es relaciona amb mètodes qualitatiu diversos. Parteix d'un interès a comprendre la conducta humana des del marc de referència dels participants i practica una observació naturalista, tot destacant el subjecte. Té un caràcter proper a les dades, perquè actua des de dintre. És fonamentada en la realitat i orientada als descobriments –descriptius i inductius– i als processos. I no generalitza els resultats.

4.2.3. MÈTODE DESIGN-BASED RESEARCH [D-B (R)]

Després d'explicar el paradigma i la metodologia on se situa aquesta recerca, cal mostrar el mètode que apliquem per poder extreure i analitzar les dades i els resultats.

En aquesta recerca fem ús del mètode Design-Based Research [D-B (R)]: estudis basats en el disseny. El D-B (R) tracta d'un tipus d'investigació que té per objectiu produir teories que ajudin a guiar les pràctiques a les aules, tot identificant pràctiques d'ensenyament-aprenentatge gratificants.

Aquest mètode estudia com es van desenvolupant els processos d'aprenentatge en algun camp conceptual, mitjançant la interacció entre les diverses subjectivitats i establint possibles transformacions.

La investigació D-B (R) va ser introduïda per Brown (1992) i Collins, Joseph i Bielaczyc (2004). La principal intenció era transformar les aules en llocs

d'aprenentatge que afavorissin la pràctica reflexiva, entre alumnes, mestres i l'investigador.

Aquesta tesi se centrarà a afavorir la pràctica reflexiva i de transformació des de les sessions d'assessorament. Des d'aquest enfocament, el disseny es considera central per a promoure l'aprenentatge, crear coneixements útils i afavorir el progrés de les teories d'aprenentatge i l'aprenentatge en contextos complexos i nous (DBR Collective, 2003).

El D-B (R) intenta recollir els recursos i els coneixements previs dels subjectes i de les seves interaccions, l'evolució de les concepcions i la manera com es van duent a terme els processos d'ensenyament-aprenentatge, del col·lectiu investigat (Confrey, 2006). Alhora aquest mètode ens ajudarà a descriure, narrar i analitzar les dades que va aportant la investigació (DBR Collective, 2003).

Barab i Squire (2004) ens mostren les principals característiques de la investigació D-B (R):

- Els resultats del D-B (R) es basen i es relacionen amb la producció de teories d'ensenyament-aprenentatge.
- El D-B (R) aplica una aproximació intervencionista, en què l'investigador incorpora a l'aula un tipus d'aprenentatge que es fixa en el disseny.
- El D-B (R) es produeix en un context naturalista: a l'escola o a l'aula.
- El D-B (R) és interactiu, cosa que significa que el disseny anirà passant per diverses etapes de transformació.

Segons Confrey i Lachance (2000), el mètode D-B (R):

- Permet de reconceptualitzar les maneres que possibiliten el contingut d'un sistema d'elements temàtics.

- Requereix de relacionar les idees existents sobre el fenomen estudiat, per totes les parts implicades en la investigació.
- Presenta dues dimensions: una dimensió de contingut i una de pedagògica.

Hadjerrouit (2005) defineix la investigació D-B (R) com un procés interactiu i evolutiu que requereix un seguit d'experimentacions, avaluacions i (re)ajustaments durant un període llarg. Alhora, cal remarcar la importància del mètode per a assolir transformacions i canvis significatius.

Cobb i Gravemeijer (2006) parlen de tres fases per a implantar el mètode D-B (R), que nosaltres aplicarem al llarg de l'assessorament a l'escola. Aquestes fases seran explicades al punt 4.6. Disseny i procediment.

- Fase de preparació.
- Fase d'experimentació.
- Fase d'anàlisi retrospectiva.

Aquestes fases i aquest mètode els apliquem en tot l'assessorament i a l'hora de fer el seguiment de l'aplicació d'aquest assessorament a les aules. Per tant, la investigació seguirà aquestes fases.

En un primer moment, a partir de les necessitats de transformació que presenta l'escola, a través dels grups de discussió amb l'equip directiu i amb les necessitats i interessos que presenten els mestres, podem plantejar la primera fase del mètode D-B (R), la preparació.

En un segon moment, durant les sessions d'assessorament del curs 2011-2012, en què comencem a parlar i a reflexionar sobre la PEPT i la seva relació a les aules dels mestres, apliquem la fase d'experimentació.

En un tercer moment, apliquem la fase d'anàlisi retrospectiva per poder reflexionar sobre les possibles transformacions dels mestres. El mètode D-B (R) intenta ser un mètode cíclic per afavorir l'aprenentatge reflexiu. Per tant, la fase d'anàlisi retrospectiva ens serveix per a aplicar els canvis a les aules i poder tornar a començar el cicle. Poder encarar, altra vegada, la fase d'experimentació, en el següent curs 2012-2013 (durant les trobades pedagògiques).

Alhora, després de la segona fase d'experimentació, també tornem a aplicar la tercera fase, per poder extreure'n els resultats finals del procés. El disseny d'aquest procés pot ser consultat a la figura 3 on s'explica bé l'aplicació de les fases de l'estudi.

4.3. LA SITUACIÓ DE L'OBJECTE DE L'ESTUDI

L'escola Puigventós és a Olesa de Montserrat (Baix Llobregat). És un centre públic d'infantil i de primària de nova creació, de titularitat pública i dependent del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Va entrar en funcionament amb una sola línia del primer nivell d'educació infantil el curs 2005-2006. La necessitat de l'escola va néixer de l'augment de població dels darrers anys.

El curs 2006-2007, l'escola continuava en situació de provisionalitat en mòduls prefabricats. En aquell curs disposava de dues unitats d'educació infantil (primer i segon nivell) amb un total de 45 alumnes (20 al primer nivell i 25 al segon). El claustre era format per cinc mestres, una mestra d'educació especial i una mestra de religió a temps parcial. Durant aquell curs començà l'experiència inclusiva d'una unitat de suport a l'educació especial (USEE) a l'educació infantil, amb la particularitat de ser el primer centre que portava a terme aquest tipus d'experiència dins l'àmbit geogràfic dels Serveis Educatius de Martorell. El curs 2007-2008 l'escola acollia 66 alumnes de primer, segon i tercer d'educació infantil i quedava completat tot el cicle. Formaven el claustre quatre tutores, una mestra d'educació especial, dues mestres de suport (directora i secretària) i una mestra de religió a temps parcial. La novetat més destacada del curs va ser la presentació dels plànols de la nova escola, el seu disseny i l'inici de l'obra. El curs 2008-2009 es va construir l'edifici.

Actualment, el centre imparteix els nivells educatius d'educació infantil (P3, P4 i P5) i de 1r a 6è d'educació primària. Els nivells del cicle d'educació infantil són de doble línia i, pel que fa a l'educació primària, els nivells de cicle inicial són de triple línia, però els cicles mitjà i superior són d'una sola línia.

El claustre actual el formen vint-i-quatre mestres (quinze tutores, una mestra de suport, una mestra d'educació especial, dos especialistes d'anglès, un especialista d'educació física, una de música i la tutora de la USEE), una educadora d'educació especial i una mestra de religió; la majoria són funcionaris en situació provisional.

4.4. PARTICIPANTS

Com hem pogut anar mostrant en el plantejament de la recerca, aquesta investigació se centra en els mestres de primària de l'Escola Puigventós d'Olesa de Montserrat.

La mostra recau en els mestres d'educació primària per uns quants motius: en primer lloc, la posició de l'equip directiu, preocupat per la falta de continuïtat amb les perspectives aplicades. En segon lloc, per l'interès dels mestres de primària de participar en la recerca. I en tercer lloc, per la meua especialització com a mestra de primària.

Com que és una escola de nova creació i l'assessorament es planteja durant dos anys, es proposa la continuïtat dels mestres interins de primària.

Per tal de situar-nos, fem un cop d'ull a aquest quadre:

	Curs 2011- 2012	Curs 2012- 2013
Mestra: Cristina	1r A	2n A
Mestra: Àfrica	1r B	2n B
Mestra: Lorena	1r C	2n C
Mestra: Alicia	2n	3r
Mestra: Rosa: (no participa en l'assessorament)		
Mestre: Igor	4t	5è

Figura 3: Els participants.

Per tant, la recerca s'enfoca a aquests participants. Els mestres investigats és el primer curs escolar que treballen a l'escola i tots són funcionaris en pràctiques.

El plantejament del camp dura dos cursos: aplicarem totes les tècniques de recerca que anem mostrant a continuació i el tercer curs el dediquem a establir el seguiment dels resultats, a causa del mètode de recerca aplicat.

4.5. TÈCNiques DE RECOLLIDA DE LA INFORMACIÓ

En la figura 4 mostrem el calendari amb les tècniques aplicades durant la recerca:

2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Inici	Anàlisi de documents	Grup de discussió amb l'equip directiu (IV, V i VI)	Seguiment
Plantejament de l'assessorament	Grup de discussió amb l'equip directiu (I, II i III) Primeres entrevistes amb els mestres i les mestres 20 hores d'assessorament Primeres observacions a les aules	6 hores de trobades pedagògiques Segones i terceres observacions a les aules Últimes entrevistes amb els mestres i les mestres	

Figura 4: Calendari de les tècniques aplicades durant la recerca.

En aquest apartat mostrem les tècniques de recollida de la informació que van d'acord amb el mètode plantejat i ens serveixen per a redactar totes les dades.

4.5.1. DIARI DE CAMP

Les notes que prenc, com a investigadora, són registrades en el diari de camp, en el qual es relaciona tota la investigació (Lofland i Lofland, 1984). Les notes contenen els elements essencials de les respostes de les tècniques de recollida de dades.

Des de l'inici de la recerca, és anotada i seqüenciada en el diari de camp. Hi anoto tot allò que succeeix durant l'estada al camp, que pot ser útil i també que, més endavant, em servirà en el treball fora del centre. El diari de camp és, en definitiva, una extensió de la memòria de l'investigador, que captura tota mena d'informació amb què més endavant s'interactuarà.

Spradley (1980) ens proporciona quatre idees per a entendre el diari de camp:

- Són relats condensats en paraules individuals, oracions, cites, converses, entre altres.
- Un relat ampliat de les impressions de les entrevistes i contactes amb el camp.
- Un diari de treball de camp que contindrà les experiències, les idees, les pors, les confusions, els avenços i els problemes que vagin sorgint al llarg de l'estada al camp.
- Notes sobre les anàlisis i les interpretacions que comencen immediatament després del primer contacte amb el camp.

4.5.2. OBSERVACIÓ PARTICIPANT: ELS ASSESSORAMENTS I SEGUIMENT (TROBADES PEDAGÒGIQUES)

“La observación participante se definirá como una estrategia de campo que combina simultáneamente en análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación, y la introspección” (Denzin, 1989, p. 157).

L'observació participant fa que l'investigador cada vegada més s'hagi d'anar convertint en un participant i aconseguir accés al camp i a les persones; alhora haurà d'anar travessant processos i conduint les subjectivitats cap a la temàtica (Flick, 2004).

En aquesta recerca, l'observació participant és l'esquelet de la recerca, perquè s'hi relacionen totes les sessions d'assessorament del curs 2011-2012 i totes les trobades pedagògiques del curs 2012-2013.

Com hem comentat en el capítol 3, les sessions d'assessorament permeten als mestres de reflexionar sobre la seva pròpia pràctica i connectar els diversos dubtes i inquietuds. Alhora la poden relacionar amb materials proporcionats per l'assessora, amb referents teòrics i amb exemples d'altres mestres.

Podem entendre els assessoraments com un acompanyament als mestres vers el seu procés de transformació de les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge. Com a conseqüència de l'inici d'una demanda d'innovació i transformació, l'assessorament ens fa entrar en un procés de reflexió i d'anàlisi sobre la pròpia pràctica professional.

Les innovacions educatives solen produir-se, entre més raons, per una pressió exterior o per la voluntat o un desig de canvi d'una institució, d'un grup o d'una subjectivitat. La innovació apareix en un context de reflexió i de discussió pedagògica per part de l'equip directiu que requereix un grau de formació i perfeccionament. Aquesta proposta inicial, a poc a poc va donant lloc a una cohesió del claustre per començar a treballar a través de la PEPT.

La proposta de fer un assessorament sobre la PEPT significa una continuïtat de reflexió sobre la pròpia pràctica individual i col·lectiva del grup de mestres.

4.5.3. REGISTRAMENTS

La utilització d'enregistraments fa que la documentació de les dades sigui independent de les perspectives; tant la de l'investigador, com la dels subjectes participants (Flick, 2004). L'enregistrament d'àudio aconsegueix un registre naturalista dels esdeveniments.

En aquesta tesi doctoral, les parts enregistrades són: totes les observacions no participants, els grups de discussió amb l'equip directiu, les entrevistes als mestres, les sessions d'assessorament del curs 2011-2012 i les trobades pedagògiques del curs 2012-2013.

4.5.4. GRUPS DE DISCUSSIÓ

Els grups de discussió es poden veure i utilitzar com a simulacions dels discursos i converses quotidians o bé com un mètode quasi naturalista per a estudiar les representacions socials (Lunt i Livingstone, 1996).

Els grups de discussió, de caire obert, generen debat –i per tant revelen significats que les subjectivitats van interpretant– i alhora generen diversitat i diferència.

Aquesta recerca és iniciada a través dels grups de discussió amb l'equip directiu, que ens serveixen de guia per a encarar les sessions d'assessoraments i trobades pedagògiques. En el curs de la investigació, fem sis grups de discussió (tres a cada curs), de caire obert, entorn d'aquestes tres preguntes que ens ajuden a reflexionar sobre el procés:

- Per què l'equip directiu creu que un assessorament relacionat amb la PEPT pot servir com a estratègia de canvi i de millora a l'escola?
- Per què l'equip directiu anima els mestres a relacionar-se amb la PEPT?
- Com anem donant resposta a les noves emergències que van sorgint després de cada sessió d'assessorament?
- Com anem valorant les diverses situacions d'assessorament?

4.5.5. ENTREVISTES SEMIESTRUCTURADES

Entenem les entrevistes semiestructurades com una elaboració d'una tècnica per a reconstruir les teories subjectives (Groeben, 1990). La teoria subjectiva es refereix al fet que l'entrevistat té un coneixement previ o pràctiques relacionades amb la temàtica (en el nostre cas, amb la PEPT).

Per poder realitzar aquests entrevistes ens centrem en unes preguntes bastant obertes. Fem una entrevista a l'inici de la recerca i una al final del procés (on trobem les mateixes preguntes, tret d'algunes) a cada mestre.

Les preguntes sorgeixen en relació amb els objectius de la recerca per poder anar analitzant com es van produint les transformacions de les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge. Cal destacar que les preguntes són (en gran part) acordades amb els mestres.

Preguntes de la primera entrevista:

1. En quin moment i per què vas decidir de començar-te a vincular amb la PEPT? Hi has tingut cap contacte o referent anterior? (Ja havies fet algun curs o assessorament sobre el treball per projectes o la PEPT? Ja havies treballat a l'aula amb aquest enfocament?)
2. Com comences a dur a la pràctica, a la teva aula com a tutor, l'assessorament de la PEPT? (Com comences a treballar-hi? Recorregut, exemples...)
3. Quines barreres o dificultats i obstacles, creus que apareixen en aquesta innovació didàctica i curricular quan a l'aula us relacioneu amb la PEPT? (Si has tingut moments...)
4. Quins beneficis identifiquis a la teva aula quan comences a aplicar la PEPT? Els beneficis més destacats que he observat són:

5. Creus que la PEPT és una estratègia de millora i dóna sentit als aprenentatges dels i les alumnes?
6. Els i les alumnes aprenen a través de la PEPT en les situacions d'aula?
7. La PEPT abasta un aprenentatge integrat i interdisciplinari?
8. Com valors aquests inicis de relació amb la PEPT?

Preguntes de l'última entrevista:

1. Quines barreres o dificultats i obstacles creus que apareixen en aquesta innovació didàctica i curricular quan a l'aula us relacioneu amb la PEPT? (Si has tingut moments...).
2. Quins beneficis identifiquis a la teva aula quan comences a aplicar la PEPT? Els beneficis més destacats que he observat són:
3. Com has viscut el procés?
4. Com valors la teva relació amb la PEPT?

4.5.6. OBSERVACIONS NO PARTICIPANTS A LES AULES

A part de les competències de parlar i escoltar que podem obtenir amb les entrevistes, l'observació és una altra eina fonamental de la metodologia qualitativa (Adler i Adler, 1994).

Les observacions no participants ens ajuden a veure com van aplicant els mestres la PEPT a les seves aules, durant la investigació. Entrar a les aules i establir una observació no participant ens ajuda a observar la pràctica directa relacionada amb la PEPT i com van connectant les diverses sessions d'assessorament. Ens serveix per a veure un procés retrospectiu que anirà de l'assessorament a les aules i

tornarà a l'assessorament i així successivament. Faré tres observacions a cada mestre: una a l'inici del procés (quan ja hàgim fet unes quantes sessions d'assessorament), una a la meitat del procés i una altra al final. Poder fer tres observacions ens serveix per a veure des de l'inici tots els canvis i transformacions que van originant els mestres.

Les observacions són recollides a través d'uns ítems que inclouen les diverses parts de la investigació: el marc teòric sobre la PEPT, el marc teòric sobre l'aprenentatge dialògic, el marc teòric sobre la relació pedagògica, el problema de recerca, les preguntes de recerca i els objectius de la recerca:

Nom del centre:	
Classe:	
Mestre/a:	
Nombre d'alumnes:	
Data de la sessió:	
Temps:	
Descripció:	

El mestre fomenta la PEPT com una perspectiva interdisciplinària i globalitzadora?

El mestre va fent el pas, passant d'una idea de recorregut de projecte cap a una perspectiva d'aula?

El mestre va incorporant l'aprenentatge dialògic en les seves classes?

Com es va col·locant el mestre en una relació pedagògica amb els seus alumnes?

Com va incorporant el mestre les transformacions de les seves pràctiques?

Quins beneficis i obstacles, relacionats amb la PEPT, identifica el mestre?

Figura 5: Fitxa d'observació no participant.

4.6. DISSENY I PROCEDIMENT

Des de l'enfocament D-B (R), el disseny es considera central per a promoure l'aprenentatge, la transformació, crear coneixements útils i afavorir el progrés de teories d'aprenentatge i sabers en contextos complexos i nous. El D-B (R) és un mètode que recollirà els recursos i coneixements previs de les interaccions entre els participants i les diverses evolucions dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Aquest mètode també ens ajudarà a anar descrivint, narrant i analitzant les diverses dades de la investigació (DBR Collective, 2003).

Cobb i Gravemeijer (2006), com ja s'ha indicat, ens presenten tres fases d'aplicació del mètode:

- Fase de preparació.
- Fase d'experimentació.
- Fase d'anàlisi retrospectiva.

En la figura 6 es presenta un diagrama de flux amb les fases de l'estudi, d'acord amb les fases descrites d'aplicació del mètode.

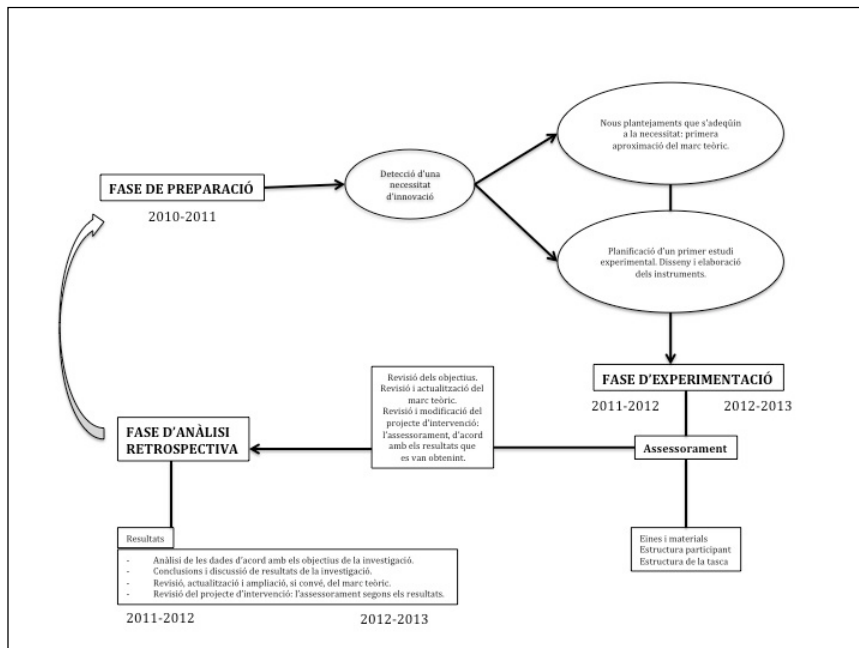


Figura 6: Esquema de presentació del disseny i del procediment de la investigació. Adaptació: Reeves (2000).

Aquest mètode, amb les fases corresponents, ens guia durant tota la recerca.

Com hem anat comentant, aquesta tesi doctoral recull un procés de transformació de la pràctica docent per part de cinc mestres en el marc d'un assessorament sobre la PEPT, que es descriu exhaustivament en el següent subapartat (4.7). Es tracta de cinc mestres que reflexionen sistemàticament sobre la seva pràctica. Jo, com a assessora, sóc una companya de reflexió. El mètode D-B (R) és un mètode que afavoreix l'aprenentatge reflexiu amb un enfocament cíclic. Per tant, les diverses sessions d'assessorament, emmarcades en la fase d'experimentació, són analitzades en la fase d'anàlisi retrospectiva, per tal de poder tornar a començar el cicle: la fase de preparació. Alhora, tal com mostra la figura, la revisió d'objectius i la revisió i actualització del marc teòric hi són sempre presents.

Aquesta recerca és una mostra d'uns mestres que entren en un procés de repensar i de transformar les pròpies pràctiques.

4.6.1. FASE DE PREPARACIÓ

La fase de preparació és la primera d'aquesta tesi doctoral, que comença al final del curs 2010-2011.

Aquesta primera fase s'inicia amb la detecció de dues necessitats. Per una banda, la necessitat de l'escola quan sol·licita un assessorament sobre la PEPT, per afavorir una possible transformació de les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge. I per una altra banda, la meua necessitat –com a investigadora i mestra de primària sense plaça– de repensar l'escola. Aquest primer trobament es fa a través del Centre de Recursos Pedagògics de la zona (amb el qual jo ja havia fet diversos assessoraments).

En aquesta primera fase, juntament amb l'equip directiu i els mestres, decidim tota la proposta de recerca i el grup de mestres que hi participen: un total de cinc mestres d'educació primària en la investigació i tot el claustre en les sessions

d'assessorament.

En aquest primer tram, també, plantejem els objectius de la recerca, encaminats cap a dues vies: la primera, encarada concretament cap a les conseqüències de la PEPT i la segona, encarada cap a la transformació dels mestres:

1.

- Explorar com la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball pot facilitar els aprenentatges i pot donar resposta didàctica a la diversitat de l'alumnat de l'escola de primària.
- Explorar l'abast de la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball per a la millora educativa i la transformació de la cultura pedagògica de centre.

2.

- Descriure, analitzar i interpretar com els mestres i els alumnes d'educació primària aprenen a treballar a través de la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball.
- Estudiar les transformacions dels docents i dels alumnes vinculades al disseny, implementació i desenvolupament curricular de la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball.

Gràcies al mètode de recerca utilitzat, aquests objectius van variant en el transcurs de la recerca d'acord amb les necessitats de l'escola.

Durant aquesta primera fase, plantejem les diverses sessions d'assessorament:

Curs 2011-2012	Curs 2012-2013
20 hores d'assessorament (10 dies)	6 hores de trobades pedagògiques (6 dies)

Figura 7: Sessions d'assessorament.

Una vegada definits els objectius de la recerca i la temporització dels objectius, els mostro i els dono per escrit el projecte de recerca amb les tècniques concretes per a obtenir la informació.

En aquesta fase inicial, començo a redactar el marc teòric i el marc metodològic de la recerca, que s'aniran retocant durant tota la recerca i d'acord amb els objectius.

Finalment, també en aquesta fase, estructurem el primer grup de discussió amb l'equip directiu i faig l'entrevista inicial a tots els mestres participants en l'estudi.

Durant les reunions d'aquest primer grup de discussió es quan, juntament amb l'equip directiu, elaborem un protocol de confidencialitat. Com a doctorand, els dono per escrit una proposta del projecte de recerca i els objectius. L'equip directiu valida la proposta.

Es firma el projecte d'investigació i el protocol de confidencialitat.

Alhora, cada mestre llegeix els acords i accepta que jo investigui i pugui extreure resultats de totes les dades obtingudes. Decidim que tant l'equip directiu com els cinc mestres podran anar llegint els resultats i, conjuntament, els podrem anar comentant. Alhora, els cinc mestres i l'equip directiu estan assabentats en tot moment de cada resultat i de cada publicació.

4.6.2. FASE D'EXPERIMENTACIÓ

La fase d'experimentació, la segona fase, començarà a principi del curs 2011-2012.

En aquesta fase hi vinculem totes les sessions d'assessorament; tant les del curs 2011-2012, com les trobades pedagògiques del curs 2012-2013. Les primeres sessions seran fruit de la fase de preparació i les segones (les trobades pedagògiques) seran fruit del procés cíclic del mètode.

Durant les diverses sessions d'assessorament podem anar extraient els primers

resultats d'acord amb la pràctica reflexiva que van mostrant els mestres. Alhora, podem anar canalitzant els objectius i refent el marc teòric i el marc metodològic.

En aquesta segona fase farem les primeres observacions no participants a les aules, observacions que ens permeten de veure com els mestres van incorporant el contingut de les sessions d'assessorament a les seves aules, per poder anar resolent els objectius de la recerca.

En aquesta fase també continuarem l'activitat dels grups de discussió amb l'equip directiu per veure com van valorant i com van veient les actituds de transformació dels mestres.

Realitzar les sessions d'assessorament, l'observació no participant i els grups de discussió ens serveix per a tenir uns primers resultats del primer any i poder encarar la tercera fase.

Cal destacar que la fase d'experimentació és doblada una vegada aplicada la fase d'anàlisi retrospectiva, després del primer curs.

4.6.3. FASE D'ANÀLISI RETROSPECTIVA

La fase d'anàlisi retrospectiva, la que apliquem després del primer any, ens serveix per a mostrar els primers resultats. Analitzem les dades d'acord amb els objectius de la investigació a través de l'Atlas.ti.

En aquesta tercera fase, d'acord amb els resultats, es modifiquen i s'amplien els objectius:

1. Analitzar els interessos dels mestres per començar a relacionar-se amb la PEPT.
2. Analitzar les transformacions dels mestres vinculades al disseny, a la implementació i al desenvolupament de la PEPT.

3. Analitzar els beneficis i els obstacles de la incorporació de la PEPT a les aules.

D'acord amb els objectius de la recerca, hi haurà una actualització del marc teòric i del marc metodològic.

Com hem comentat, el mètode D-B (R) és un mètode cíclic, cosa que ens permetrà d'anar establint aquests diversos cercles mentre duri la investigació.

Aquesta primera base de resultats esdevindrà una altra vegada la fase 2 de preparació, la que donarà peu a la fase 2 d'experimentació.

4.6.4. FASE D'EXPERIMENTACIÓ (2)

Com hem pogut anar comentant, tractant-se d'un mètode cíclic, després de realitzar tot un any d'accés al camp, podem tornar a presentar una segona fase d'experimentació havent-ne extret els primers resultats (2012-2013).

En aquesta fase, amb la modificació i ampliació dels objectius feta, podem establir les trobades pedagògiques de reflexió. A voltes també és un possible seguiment per a veure com es va transformant la pràctica o com ja ha estat transformada.

Per poder acabar d'observar aquestes transformacions, farem les segones i les terceres observacions no participants a les aules i mantindrem els grups de discussió amb l'equip directiu.

Aquesta segona fase dóna peu a la fase final de la recerca.

4.6.5. FASE D'ANÀLISI RETROSPECTIVA (2)

Finalment, amb els dos cursos d'assessorament acabats, passem a l'última fase: la fase d'anàlisi retrospectiva, per tal d'analitzar les dades segons els objectius de la investigació, d'establir conclusions i discutir els resultats de la investigació, revisar

i actualitzar el marc teòric, tornar a entrevistar els mestres per saber quin ha estat el seu procés i poder concloure el projecte d'intervenció.

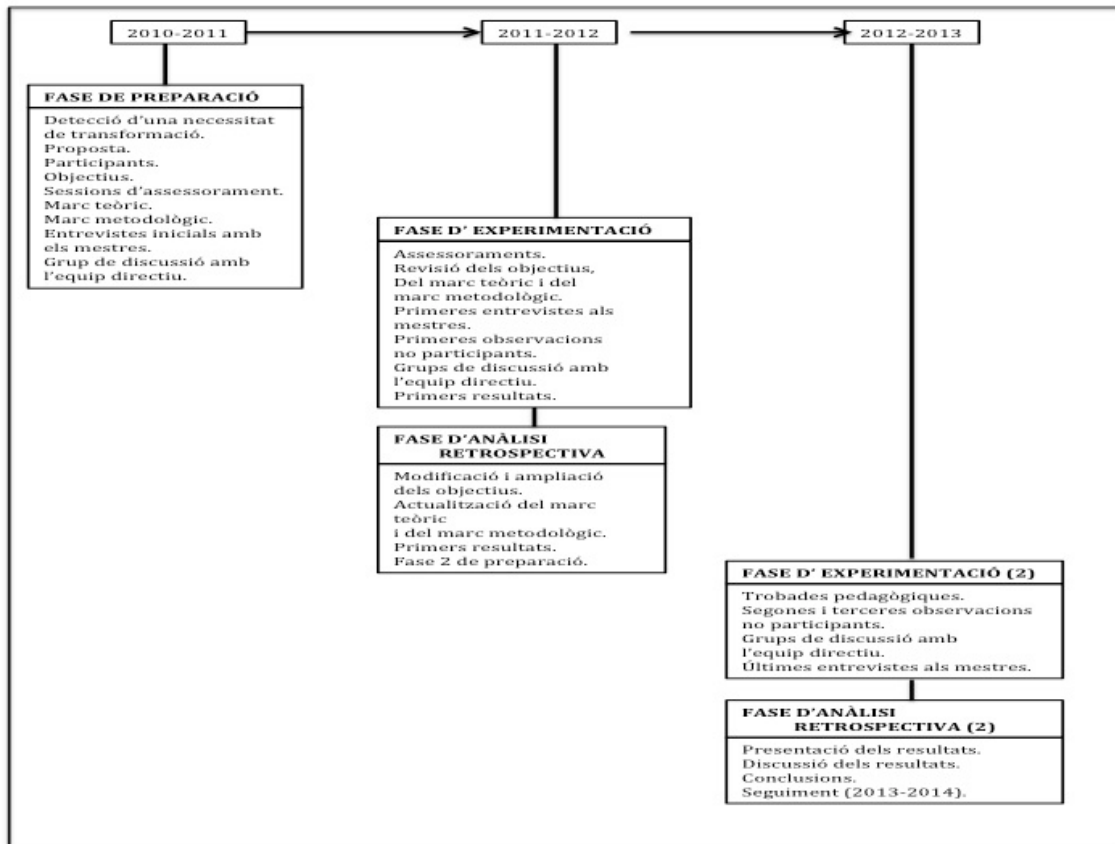


Figura 8: Resum sobre el mètode D-B (R) aplicat.

4.7. LA PRESENTACIÓ DE L'ASSESSORAMENT

Durant el primer curs de l'estudi (2011-2012) fem deu sessions d'assessorament de dues hores de durada cadascuna, i durant el segon curs (2012-2013) fem cinc sessions d'assessorament, també de dues hores de durada cadascuna.

Les sessions d'assessorament queden recollides en la figura següent:

Curs 2011-2012	Curs 2012-2013
Setembre del 2011	
Octubre del 2011	
Novembre del 2011	
Desembre del 2011	
Gener del 2012	Gener del 2013
Febrer del 2012	Febrer del 2013
Març del 2012	Març del 2013
Abril del 2012	Abril del 2013
Maig del 2012	Maig del 2013
Juny del 2012	Juny del 2013

Figura 9: Sessions d'assessorament mensuals.

Cal destacar que les sessions d'assessorament les hem anades registrant en un diari de camp d'investigació i la redacció que se'n farà serà a partir d'aquest diari.

Alhora, d'acord amb els fonaments de l'aprenentatge realista i reflexiu exposats en el capítol 3, emmarquem l'assessorament en aquest model de formació del professorat. L'entenem, com ens diuen Melief, Tigchelaar i Korthagen (2010), com un plantejament que apunta cap a la integració de la persona amb les seves experiències personals, amb els coneixements teòrics i amb les experiències de la pràctica a l'aula. Per tant, la idea de l'assessorament neix d'aquest plantejament.

Primer curs (2011-2012)

Setembre del 2011:

En aquesta primera trobada tot el claustre, l'equip directiu i jo ens presentem. Cadascú explica a quin curs fa de mestre i les experiències prèvies amb el treball per projectes o amb la PEPT. Jo em presento com a mestra, com a assessora i com a investigadora.

Com a assessora, em presento en qualitat d'acompanyant del seu viatge. Ells construeixen una història i jo només els acompanyaré en algun moment. Ells tenen la seva història, jo tinc la meva i junts en construïm una de nova.

La sessió continua amb la reflexió sobre aquesta imatge, entenent-la com una perspectiva global d'aula, sense ser fragmentada i anant més enllà del recorregut d'un projecte. Els plantejo com podem relacionar aquesta imatge amb la PEPT i animo els mestres a participar-hi.



Octubre del 2011:

En la segona sessió, mostro a través d'un *power point* un projecte de dos mesos de durada que vaig tenir la sort de dur a terme en una escola de Molins de Rei, durant les meves últimes pràctiques com a alumna d'educació primària. Alhora també llegim i comentem l'article sobre aquest projecte publicat posteriorment:

- Vives, L. (2011). "De l'Argentina, del Marroc i del Paraguai a l'hivern i a l'estiu". *Guix. Elements d'Acció Educativa*, (376-377), p. 41-45.

Aquest article recull l'experiència d'un projecte de treball al primer curs de primària. A causa de l'arribada de tres nens immigrants, procedents del Marroc, de l'Argentina i del Paraguai, el grup classe es planteja les diferències entre Catalunya i aquests tres països. Alhora la separació de l'equador ens fa pensar en aspectes climàtics.

A través de les idees que hagin extret de l'article i que es puguin connectar amb la PEPT, establim un diàleg reflexiu sobre la pràctica a les aules. Per a afavorir la reflexió els faig preguntes entorn de les connexions que han pogut establir.

Els mestres s'expressen sobre la manera com totes les competències bàsiques estan connectades amb totes les àrees.

Parlem de com, a partir dels interessos i les necessitats dels alumnes, donem resposta i anem més enllà del currículum de primària.

Reflexionem sobre la barrera de l'horari i concloem que no hauria d'existir per treballar a través de la PEPT a totes les aules. L'equip directiu ofereix total llibertat quan parlem de l'horari. La PEPT teixeix un conjunt relacional a les aules.

Parlem de la idea de no tenir una programació tancada prèvia.

Finalment alguns mestres comencen a parlar de l'inici dels seus projectes. L'elecció conjunta d'un tema, la possibilitat d'obrir nous camins i la construcció de l'aprenentatge a través de la conversa.

Novembre del 2011:

La tercera sessió la comencem parlant sobre la crisi actual i com podem donar resposta a les necessitats dels nostres alumnes. Els presento la idea d'intentar

pensar la crisi com una nova oportunitat de repensar com hem actuat fins a l'actualitat a les nostres aules i si aquestes actuacions docents podrien ser repensades i transformades.

Les idees giren entorn d'una idea: per fer un bon canvi en l'educació, no s'hauria de canviar la metodologia, sinó que s'hauria de canviar la manera d'entendre i de pensar l'educació.

Valorem el pensament de José Gimeno Sacristán sobre l'actitud positiva, que ha de formar part de nosaltres, i parlem del significat de la paraula *crisi*, en el sentit d'oportunitat per a (re)pensar l'escola.

La sessió continua relacionant els seus projectes, que a poc a poc es van obrint cap a la PEPT amb les següents idees:

- D'adaptar el currículum d'una manera més propera.
- De com ens relacionem amb el sistema actual.
- De com la PEPT teixeix un entramat de relacions que sorgeix dels interessos dels alumnes.
- De com hem d'integrar els sabers que s'aprenen a l'escola per donar resposta a les necessitats dels nostres alumnes.
- De com a través de problemes d'investigació anem construint els aprenentatges relacionats amb les competències bàsiques.
- De com anem més enllà d'allò que sabem i volem saber.

Reflexionem sobre aquestes idees quan els mestres comencen a explicar les seves primeres experiències.

Els mestres comenten que, situats en un projecte, durant les hores que "no fan projectes" també es van relacionant amb aspectes de la PEPT.

Desembre del 2011:

En aquesta sessió, tenint present el model teòric en què fonamentem l'assessorament, que pretén sobretot impulsar un procés de reflexió sistemàtica sobre la pròpia pràctica a les aules, els mestres comencen a explicar els projectes que comencen a dur a terme a les aules.

En aquestes primeres experiències relacionen els projectes que fan a les aules amb projectes independents, lligats a un possible recorregut d'un projecte.

Possible recorregut d'un projecte:

- Escollir un tema (idees prèvies i sensibilització).
- Preguntar-se què en sé i què en vull saber, què en penso i com em sento i com ho puc relacionar (detecció de les idees prèvies pròpies).
- Buscar i seleccionar informació (tot allò que hauria de saber).
- Elaborar una xarxa de relacions (organitzar tota la informació).
- Contextualitzar el projecte (cicle, característiques de l'alumnat, moment actual i social...).
- Explicar la contribució del projecte a l'adquisició de les competències bàsiques.
- Formular els objectius didàctics (generals i específics del projecte).
- Seleccionar els continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals).
- Dissenyar i seqüenciar les activitats d'ensenyament-aprenentatge i avaluació.
- Dissenyar i elaborar el material necessari.
- Definir el recorregut del projecte i la temporització.

Quan van explicant els propis projectes els pregunto sobre les possibles connexions que podrien establir amb la PEPT i sobre com no fragmentar l'horari.

Comencen a parlar de la PEPT des de la seva història i apareixen tot d'aspectes:

- La narrativitat de l'experiència viscuda durant el procés d'aprenentatge (on s'expressa com se sent cadascú, quines relacions estableix, quins són els seus nuclis...).
- La integració de les alfabetitzacions (escrita, matemàtica, artística, corporal, tics, musical...) com una manera de respectar tot el que es va construint a l'àmbit grupal i a l'àmbit personal, on hi ha reciprocitat entre mestres i alumnes amb relació a necessitats i inquietuds i on el reconeixement de l'altre com a copartícip és essencial per a les relacions amb les persones i amb els continguts.
- La possibilitat de treballar amb diverses fonts d'informació, d'analitzar les contradiccions com una manera d'afavorir la posició de cada nen enfront d'una realitat tan complexa com l'actual.
- L'organització del temps escolar des de les experiències que es duen a terme: debats públics, discussions entorn de diversos temes d'interès, visites a llocs on pugui aprendre com els coneixements s'apliquen a contextos diferents o vistes de persones que estimulen la indagació, entre més aspectes.

Arran d'aquesta història i d'aquest moment, comencem a relacionar les pràctiques d'aula dels mestres amb algunes idees de la PEPT.

- Pensar i actuar en una xarxa de relacions.
- El diàleg: aprendre com una conversa cultural.
- Quin currículum: de l'integrat a l'integrador.

Cada mestre s'expressa en relació amb la seva aula i en relació amb aquests ítems.

Gener del 2012:

En aquesta sessió de gener, el diàleg reflexiu gira entorn de la perspectiva d'aula més enllà d'un únic projecte. En aquesta ocasió, les interaccions que es generen se

centren en la importància de no fragmentar el temps a l'aula i deixar fluir la veu dels alumnes.

Per tal que sigui possible aquesta reflexió, amb els exemples que van mostrant de les seves aules, jo com a assessora els vaig mostrant idees per a passar d'un projecte tancat a un d'obert que no s'acaba. Parlem de totes les connexions i relacions de tot allò que s'esdevé a l'aula i de com el mestre acompanya i ajuda a construir aquest coneixement, sense separar-lo.

Continuem parlant de com des dels projectes anem donant cos a la PEPT, respectant cada veu i cada interès. Respectant cada subjectivitat i acompanyant cada idea. Establint connexions i preguntes que ens faciliten la reflexió.

Aquestes idees de connexió ens ajuden a entendre el currículum com una xarxa on tot s'integra. Passem d'un currículum integrat a un currículum integrador: el que integra allò que és real i allò que és de cadascú.

Febrer del 2012:

En aquesta sessió reflexionem sobre tres articles experiencials de mestres que a les aules es relacionen amb la PEPT. Després de llegir-los en petits grups i d'explicar-los a la resta de companys intentem (re)pensar la pròpia pràctica, relacionant-la amb els articles.

- ISALT, C. i VENTURA, M. (2003). «De la construcció del coneixement compartit a l'aula». *Guix, Elements d'Acció Educativa*, (295), 20-22.

En aquest article les autores ens expliquen, a partir d'una anàlisi comparativa, com a la seva escola han començat a treballar per projectes igual com ho han començat a fer els seus alumnes.

- ANGUITA, M. (2012). «Cajas de vida». *Cuadernos de Pedagogía*, (422), 34-38.

En aquest article l'autora ens mostra una experiència d'aula amb alumnes d'infantil relacionant la PEPT amb les caixes de vida, on cada alumne decideix i reflexiona sobre com la vol anar omplint.

- LÓPEZ, J. (2012). «Relatar nuestra vida de aula». *Cuadernos de Pedagogía* (422), 39-43.

Aquest article ens mostra com els alumnes de sisè incorporen a l'aula la seva vida, a través de les experiències i els interessos, des de la mirada de la PEPT.

Mitjançant aquests tres articles continuem reflexionant sobre la PEPT com una construcció de vida d'aula general que es connecta amb tot. Una perspectiva oberta i dinàmica que es construeix a través de les narracions –la que narra el nostre relat– i a través de les experiències. Entenent la PEPT com un espai de trobada i d'investigació on es relacionen totes les veus: investigar, interrogar i compartir-ho. Com una perspectiva que dialoga i engloba totes les hores i relaciona tots els sabers. Una perspectiva que deixa entrar la vida real a les aules, la de tots i la de cada subjecte. I una perspectiva incerta, on no hi ha un camí concret.

Març del 2012:

En aquesta sessió recuperem el tema de la incertesa associada a la PEPT, que ja va aparèixer en la sessió del mes de febrer, tot i que ara es pretén que a partir de la interacció i el contrast amb un mateix i amb els altres els mestres vagin prenent consciència de les pròpies pors, com a punt de partida necessari perquè superin els obstacles que inicialment podria comportar la incertesa.

Dialoguem sobre la idea que un mestre no pot programar les sessions amb els seus alumnes abans de realitzar-les, sinó que en té una idea (sobre les competències pròpies que han de treballar) i, entre tots es co-construeix la idea final, que pot relacionar les activitats

Abril del 2012:

En aquesta sessió, sense entrar en cap punt concret, els mestres comencen a posar ordre als conflictes cognitius generats en les fases anteriors de l'assessorament. En relació amb les seves pràctiques, expressen que la PEPT no és una metodologia, sinó que és entesa com un canvi de mirada i "un canvi de xip" de l'educació.

Per tal de poder fer aquest canvi de mirada, els mestres parlen de tallar amb tot allò que han après anteriorment: els horaris establerts, les assignatures tancades, els llibres de text... i encaminar-se cap a un diàleg constant, cap a un respecte de cada veu i de cada interès, cap a no dirigir sinó acompanyar, cap a un paper d'escolta, cap a un mosaic d'interaccions que no es tanca, cap a la realitat i no cap a la ficció, cap al joc de preguntes constants, cap a fer dels alumnes autors del seu coneixement, cap a explicar una història, cap a la connexió de molts alfabetes, cap al paper del desig per a aprendre, cap a la relació pedagògica present i cap a un currículum integrador.

Maig del 2012:

En la sessió del mes de maig reflexionem sobre el procés de transformació que viuen els mestres. A través del contrast, els mestres van valorant els seus inicis i el moment actual.

Exposen la valoració de les sessions d'assessorament. Coincideixen que s'esperaven una recepta sobre com treballar per projectes i no trobar-s'ho al principi de les sessions se'ls va fer una muntanya.

Comenten que, inconscientment, van anar oblidant el recel inicial i més a poc a poc van anar deixant de banda el recorregut d'un projecte.

A poc a poc, a través de la bastimentada col·lectiva, van intentant connectar la PEPT a les aules, no pas com una metodologia imposada (com podria ser el

recorregut d'un projecte), sinó com una filosofia que va fluint. L'actitud del mestre és oberta per deixar que passi a l'aula tot allò que els alumnes volen que passi.

Es van expressant sobre aquesta actitud oberta, tenint present la PEPT i tenint presents les competències bàsiques.

Juny del 2012:

En aquesta última sessió del primer curs (2011-2012), parlem de com plantejar la continuació de l'assessorament per tal que els mestres puguin continuar reflexionant sobre la pròpia practica relacionada amb la PEPT.

Els mestres s'expressen sobre realitzar trobades mensuals per parlar de la seva pràctica a través de la PEPT.

Aquestes trobades mensuals són anomenades trobades pedagògiques i comencen el mes de gener del 2013 deixant el primer trimestre del curs 2012-2013 com un acostament personal de cada mestre a la PEPT. La possibilitat de l'autoreflexió d'aquests tres primers mesos dona peu a les reflexions conjuntes.

Segon curs (2012-2013)

Gener del 2013:

En aquesta primera sessió del segon curs d'assessorament els mestres expliquen com han iniciat el curs.

El diàleg reflexiu va més enllà del possible recorregut dels projectes i m'expliquen com treballen a l'aula a través de la PEPT. Per a ells, la PEPT consisteix a entendre l'aula com una connexió i una relació constants, gestionada des de l'aprenentatge dialògic i amb el mestre fent el paper d'acompanyant.

Com es fomenta i com s'acompanya la conversa, com es posicionen dintre una relació pedagògica, com van documentant el procés i no tan sols el resultat final, com pensen i actuen en una xarxa de relacions, com indaguen nous problemes, com l'alumne aprèn allò que desperta els seus interessos i com narra el seu procés i la seva història, com mostrem els diferents alfabet, com ens posicionem en el temps i l'espai, com emergeix el desig per a aprendre dels alumnes i com emergeix el que volem aprendre.

No parlem d'unes hores concretes cada setmana en què treballem per projectes, sinó que parlem d'un teixit general d'aula.

Febrer del 2013:

En la sessió següent el discurs es relaciona amb la sessió anterior.

Els mestres expliquen les seves experiències a través de la PEPT.

Març del 2013:

En la sessió del mes de març, arran de la demanada del professorat per parlar sobre l'aprenentatge dialògic, hi dediquem un espai. Els mestres diuen que necessiten una sessió dedicada a l'aprenentatge dialògic, perquè hi relacionen tota la PEPT i els diferents moments d'aula.

Per començar la sessió els proporciono unes cites, com a punt de partida per a relacionar les seves aules i explicar com ho fan.

- A les nostres aules, no considerem l'aprenentatge dialògic com una activitat esporàdica per iniciar el dia o per iniciar les altres activitats. Entenem l'aprenentatge dialògic com una manera d'entendre l'educació, la que té com a eix fonamental la comunicació entre les subjectivitats.

- “El aprendizaje mejora cuando los alumnos aprenden a aprender juntos, entablan discusiones serias sobre cuestiones importantes y se implican en su análisis, comparten la responsabilidad de aplicar lo que saben en situaciones nuevas, y utilizan el tiempo para plantear preguntas y hacer un seguimiento de su propio aprendizaje, individualmente y como grupo” (Stoll, Fink y Earl, 2004, p. 80).
- “Convocan el dialogo como un medio de asegurar que los estudiantes y los profesores interactúen, que sean mentes abiertas (opuestas a los dogmatismos), que estén abiertos a experimentar cambios (opuestos a lo dictatorial) a través de la comprensión racional (opuesta a las pasiones no razonables y al interés propio) a la que llegan con el tiempo” (Ellsworth, 2005, p. 58).
- “El dialogo en la enseñanza no es un vehiculo neutral que transporta las ideas y comprensiones de los profesores de una banda a otra a través del espacio libre y abierto entre ellas. Es un vehículo diseñado con un trabajo particular en mente, y el accidentado terreno entre los hablantes que atraviesa conduce a un pasaje constante interrumpido y nunca completado” (Ellsworth, 2005, p. 58 i 59).

A través d'aquestes cites, els mestres van reflexionant sobre la relació del diàleg a les seves aules, no com una activitat puntual o aplicada a l'inici de les activitats, sinó com el fet de relacionar-nos constantment, com a via d'aprenentatge amb l'aprenentatge dialògic.

Abril del 2013:

En la sessió del mes d'abril, a causa de la demanda del professorat, dediquem un espai a parlar sobre la relació pedagògica. Els mestres em comenten que es tracta d'un concepte abstracte i que els cal parlar-ne.

Continuem amb la dinàmica de les cites, com vam fer a propòsit de l'aprenentatge dialògic.

- “La narración de historias es contagiosa, y escuchar la historia de los niños hace renacer en los docentes el interés por esa actividad. Una vez que nos adentramos en la imaginación colectiva, es más fácil establecer conexiones e idear mitologías. La clase que no crea sus propias leyendas no ha viajado bajo la superficie hasta el lugar donde discurre la vida. Las fantasías de un grupo constituyen la base de su cultura; en ellos buscamos puntos de coincidencia. Los niños son maestros en un arte que nosotros hemos olvidado: el de inventar historias. Tal vez, sus historias sean el modelo original del examen activo e irrestricto de una idea” (Paley, 2006, p. 20).
- “Encuentren su lugar para aprender. Cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (referida a cómo nos conocemos y narramos) y saberes (relacionada con cómo nos vinculamos con lo que conocemos o tratamos de conocer). Lo que nos lleva a prestar atención no tanto a lo que hacemos, sino... a lo que nos sucede” (Hernández, 2012, p. 18).
- Replantejar-nos la relació entre els subjectes per plantejar-nos una nova narrativa en què els alumnes es puguin sentir acompanyats i acollits durant els processos d'ensenyament-aprenentatge o on cada identitat pugui trobar el seu lloc per aprendre. Aprenentatges a través de trobaments entre subjectes i a través dels sabers que produeixen aquests i alhora, aporten, també relacionats amb els altres i amb el món. A aquests trobaments, hi relacionem la noció i representació de la relació pedagògica (Hernández, 2011 i Porres, 2012).

A través de la reflexió d'aquestes cites, anem parlant del concepte de relació pedagògica, en què els mestres van interioritzant l'aprenentatge a través de les connexions i a través de les reflexions.

Maig del 2013:

En aquesta última trobada parlem de la continuïtat. Els proposo que valorem plegats el nostre procés.

Durant el diàleg reflexiu, els mestres evidencien que són conscients que porten una gran motxilla de nous coneixements i experiències en les quals han identificat beneficis per als alumnes. Manifesten que aquesta gran motxilla és el fruit de dos anys d'assessorament en què s'ha impulsat la presa de consciència sobre la pròpia pràctica, la reflexió sistemàtica, la interacció i el contrast a través de la bastimentada col·lectiva per afavorir la co-construcció i la reconstrucció de coneixement referent a la seva actuació a l'aula.

M'expliquen que aquesta motxilla pot arribar a qualsevol classe, sigui a l'escola Puigventós o sigui en una altra escola. I que, per continuar omplint-la de nous coneixements i buidant-la dels que ja no siguin útils, caldrà portar a terme noves activitats de formació, en definitiva, nous cicles reflexius.

4.8. ANÀLISI DE DADES

La majoria d'investigacions educatives, per a extreure els resultats, necessiten analitzar les dades textuais, provinents d'entrevistes, observacions i totes les tècniques de recollida de dades durant la recerca. L'investigador ha d'analitzar, sintetitzar, classificar i relacionar totes les informacions per poder discutir-ne els resultats.

Per tal de poder analitzar les dades obtingudes en l'assessorament i fruit de les altres tècniques, s'usa el programa Atlas.ti, 5.

Els passos que seguirem per analitzar les dades són:

- Obtenir la informació.
- Capturar, transcriure i ordenar la informació.
- Codificar la informació.
- Integrar la informació.

En el procés de codificació és on aplicarem l'anàlisi qualitativa de dades textuais. Hi fragmentem les transcripcions en categories separades per temes, conceptes, esdeveniments o estats. Un cop s'han trobat aquests conceptes i temes, s'han de relacionar entre ells per poder elaborar una explicació integrada.

Dividim l'anàlisi en dues fases: en la primera analitzem el material i en la segona comparem i examinem les diverses categories. Un cop recollida, transcrita i ordenada la informació, la primera tasca consisteix a intentar donar-hi sentit (Álvarez-Gayou, 2005). El repte és simplificar i trobar sentit a tota la complexitat continguda en les notes de camp i les transcripcions textuais (Patton, 2002). Per a això, cal utilitzar algun procés de codificació que permeti de desenvolupar una classificació manejable o un sistema de codis (Patton, 2002).

Les tasques de l'anàlisi són, segons Ryan i Bernard (2003) i Fernández Núñez (2006):

- Fer un mostreig: els investigadors han d'identificar el corpus dels textos i després seleccionar les unitats d'anàlisi dins de cada text.
- Identificar els temes: els temes són constructes abstractes que els investigadors identifiquen abans, durant i després de la recol·lecció de dades.
- Construir llibres o sistemes de codis: els llibres de codis no són res més que llistes organitzades de codis (sovint en jerarquies), que han d'incloure una descripció detallada de cada codi, criteris d'inclusió i exclusió i exemples de text real per a cada tema.
- Marcar textos: l'acte de codificar implica l'assignació de codis a unitats contigües de text.
- Construir models conceptuals (relacions entre codis): una cop l'investigador ha identificat un seguit d'elements (temes, conceptes, creences, conductes), el pas següent és identificar com aquests elements es relacionen entre si en un model teòric.

4.9. CATEGORIES D'ANÀLISI INDUCTIVES

Analitzem les dades a través d'una categorització, concretament per mitjà de cinc categories inductives.

Les categories inductives ens ajuden a analitzar casos particulars a partir dels quals podem extreure conclusions generals. L'objectiu d'aquestes categories és descobrir generalitzacions de teories a partir de les observacions de la realitat.

La categorització de dades inductives comença amb una recollida de dades (del camp) i, tot seguit, es categoritzen les dades observades. Després s'estableixen regularitats i relacions entre les dades i, finalment, es pot obtenir una estructura de generalitzacions relacionades sistemàticament que permeten de ser discutides amb la teoria i crear-ne de nova (Bisquerra, 2004).

Per tal de poder arribar a les cinc categories inductives que planteja l'estudi, hem seguit el mètode de comparació constant (Glaser i Strauss, 1967), un procediment analític que s'usa per descobrir semblances i diferències i relacionar-les amb fragments diferents que procedeixen de les dades. Es tenen en compte els diversos nivells:

- De les dades brutes a la categorització inicial: consisteix a llegir moltes vegades les dades fins que el contingut ens sembli familiar i d'aquí puguem treure'n grups d'idees de significat per a poder anar elaborant els codis.
- El desenvolupament de les categories inicials: es tracta de fer una cerca sistemàtica de propietats i de registre de notes teòriques (analítiques o interpretatives) per descobrir no únicament les categories, sinó també les dimensions.
- La integració de categories i les seves propietats: consisteix a articular i a organitzar les categories i els codis. A mesura que es van creant relacions entre

els codis, s'anomenen, es reanomenen o s'eliminen i s'estableixen els que vagin d'acord amb els factors que volem estudiar.

Després de fixar aquestes cinc categories, les hem pogudes relacionar amb els objectius de la investigació.

Categories inductives
1. Els interessos dels mestres per a començar a relacionar-se amb la PEPT
2. La incorporació de la PEPT a les aules
3. Les barreres i dificultats amb què es troben els mestres quan es relacionen amb la PEPT
4. Els beneficis que mostren els mestres quan es relacionen amb la PEPT
5. La valoració i les vivències per part dels mestres sobre el procés de transformació

Figura 10: Categories inductives.



RESULTATS

Continuem caminant

CAPÍTOL 5 – PRESENTACIÓ DELS RESULTATS



“I quan sereu deslliurats
torneu a començar els nous passos.
Més lluny, sempre molt més lluny,
més lluny del demà que ara ja s’acosta”
(Konstandinos Kavafis, 1949).

5.1. PRESENTACIÓ

“I tot el que venia era nou i provocador. Res no acabava i tot continuava.”

En aquest capítol mostrarem els resultats obtinguts a partir de l'activitat de formació sobre la PEPT que s'ha dut a terme durant dos cursos acadèmics (2011-2012 i 2012-2013) a l'escola pública Puigventós d'Olesa de Montserrat (Baix Llobregat).

La presentació dels resultats es fa a partir dels objectius d'aquesta tesi doctoral indicats al capítol 1 i, més concretament, s'estructuren segons les categories d'anàlisi inductives exposades al capítol 4.

A la figura 11 s'indica l'ordre d'exposició següent:

Objectius de la tesi doctoral	Categories d'anàlisi inductives
1. Analitzar els interessos dels mestres per a començar a relacionar-se amb la PEPT	1. Interessos dels mestres per a començar a relacionar-se amb la PEPT.
2. Analitzar les transformacions dels mestres vinculades al disseny, a la implementació i al desenvolupament de la PEPT	2. Incorporació de la PEPT a les aules
3. Analitzar els beneficis i els obstacles de la incorporació de la	3. Les barreres i dificultats amb què es troben els mestres quan es relacionen amb la PEPT 4. Els beneficis que mostren els mestres quan es relacionen amb la PEPT

PEPT a les aules	5. La valoració i les vivències per part dels mestres sobre el procés de transformació
------------------	--

Figura 11: Relació dels objectius amb les categories d'anàlisi.

Com que es tracta d'un estudi qualitatiu, una part important de l'exposició dels resultats és la veu directa dels mestres i de les mestres, i per aquest motiu inclourem cites d'autoritat codificades de la manera següent:

D: directora.

CE: cap d'estudis.

M1: mestra 1

M2: mestra 2

M3: mestra 3

M4: mestra 4

M5: mestre 5

Cada registre anirà acompanyat del nombre del fragment citat (en relació amb tots els resultats), del temps cronològic de l'enregistrament i de la citació del participant.

5.2. ELS INTERESSOS DELS MESTRES PER A COMENÇAR A RELACIONAR-SE AMB LA PEPT

En aquest apartat es descriuen els resultats corresponents al primer objectiu de la tesi doctoral (“Analitzar els interessos dels mestres per a començar a relacionar-se amb la PEPT”) i s’exposen d’acord amb la primera categoria d’anàlisi inductiva (“Interessos dels mestres per a començar a relacionar-se amb la PEPT”) (vegeu figura 5).

Per descriure els resultats d’aquest primer objectiu, prèviament cal destacar de quines dues vies provenen aquests interessos: a) de l’equip directiu i b) dels mestres que participen en l’estudi.

A partir dels grups de discussió inicials i de les primeres entrevistes s’han obtingut les dades que s’exposen a continuació.

5.2.1. L’EQUIP DIRECTIU

L’escola Puigventós d’Olesa de Montserrat és una escola de nova creació, que va entrar en funcionament el curs 2006-2007. La necessitat de fer un assessorament sobre la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball va néixer del projecte de direcció per a (re)pensar l’escola.

A la taula 1 es pot llegir el comentari de la directora:

Taula 1: Naixement del projecte

1, 07:32 D	<i>“El nostre projecte de direcció tocava massa tecles i necessitàvem centrar-nos en una perspectiva concreta que globalitzés totes les nostres mirades.”</i>
------------	---

La directora i l’equip directiu ens ensenyen l’inici del seu projecte d’escola i les ganes de relacionar-se amb una sola perspectiva que doni resposta al seu projecte d’escola.

El seu projecte d'escola –PEC en construcció– pretén afavorir les intel·ligències múltiples³ i les competències bàsiques⁴. Com que es tracta d'una teoria neuropsiquiàtrica, no mostra una aplicació directa a les aules, i durant aquests anys han mirat de buscar una perspectiva, una metodologia o una filosofia educativa que l'abastés.

En el transcurs d'aquests vuit anys han passat per diverses metodologies, com ara els “racons” o els “ambients”, però buscaven una perspectiva més oberta; una perspectiva amb la qual es poguessin relacionar contínuament.

Alhora, necessitaven una unificació i un projecte comú, perquè, pel fet de tractar-se d'una escola de nova creació i no tenir un equip definitiu (a causa dels greus moments que travessa el sistema educatiu català), els faltava un punt d'unió. L'equip directiu mostra que les mestres haurien de ser més fixes en la manera d'enfocar la mirada escolar. Com comenta la cap d'estudis, “el problema d'aquest centre és que cada any canvien molts mestres i mantenir una manera d'entendre l'educació conjunta és molt difícil. Hi ha mestres que arriben i sí que s'enganxen a la línia de centre, però n'hi ha que no. Per això vam fer el cop de cap de llançar-nos a fer un assessorament”.

M'expressen la necessitat de començar aquest projecte i, a poc a poc, anar-hi vinculant els mestres.

Coneixien la PEPT de manera externa: tothom havia fet algun o altre projecte al llarg de la seva carrera docent. Tot i això, expliquen que no sabien *si el feien bé o*

³ La teoria de les intel·ligències múltiples proposa un model en el qual la intel·ligència no és vista com un fet unitari que agrupa diverses capacitats específiques, sinó com un conjunt d'intel·ligències múltiples diferents i semiindependents. Gardner (1983) defineix la intel·ligència com la capacitat de resoldre problemes i/o elaborar productes que siguin valuosos en una cultura o més (Gardner, 1983).

⁴ Tenir una competència vol dir ser capaç d'utilitzar els coneixements i les habilitats en contextos i situacions quotidianes, en què es fa necessari de tenir coneixements vinculats a diferents sabers i, per tant, coneixements transversals (Gimeno Sacristán, 2009).

malament. A l'escola, quan algú en feia un, era concebut més aviat com un "bolet", perquè només es treballava aquell projecte concret i no es relacionava amb altres projectes o amb diverses àrees del coneixement. Alhora, el currículum apuntava cada vegada més cap als projectes de treball, enfocats des de les competències bàsiques. Normalment acabaven deixant els projectes per a l'última setmana de curs. Potser acabaven fent un centre d'interès i no un projecte de treball.

Primer de tot, doncs, van començar retirant els llibres de text.

La cap d'estudis comenta això, quan argumenta la decisió de fer un assessorament sobre la PEPT:

Taula 2: L'elecció d'una perspectiva

1, 10:16 CE	<i>"Pel nostre «puzzle», pel nostre projecte d'escola, la PEPT ens hi encaixa."</i>
-------------	---

Després d'anys de reflexió i de pensar quina línia d'escola buscaven, van pensar en la PEPT.

Així ho comenta la directora, quan expressa la necessitat de realitzar un assessorament:

Taula 3: La necessitat de la formació permanent

1, 15:36 D	<i>"L'assessorament i la formació permanent del professorat era una assignatura pendent." "A vegades, sembla que quan ve algú de fora (un assessor o una assessora), els mestres i les mestres s'ho creuen més. És molt important de tenir referents i rebre experiències directes." "Hem anat descobrint que aquesta necessitat d'anar provant metodologies noves no surt dels mestres i de les mestres, i el valor adquirit de ser l'equip directiu ens ha permès de proposar-ho." "Vam creure que la formació permanent era la manera</i>
------------	---

	<i>d'afavorir aquest canvi."</i>
--	----------------------------------

La directora explica que van creure que un assessorament podia ajudar a afavorir el canvi.

A causa d'aquestes inquietuds, l'equip directiu demana al Centre de Recursos Pedagògics (CRP) una formació sobre projectes de treball. Jo ja havia treballat com a assessora amb aquest CRP i m'ho proposen. Em poso en contacte amb l'escola i els faig veure la meua manera d'entendre la PEPT (capítol 2, sobre la PEPT), com també la meua manera d'entendre l'assessorament (capítol 3, sobre la formació del professorat i l'assessorament).

L'equip directiu s'entusiasma amb aquesta perspectiva globalitzadora i oberta i acordem de començar ben aviat.

D'aquesta manera argumenta la directora el perquè d'un assessorament:

Taula 4: L'assessorament

1, 20:53 D	<p><i>"És com un avantatge i un desavantatge d'estar on estem (escola de nova creació). Nosaltres podem fer aquest paper d'innovar perquè l'escola és molt nova, però també hi ha tot el tema de gestió i del dia a dia, que costa. Les coses acaben sortint i surten molt bé. A vegades deixem els mestres més lliures i són ells que tenen la necessitat que tot sigui molt pautat. Hi ha mestres que són molt més lliures i hi ha mestres que necessiten una estructura més clara. A vegades, amb el nostre dia a dia, ens podem deixar coses, i el fet que vingui algú de fora (l'assessor o l'assessora) ens ajuda a parar i reflexionar."</i></p> <p><i>"Fer noves preguntes i reflexionar t'ajuda a estructurar-te o a refermar-te."</i></p> <p><i>"En aquest cas, tu com a assessora ens pots mostrar la teua experiència i parlar des de la realitat. Aquests fets poden fer que</i></p>
------------	---

	<p><i>els mestres et creguin i es deixin acompanyar.”</i></p> <p><i>“Moltes vegades els mestres queden ofegats i després surten uns magnífics projectes. Ja compten que hi haurà algú que els anirà fent recordatoris i ja els va bé. Encara no tenim mestres amb història a l'escola i de moment no tenim veus cantants.”</i></p>
--	--

Cal remarcar que, tot i que l'assessorament sigui un projecte d'escola, i l'escola es proposi de realitzar aquest canvi de mirada, en aquesta recerca ens centrarem en la transformació de cinc mestres de primària i serà en aquest punt on se centrarà la recerca.

5.2.2. L'EQUIP DE MESTRES QUE PARTICIPEN EN L'ESTUDI

Després de descriure l'inici del perquè de la meua estada al centre, començaré a explicar els interessos dels mestres per a formar part d'aquest assessorament i els interessos dels mestres per a començar a relacionar-se amb la PEPT.

Alhora, és en aquest moment quan presento als mestres i a l'equip directiu el document de negociació de la recerca.

Diverses descripcions i veus que confluiran per donar resposta a aquest objectiu.

Cal recordar un aspecte molt important: la mostra de l'estudi, com ja s'ha indicat, és formada per cinc mestres que no tenen la plaça definitiva a l'escola i que de moment hi seran dos cursos. A partir de la proposta per part de l'equip directiu de realitzar un assessorament sobre la PEPT, els mestres s'hi adhereixen amb dues actituds: contents pel tipus de perspectiva i, alhora, neguitosos pel volum de feina i per la incertesa que implica.

Com que hi ha un moviment constant de mestres, és important de centrar-nos en aquesta mostra i no en tot el canvi de cultura de centre.

Els mestres m'expressen els seus interessos per començar a relacionar-se amb la

PEPT:

Taula 5: Els interessos dels cinc mestres

2, 00:20 M1	<p><i>“El curs passat, a l’escola on era, vam realitzar un curs sobre competències bàsiques i anava bastant enfocat a treballar les competències a través de projectes o situacions, ja que és una manera fàcil d’incloure-les i treballar-les totes en una mateixa temàtica. A partir d’aquell assessorament, vam realitzar alguns projectes a l’aula. No obstant això, el treball diari amb els alumnes es basava en llibres de text. Per tant, com a centre vam veure complicat d’implantar aquesta metodologia d’avui per demà, perquè havia de ser un procés i havíem d’estar preparats. Es va acordar que aquest curs es continuaria fent un seguiment per aconsellar i guiar els mestres en aquesta metodologia i tenir una visió global a tota l’escola.”</i></p> <p><i>“Aquest nou curs, havent canviat d’escola, he tingut l’oportunitat novament de realitzar l’assessorament sobre la PEPT, aquesta perspectiva tan àmplia. És, per tant, la segona vegada que rebo una formació, tot i que enfocada d’una manera molt diferent.”</i></p>
3, 00:23 M2	<p><i>“Durant la diplomatura ja ens van començar a parlar molt dels projectes de treball, però no de la mateixa manera: eren molt diferents.”</i></p> <p><i>“Durant les pràctiques, vaig poder viure com es treballa per projectes a cicle inicial, i la veritat és que no em va semblar malament, encara que no ho vaig poder experimentar gaire.”</i></p> <p><i>“L’any passat vaig fer un projecte que va durar unes tres setmanes, al voltant dels artistes.”</i></p> <p><i>“Aquest any, quan vaig començar a treballar en aquesta escola, ens van parlar de fer aquest assessorament i em venia de gust. Havia treballat així, però mai no he sabut si realment ho feia bé o havia de canviar alguna cosa a l’hora d’enfocar-ho.”</i></p> <p><i>“No havia fet cap assessorament relacionat amb la PEPT. A</i></p>

	<i>l'aula havia treballat per projectes, el curs passat, però barrejant aquesta metodologia amb feines i treballs més dirigits."</i>
4, 00:31 M3	<i>"Vaig començar a vincular-me amb els PEPT quan l'escola ens van proposar, als membres del claustre, de fer una formació per a tot el centre per al curs 2011-2012. Sempre he pensat que es tracta d'una perspectiva global que pot afavorir els interessos i les necessitats dels i les alumnes."</i>
5, 00:21 M4	<i>"He començat a formar-me a l'escola Puigventós, aquest curs."</i>
6, 00:15 M5	<i>"Anteriorment, en altres escoles, havia treballat amb aquesta metodologia però sense un assessorament professional previ i sense una formació específica."</i>

Com observem en els primers comentaris dels mestres, es vinculen a l'assessorament sobre la PEPT amb ganes i sense cap imposició de l'equip directiu, fet que no fa minvar en cap moment els interessos mostrats per part dels mestres.

5.3. LES TRANSFORMACIONS DELS MESTRES VINCULADES AL DISSENY, A LA IMPLEMENTACIÓ I AL DESENVOLUPAMENT DE LA PEPT.

En aquest apartat es descriuen els resultats corresponents al segon objectiu de la tesi doctoral: “Analitzar les transformacions dels mestres vinculades al disseny, a la implementació i al desenvolupament de la PEPT.” Responen a la segona categoria d’anàlisi inductiva, “Incorporació de la PEPT a les aules” (vegeu figura 5), en el transcurs de dos anys d’assessorament (curs 2011-2012 i curs 2012-2013). En aquest context, els resultats que anem descrivint són la veu de l’assessorament i de les observacions no participants a les aules.

A l’hora de descriure els resultats corresponents al segon objectiu de la tesi doctoral, ho farem de manera conjunta: totes les veus dels mestres relacionades entre si, perquè les sessions d’assessorament han estat conjuntes. Tanmateix, al final d’aquest capítol trobarem les històries de vida i formació de cada mestre de manera individual, perquè la redacció independent ens permetrà de veure el procés de transformació de cada mestre.

Abans de començar l’assessorament, com ja s’ha indicat, l’equip directiu va decidir de retirar els llibres de text de les aules. Van pensar que, com que ja no eren els mestres que decidien el temari del curs, es podia tractar d’una aproximació a la PEPT, i alhora creien que seria una bona manera de començar.

5.3.1. LA TRANSFORMACIÓ DE L’EQUIP DE MESTRES

Les primeres reflexions i incorporacions de la PEPT a les aules es focalitzen a deixar un espai a l’horari, d’unes dues o tres hores la setmana, segons cada mestre, per iniciar un projecte de treball. Cada projecte serà més obert o més tancat segons cada mestre. Tal com s’ha posat de manifest als resultats corresponents al primer objectiu, descrits en el subapartat anterior, els mestres estan contents de fer aquest assessorament, però cada mestre té el seu procés i la seva història, cosa que fa que vagin passant per diverses etapes.

Evidenciem que aquestes franges horàries les marquen els mestres. L'equip directiu els deixa total llibertat per a afrontar el canvi.

A les primeres sessions de formació, en el marc de l'assessorament, cada mestre mostra com va iniciant el seu projecte, partint de les seves experiències prèvies amb els projectes de treball o amb la PEPT. Paral·lelament, mostren també recels inicials per a avançar cap a la incorporació de la PEPT. A la taula 6 s'exposen alguns comentaris en els quals es posen de manifest aquests recels, que tenen a veure amb els seus coneixements, experiències i sistema de creences prèvies.

Taula 6: Els primers recels

7, 45:00 M1	<i>"L'organització del currículum i els exàmens de competències bàsiques no permeten que només es pugui treballar per projectes a les escoles, tot i que m'agradaria."</i>
7, 45:15 M2	<i>"Treballar per projectes implica molta més feina."</i>
7, 45:30 M3	<i>"Però els mestres podem anar proporcionant temàtiques i idees?" "I si hi ha aspectes que els alumnes i les alumnes no volen treballar?"</i>

En aquests primers comentaris, els mestres ens mostren com es van col·locant en aquesta nova perspectiva i què els representa.

Per mirar de convertir les dificultats en oportunitats, i donant resposta a aquestes primeres pors i a aquests primers obstacles, a través de la mostra d'un projecte de treball els mestres van responent als seus dubtes. Aquestes respostes susciten noves reflexions.

A la taula 7 veiem com, a mesura que els mestres van veient l'exemple d'un projecte, ens mostren les idees que en van extraient.

Taula 7: Idea d'un projecte

32:30 M1	<i>"S'hi han connectat totes les competències bàsiques." "Per treballar, totalment, a través de projectes, hauríem de suprimir l'horari."</i>
33:15 M3	<i>"Aleshores la programació es realitza en acabar els projectes?"</i>
34:32 M4	<i>"Es respecta cada subjectivitat i cada ritme."</i>
45:43 M5	<i>"Penso que en aquesta escola hi ha llibertat i flexibilitat d'horaris."</i>

El fet de veure unes altres experiències provoca en els mestres les ganes d'explicar els seus projectes.

Inicialment, com a escola, decideixen de fer un projecte conjunt i acorden de treballar els esports. Volen relacionar els esports amb preguntes de caire obert per als alumnes: *Quins esports coneixen? Quins practiquen o els agradaria practicar, actualment?* Es van adonant que alguns esports els interessaven i tenen ganes de saber-ne més.

El fet de parlar de l'inici dels seus projectes porta a la necessitat d'anar parlant d'intentar passar d'un projecte únic cap a una perspectiva més global, mostrat a la taula 8.

Taula 8: Uns primers ítems

10, 45:43 M1	<i>"Es tracta de diversos interessos i diversos projectes que s'uneixen i van alhora."</i>
10, 45:43 M3	<i>"Des de la conversa constant, l'aprenentatge dialògic."</i>
10, 45:43 M5	<i>"Sortir de la idea d'un horari tancat."</i>

Aquestes noves reflexions van convidant els mestres a incorporar en diversos espais l'aprenentatge dialògic i a sortir, a poc a poc, d'aquest horari tancat.

Aquests petits canvis que van incorporant els mestres els veiem evidenciats per la seva veu.

Com a idea d'escola, van començar el curs decidint que el projecte aniria relacionat amb els esports. La mestra 1 ja hi troba un inconvenient: *“No podem treballar el tema que nosaltres vulguem i alhora no pot ser només un. A la meua classe hi ha diversos interessos i diverses necessitats.”* Tot s'apropa a la PEPT. A l'aula apareixen diversos interessos i els mateixos nens decideixen de fer grups de treball. Cada grup treballarà les seves preguntes, però totes les respostes seran argumentades i exposades amb tot el grup-classe.

La mestra 2 també es troba en una situació que surt del mateix recorregut d'un projecte.

A la taula 9, la mestra 2 ens mostra reflexions sobre com surten del mateix recorregut d'un projecte.

Taula 9: Sortim del recorregut

2, 02:43 M2	<p><i>“Hem de tenir clar que molt sovint, per aconseguir un objectiu, hem de treballar aspectes que encara no sabem o no coneixem. Per tant, no tan sols assolirem l'objectiu en si que ens proposàvem inicialment, sinó que, alhora, adquirirem tots els passos que fem al llarg del procés d'aprenentatge.”</i></p> <p><i>“Així doncs, també hem de tenir en compte que qualsevol temàtica o situació la podem relacionar amb les diferents àrees i aprenentatges que s'han de fer al llarg del curs o cicle.”</i></p>
-------------	--

En aquest cas, la mestra 2 parla de situacions amb emocions, de situacions amb interessos que entren directament a l'aula i als quals no ens podem girar d'esquena. La mestra es comença a relacionar amb aquesta perspectiva integradora i globalitzadora.

La mestra 3 comença el projecte a través d'una pregunta general: *Què us agradaria aprendre del món?*

Per mitjà d'una conversa general, van sorgint múltiples idees que, amb l'ajuda de la mestra, com a guia, els alumnes van agrupant. La mestra els fa preguntes perquè ells puguin anar relacionant i englobant. Comencen a sorgir ítems de la PEPT: l'aprenentatge dialògic i els mestres com a guies i acompanyants.

Una vegada escollit l'interès o els interessos es generen noves preguntes perquè la mestra pugui esbrinar cap a quins camins es dirigeixen els alumnes. Alhora, les preguntes giren entorn de què volen saber.

La mestra em destaca que totes les activitats que es van realitzant les van escrivint en una llibreta o a la pissarra, tot remarcant la importància de l'escriptura i de la documentació. Alhora, per a fer participar les famílies en la nostra activitat a l'aula, els convidem a través d'una carta a aprendre amb nosaltres; amb això, també millorem l'escriptura. Així mateix, els anirem mostrant allò que anem fent.

Tot allò que volen saber ho van buscant en diverses fonts d'informació, tot destacant la importància de la lectura constant i adequant un racó de la classe per posar-hi tot el material que van recollint o trobant.

Les diverses activitats van fent reflexionar la mestra sobre el fet que no tan sols es tracta de dedicar-hi un petit temps cada setmana, sinó que els projectes i la perspectiva no deixen de créixer.

Un projecte es connecta amb un altre i després amb un altre, i aquests es van connectant amb diverses activitats o àrees.

A la taula 10 trobem una altra reflexió que surt del mateix recorregut.

Taula 10: Sortim del recorregut (II)

3, 1:05:30 M3	<i>“Si des de la PEPT ja es van treballant les diverses àrees, no cal tenir un horari i no cal tenir un currículum fragmentat.”</i>
---------------	---

A través de les experiències pròpies que van tenint a les aules, els mestres van

reflexionant sobre el mateix recorregut d'un projecte i el fet de poder relacionar l'aula amb la PEPT.

La mestra 4 mostra una actitud d'interès envers els projectes, tot seguint un cert recorregut.

Els proposa el tema, d'acord amb la idea de l'escola, per a poder escollir el nom de la classe. A partir d'aquest punt d'inici comença una conversa per a arribar a acords i a desacords. Decideixen de saber diverses coses de diversos esports, perquè cada nen mostra interessos diferents. Destaquem la conversa i les xarxes de relacions que s'estableixen, com també el fet que no es limiten a escollir un tema.

A poc a poc, dintre del mateix recorregut, la mestra és conscient que totes les preguntes i totes les respostes es van connectant i que fragmentar l'horari no és natural.

El mestre 5 comença relacionant el projecte com a punt d'inici amb el projecte referent d'escola, els esports, però des d'aquest inici comencen a aparèixer nous interrogants, noves preguntes i noves connexions que van donant pas a nous projectes.

Els alumnes tenen unes quantes setmanes per a pensar el tema inicial sobre el qual volen basar el projecte anual de classe, relacionat amb els esports. Surten diverses idees, però mitjançant una votació que ells mateixos decideixen de portar a terme, acaben escollint els Jocs Olímpics. Decideixen aquest tema perquè així totes les propostes que havien fet els companys hi queden englobades.

El tutor va participant en totes les converses, però bàsicament com a moderador. Com que ja són autònoms, només els ha d'ajudar a tancar certs temes i sobretot a seqüenciar les feines i les dates de lliurament/presentació de les feines.

Decideixen d'anar exposant tots els seus treballs en un gran mural dins la classe i,

ahora, cada subgrup decideix de fer una presentació oral davant la resta de la classe.

El tutor ajuda a fer que el projecte no sigui només una recerca d'informació, sinó que puguin aprofundir en alguns aspectes per relacionar-lo amb el currículum.

La vida entra a l'aula a través de les olimpíades, a través de notícies que connecten l'aula amb la realitat.

Gràcies a aquestes primeres observacions a les aules i de les constants sessions d'assessorament, on els mestres mostren allò que els va succeint a les aules o bé on jo vaig mostrant exemples de projectes, anem reflexionant sobre què s'aconsegueix treballant a través de la PEPT a les aules.

A la taula 11 trobem un entramat de veus dels mestres que reflexionen sobre projectes duts a terme per uns altres mestres, sobre com entenen la feina a través de la PEPT.

Taula 11: Altres mestres

19, M1, M2, M3, M4, M5, D i CE	<i>“Construcció de vida, construcció anual, individual i grupal, connexió amb tot: xarxa, documentació de l’infant, tots els instruments, materials, pensaments que es connecten, experiències, escoltar totes les veus i relacionar-les, comunitat d’aprenentatge, investigar, interrogar i compartir-ho, preguntar, imaginar, anticipar, analitzar, comprovar, generalitzar, aplicar, deduir, induir, explicar, representar, esquematitzar, relacionar els sabers, complexitat, tot allò que està junt, contextualitzar, dialogar, identitat i espiral.”</i>
19, 45:39 M1, M2, M3, M4, M5, D i CE	<i>“Cada subjecte és un relat, una història. La vostra història, la de cadascú, la meva i la nostra. Ser en companyia, creació del nostre relat. La mestra acompanya, visió integrada i integradora.”</i>
24: 19, 10:20 M1,	<i>“Que la vida vagi a les aules, la vida de cada subjecte entra a</i>

M2, M3, M4, M5, D i CE	<i>l'aula; relatar-nos a nosaltres, junts, compartir experiències, molts interrogants; món complex, incert i en procés de canvi constant; projecte d'aula connectat amb la realitat social, científica i cultural; narració dels estudiants, mestres i les famílies a les aules; aprenentatge dialògic, notícies; la realitat canvia i nosaltres també."</i>
---------------------------	--

A través d'aquestes experiències reals de mestres que, com ells, es vinculen a les seves aules amb la PEPT, els mestres participants es van col·locant fora del recorregut d'un projecte i van col·locant les seves experiències d'aula cap a la PEPT.

S'hi comencen a dedicar més hores, l'aprenentatge dialògic és constant, les activitats d'ensenyament-aprenentatge respecten els interessos i les necessitats de tots els alumnes i ja no tan sols hi ha un únic tema, sinó que tot s'uneix i tot es relaciona, mostrant una xarxa de relacions que no s'acaba.

Ja no es tracta d'un únic projecte, sinó d'ampliar la mirada cap a una perspectiva d'aula.

Sense ser-ne gaire conscients, van identificant que a les seves aules van molt més enllà dels recorreguts dels projectes i, a poc a poc, totes les activitats d'ensenyament-aprenentatge se situen dins la PEPT.

Quan entro a les aules a fer les primeres observacions, vaig observant el pas constant de deixar enrere un únic recorregut i encarar-se a la PEPT.

La mestra 1 m'obre les portes de la classe a una hora qualsevol, mostrant que va anant cap a la PEPT, com un canvi de mirada d'aula. Mostres expressades en la següent taula:

Taula 12: Primeres observacions corresponents a la mestra 1

12, 03:20 M1	<p><i>"Esteu preparats?"</i></p> <p><i>"Avui, com a alternativa, us he portat un poema."</i></p> <p><i>"Qui el vol llegir i després en parlarem?"</i></p> <p><i>"Ho has fet fantàsticament. Molt bé!"</i></p> <p><i>"Què n'hem entès, d'aquest poema?"</i></p> <p><i>"Voleu que el llegeixi jo?"</i></p> <p><i>"Vull que tothom parli de què diu aquest poema i què ens n'agrada."</i></p> <p><i>"Parlem-ne."</i></p> <p><i>"Voleu què ens posem en rotllana i en parlem?"</i></p> <p><i>"Hem de buscar el nostre espai."</i></p> <p><i>"Qui vol començar a parlar-nos del poema? Què ens diu? En què ens fa pensar? Ens agrada o no ens agrada?"</i></p> <p><i>"Què deu voler dir? El poeta vol dir això? O és una manera de dir-ho? Us sembla bé el que dic?"</i></p> <p><i>"Què vol dir aquesta paraula?"</i></p>
--------------	--

La mestra es relaciona amb una perspectiva d'aula, amb una perspectiva àmplia, i no es tanca en un tema o en un recorregut de projectes. Hi relaciona la conversa i diu que els alumnes s'expressin amb llibertat i amb respecte. La mestra aprèn amb els alumnes. S'escolten. La mestra és una guia i els ajuda a reflexionar. Els acompanya per anar afavorint el coneixement. S'hi connecten les emocions i la vida d'aula es relaciona amb la vida real dels alumnes.

La mestra m'expressa que va sortint del recorregut.

La mestra 2 m'expressa que té una classe molt moguda i molt participativa. Comenta que explora la relació de la PEPT en aquest tipus d'aula. Té una classe molt participativa i la PEPT facilita que els alumnes es puguin expressar. A través dels interessos, els nens poden treballar la lectura i l'escriptura, poden treballar els valors del respecte, l'escolta i la tolerància.

La mestra els fa noves preguntes per convidar-los a anar cap a noves reflexions. Fa participar tothom. Fomenta activitats de col·laboració i cooperació.

La mestra 3 mostra un possible recorregut d'un projecte amb diverses obertures, plasmades a la taula 13.

Taula 13: Primeres observacions corresponents a la mestra 3

02:44 M3	<p><i>"Li expliquem una mica a la Laia el tema que vau triar."</i></p> <p><i>"Recordeu si vam dir quin tema venia: l'oceà o l'espai? Vam acordar un ordre de temes."</i></p> <p><i>"Aleshores, és clar que volem parlar de l'espai?"</i></p> <p><i>"Què en sabem, de l'espai?"</i></p> <p><i>"Alguna cosa més? Sabem els noms dels planetes."</i></p> <p><i>"Molt bé, que el sol no és un planeta, és una estrella."</i></p> <p><i>"Sí, que la Terra és un planeta."</i></p> <p><i>"Què és una galàxia ho haurem de buscar bé. Ja tenim què hem de buscar primer."</i></p> <p><i>"Hem d'escoltar els companys."</i></p> <p><i>"Hem de buscar totes aquestes coses que dieu."</i></p> <p><i>"Tot això que dieu, ho sabeu?"</i></p> <p><i>"I això és veritat, que a l'espai no s'hi pot respirar? Per què?"</i></p> <p><i>"Qui hi pot anar, a l'espai?"</i></p> <p><i>"Com es diu aquesta barrera que dius?"</i></p> <p><i>"Us sona què és la capa d'ozó?"</i></p>
----------	--

La relació constant de la pràctica educativa amb el diàleg.

Mostra un recorregut, però amb obertura a nous interrogants, com el pas dels projectes de treball a la PEPT.

La mestra va apuntant les idees i va preguntant als alumnes coses noves d'acord amb la conversa. Els deixa expressar-se i ensenyar tot allò que ells consideren. Els fa participar a tots.

La mestra 4, semblant a la mestra 3, dibuixa un recorregut d'un projecte, però amb obertures que s'acosten a la PEPT, mostrades a la taula 14.

Taula 14: Primeres observacions corresponents a la mestra 4

15, 04:51 M4	<p><i>"Qui explica a la Laia què fem?"</i></p> <p><i>"I de què parlem?"</i></p> <p><i>"Què més recordeu de coses que hem parlat?"</i></p> <p><i>"Què és la localitat?"</i></p> <p><i>"Per què era una ciutat petita?"</i></p> <p><i>"De 10? Ah, de 10.000. Per tant vam dir que era una ciutat de les petites".</i></p> <p><i>"Què en sabíem, de la ciutat?"</i></p> <p><i>"I a la ciutat tot era igual?"</i></p> <p><i>"Alba, què hem demanat? I què hem dit?"</i></p> <p><i>"On és el barri de la perifèria?"</i></p> <p><i>"I què m'has dit?"</i></p> <p><i>"I aquest barri on era? I què hi trobàvem?"</i></p> <p><i>"El Pau diu que no sap on és l'església. Qui surt a explicar-l'hi?"</i></p>
--------------	--

Els va recordant les diverses sessions que han realitzat i què han anat treballant. Els pregunta amb l'objectiu d'anar més enllà. Comunica totes les àrees amb el projecte i marxa de l'horari establert. Comunica les converses amb experiències dels alumnes (importància de narrar l'experiència). Emergeixen molts aspectes que sorgeixen d'un projecte concret.

Des de l'inconscient arriba a una perspectiva global d'aula.

Finalment, el mestre 5 s'exposa a una gran perspectiva d'aula relacionada amb la PEPT.

Taula 15: Primeres observacions corresponents al mestre 5

16, 03:42 M5	<p><i>"Qui comença? De què vam parlar?"</i></p> <p><i>"Agafar dades. I què vol dir, això? Agafar la informació més important."</i></p> <p><i>"És a dir... Com vam dir què es deia?"</i></p> <p><i>"Vam definir com fer anotacions, per què? Amb quin objectiu?"</i></p> <p><i>"Sabríeu posar-ne cap exemple?"</i></p> <p><i>"Això que dieu ara, em sembla què és més una enquesta."</i></p> <p><i>"Per exemple, què volem saber? Imagineu-vos alguna cosa que voleu saber."</i></p> <p><i>"I això ho podríeu relacionar amb alguna cosa que heu fet a medi?"</i></p> <p><i>"Molt bé, és a dir: les gràfiques representen les informacions."</i></p> <p><i>"Ara jo us pregunto: quina relació hi ha amb els climogrames i amb el que vam fer ahir a català?"</i></p> <p><i>"Eudald, que dorms? Necessites més temps per a despertar-te?"</i></p> <p><i>"Aleshores una gràfica ens pot ajudar a organitzar la informació?"</i></p> <p><i>"Que és així? Pots fer-la?"</i></p>
--------------	--

El mestre fa activitats d'ensenyament-aprenentatge des de la PEPT. Tot s'hi comunica i tothom hi participa. Hi ha presència de la conversa i d'un currículum integrador. Hi ha reforçament positiu de les seves aportacions i acompanya les seves reflexions. Des de les activitats connecta totes les àrees. Els pregunta sobre els objectius directes i els fa decidir i ser protagonistes dels seus processos d'aprenentatge. Es mostra una relació pedagògica en què mestre i alumnes aprenen. Els fa preguntes directes i indirectes perquè les noves reflexions els provoquin aprenentatge. Hi ha, doncs, connexió dels valors amb les activitats.

Quan tanquem el primer curs escolar d'assessorament, com un punt i seguit, l'equip directiu fa sentir la seva veu, tal com mostra la següent taula:

Taula 16: El seguiment de l'equip directiu

17, 04:07 CE	<i>"Els mestres esperaven una recepta d'un projecte, quan van començar l'assessorament, i no l'han trobada. Són en procés d'entendre aquesta nova perspectiva i els agrada, però l'han d'acabar d'integrar."</i>
17, 07:18 D	<i>"Jo he quedat molt impressionada. Quan ells realment exposen els seus projectes hem vist que hi havia molt bons projectes i molt bones experiències. Creiem que els mestres són molt bons." "A poc a poc fan el pas dels projectes cap a la perspectiva." "Hem de poder garantir la continuïtat de tot això i ara ja no pot ser de cap més manera. Els nens que van arribant a primària ja comencen a venir amb experiències de continuïtat de projectes a infantil. Els de primària han patit la frase de: 'cada maestrillo tiene su librillo' i aquest és el primer any en què el cicle ja comença a tenir referents i bons." "Després de l'assessorament hem vist un abans i un després. Ara hem de valorar com continuem per aquest camí, que realment ens i els apassiona." "Hi ha mestres que han dit que s'ho han passat bé."</i>

El grup de discussió parla de continuïtat, perquè mostra l'acceptació d'aquest camí que hem començat. La directora, la cap d'estudis i la secretària mostren la preocupació perquè el nivell no baixi. Alhora, mostren la importància de destacar com acompanyaran un mestre que vingui de fora. Volen interioritzar l'assessorament.

Enfoquem el curs vinent. Tenen por que els mestres se sentin sobrecarregats amb un altre assessorament, i per això decidim de plantejar unes trobades pedagògiques mensuals, on cada mestre podrà expressar com treballa i com ho sent.

A la primera trobada del curs 2012-2013, la directora m'expressa que durant el primer trimestre als mestres els costa de situar-se i que, a causa d'aquest fet, les

trobades pedagògiques les començarem a partir del mes de gener.

Taula 17: Les trobades pedagògiques

26, 15:18 D	<i>“El primer trimestre, sempre els costa molt de situar-se i desencallar-se, i l’arrencada de la PEPT normalment és després de les vacances d’hivern.”</i>
-------------	---

Com m’expressa la cap d’estudis, en relació amb l’actitud dels participants:

Taula 18: El seguiment de l’equip directiu (II)

26, 31:42 CE	<i>“Quan els mestres van començar a veure els propis resultats i com aconseguien aplicar la PEPT, ells mateixos es van animar a continuar per aquest camí”.</i>
--------------	---

M’expliquen que, malgrat els recels inicials, quan els mestres es van fent conscients del seu procés i de les conseqüències que tenia –la motivació dels alumnes– és quan van voler continuar indagant amb la PEPT.

A les trobades d’aquest darrer curs d’assessorament, els mestres, submergits en la PEPT, ens mostren com s’hi van relacionant.

Taula 19: Nou curs

25, M1, M2, M3, M4 i M5	<i>“Més enllà de fer un projecte, obrim a la PEPT totes les activitats d’aula.”</i> <i>“De les activitats, en neixen molts interrogants i moltes curiositats que podem anar connectant als ítems de la PEPT.”</i> <i>“Aprenem cada dia més i junts.”</i> <i>“Apareixen nous temes a partir dels temes inicials.”</i> <i>“A la meua classe és molt difícil de treballar per projectes.”</i> <i>“Continuem molt marcats per l’horari.”</i>
-------------------------	---

Els cinc mestres coincideixen que aquest curs es van notant més segurs a les aules i que tenen la capacitat de deixar-se anar.

Com expressa la mestra 1, amb relació a la PEPT:

Taula 20: Com entenc la PEPT

32, 20:20 M1	<p><i>"Es tracta d'acabar de fer un canvi de xip, d'anar més enllà d'un projecte."</i></p> <p><i>"Parlem d'una perspectiva general d'aula i d'una perspectiva general d'escola."</i></p> <p><i>"La mestra és una acompanyant."</i></p> <p><i>"Realment s'hi poden relacionar totes les competències bàsiques."</i></p>
--------------	--

En aquesta taula, la mestra 1 ens mostra com entén i com es relaciona amb la PEPT.

Entro a les aules a fer les segones observacions no participants.

La mestra 1 em convida a l'aula en el moment en què a mi em vagi bé, tot mostrant la seva relació contínua amb la PEPT.

Taula 21: Segones observacions corresponents a la mestra 1.

20, 04:30 M1	<p><i>"Ens queda alguna cosa que volíem fer dels núvols?"</i></p> <p><i>"Què és el següent que volíem fer?"</i></p> <p><i>"Aleshores, quina intenció teniu?"</i></p> <p><i>"Hi ha nens que no diuen res. Què us ve de gust?"</i></p> <p><i>"Si no fem una única conversa no ens entendrem."</i></p> <p><i>"Aleshores, com ho fem?"</i></p> <p><i>"Els planetes, el sistema solar, la galàxia... Què em voleu proposar?"</i></p> <p><i>"Veig que tot queda molt lligat. Alguna proposta més?"</i></p> <p><i>"Els nens i nenes que vulguin fer els planetes: què en voleu fer, dels planetes? Què es el que voldreu treballar del sistema solar?"</i></p>
--------------	---

La mestra constantment els pregunta i estableix una conversa mitjançant l'aprenentatge dialògic. Els pregunta sobre què volen treballar i com ho volen fer. Relaciona competències i valors. Relaciona diverses activitats i diverses maneres d'aprendre.

La mestra es relaciona cada vegada més amb la PEPT, entenent la perspectiva com una filosofia dialògica, com una filosofia segons la qual ella és una acompanyant i alhora aprèn, com una filosofia que acull un currículum integrador, com una filosofia en què hi ha múltiples alfabetes i com una filosofia on apareix el paper del disseny.

La mestra 2 em convida a una situació de medi.

Taula 22: Segones observacions no participants corresponents a la mestra 2.

21, 03:20 M2	<p><i>"L'altre dia vam començar un tema nou. Qui se'n recorda? Vam fer una pluja d'idees."</i></p> <p><i>"Molt bé: els transports. I què vam veure què els diferenciava?"</i></p> <p><i>"Si us plau, aixequem la mà un per un per escoltar-nos bé."</i></p> <p><i>"Si vols, pots portar una foto."</i></p> <p><i>"Tu creus que pots parlar quan tu vulguis?"</i></p> <p><i>"Ara vull que em digueu transports que van per l'aire."</i></p> <p><i>"Ahir em va dir que volíeu fer una maqueta d'un transport. Com ho voleu fer: per grups?"</i></p>
--------------	---

La mestra em convida a una situació de medi on es veu un projecte de treball. Com que té un tipus de classe nerviosa, es pensa que no pot passar d'un projecte d'aula a una perspectiva més global, però inconscientment, en diverses situacions durant el recorregut del projecte, es connecta amb la PEPT: a través de l'aprenentatge dialògic, de la relació pedagògica, de l'autoria del mestre (ja que els mestres també aprenen), de pensar i actuar en una xarxa de relacions, de la connexió de preguntes que et porten cap a noves reflexions, dels múltiples alfabetes, del paper del disseny en l'aprenentatge i del fet d'afavorir un currículum integrador.

Hi observem no tan sols un únic projecte.

Quan entro a fer la segona observació de la mestra 3, veig clarament una situació de PEPT. El grup-classe mostra una varietat d'interrogants, connectats en una xarxa de relacions. Pensen com assolir l'objectiu i com documentar-lo.

La sessió passada, que havien treballat sobre aquests aspectes, havien decidit que volien buscar informació a casa i després documentar-la i explicar-la als companys. És aquesta sessió la que observo. Com, en relació amb el nostre projecte d'aula, hi anem relacionat la PEPT.

Entro a fer la segona observació amb la mestra 4 i la situació és molt semblant a la de la mestra de segon A.

Taula 23: Segones observacions no participants corresponents a la mestra 4.

23, 02:55 M4	<i>"Qui vol explicar alguna coseta que se sàpiga molt bé?"</i> <i>"Què més?"</i> <i>"És a dir..."</i> <i>"Exemples"</i> <i>"Hi esteu d'acord?"</i> <i>"Per tant, quina és la diferència?"</i> <i>"I tu com ho fas per anar al Marroc?"</i> <i>"Ja hem après una cosa nova"</i> <i>"Per tant, Andorra què és?"</i>
--------------	---

Aprenen a través d'una conversa cultural, on la mestra fa d'acompanyant i els fa noves preguntes per acompanyar-los a noves reflexions. La mestra també aprèn. Els aprenentatges dels alumnes es connecten amb les seves experiències per fer-los reals, i aquestes experiències són narrades.

Finalment, el mestre 5 fomenta constantment l'autonomia i la construcció del coneixement per part dels alumnes. El mestre sap que és un acompanyant.

Taula 24: Segones observacions no participants corresponents al mestre 5.

24, 03:45 M5	<i>"Com ens organitzem el dia?"</i> <i>"Voleu fer un 'planning' de tota la setmana?"</i> <i>"Ara no necessitem la llibreta. Primer hem de tenir els conceptes clars."</i> <i>"Quan jo us dic la paraula 'geometria', a vosaltres què us ve el cap?"</i> <i>"'Geomètriques' porta accent?"</i> <i>"I en podem parlar en un sentit més ampli?"</i> <i>"Fixem-nos un moment en aquest triangle."</i>
--------------	---

El grup-classe de cinquè em mostra una sessió de matemàtiques connectada a la PEPT. Mostren activitats obertes, dinàmiques, de participació, de converses amb interessos connectats a cada moment.

Després de fer aquestes segones observacions, a les trobades pedagògiques anem parlant de les diferències de la PEPT amb les diferències d'un únic recorregut d'un projecte.

Les idees giren entorn de la idea que tot consta d'un procés i d'una història. Els mestres m'expliquen que inicialment pensaven que no podrien sortir del mateix recorregut d'un projecte i que durant les sessions d'assessorament la PEPT els quedava lluny.

A poc a poc, sense pensar-ho, s'han anat trobant en diverses situacions que es relacionen amb la PEPT.

Argumenten que fer un únic projecte de treball no afavoreix la PEPT i no afavoreix la globalització del currículum o no respecte a cada interès i a cada subjectivitat. Reflexionen sobre el fet de respectar l'interès dels alumnes i permetre que la realitat entri a les aules i així poder anar relacionant-hi la PEPT.

L'equip directiu mostra la gratificació quan escolta que els mestres han acollit la PEPT i la van incorporant a les seves aules.

Abans no arribi el final de curs entro a les aules per fer les últimes sessions d'observació no participant, que permeten de detectar el resultat del procés de transformació de l'equip de mestres en relació amb la PEPT.

Les sessions d'ensenyament-aprenentatge relacionades amb la PEPT marxen, voluntàriament o involuntàriament, d'un horari establert. I, per tant, els mestres s'hi relacionen constantment. Es produeix la gestió del temps i l'espai en funció de l'aprenentatge. La mestra 1 em comenta: *"De vegades, encara que vulgui tancar la sessió i començar un altre tema, els alumnes no volen deixar d'investigar el tema en què estan treballant."* La mestra 4: *"Ja m'agrada no tenir horari."* I el mestre 5 em pregunta: *"Hi ha cap horari o cap organització millors que aquella que decideixin ells?"*

Les sessions d'ensenyament-aprenentatge relacionades amb la PEPT comencen i continuen relacionades amb la conversa (aprenentatge dialògic).

A la taula 25, mostrem frases referents a l'aprenentatge dialògic, extretes de les cinc classes:

Taula 25: Les converses.

M1, M2, M3, M4 i M5	<i>"Aleshores, com relacionem els planetes amb els forats negres?"</i> <i>"Hem de buscar sobre totes aquestes coses que esteu dient."</i> <i>"Us sona què és la capa d'ozó?"</i> <i>"Molt bé, que el sol no és un planeta, és una estrella."</i> <i>"I de què parlem?"</i> <i>"Què més recordeu de coses de què hem parlat?"</i> <i>"Què és la localitat?"</i> <i>"Per què era una ciutat petita?"</i> <i>"Per exemple, què volem saber? Imagineu-vos alguna cosa que voleu saber."</i>
---------------------	---

	<i>"I això ho podríeu relacionar amb alguna cosa que heu fet a medi?"</i>
--	---

Les sessions d'ensenyament-aprenentatge relacionades amb la PEPT fomenten l'autoria dels nostres alumnes: tots som autors i autores dels nostres aprenentatges. I ahora tots aprenem. De cada trobada i de cada relació, en poden néixer nous interrogants.

Les sessions d'ensenyament-aprenentatge relacionades amb la PEPT els fan pensar i actuar en una xarxa de relacions i, ahora, permeten d'anar més enllà de les preguntes, ja que les preguntes van obrint nous espais de coneixement. Per exemple, el mestre 5 pregunta: *"Què t'ha fet pensar en aquest nou tema?"* O la mestra 2 pregunta: *"Com et sents parlant d'aquest tema?"* I la mestra 3: *"I podríem relacionar aquesta idea amb altres aspectes que volem aprendre?"* Ahora, les sessions de projectes van relacionades amb els múltiples alfabetes.

Les sessions d'ensenyament-aprenentatge relacionades amb la PEPT permeten que el mestre sigui un acompanyant dels alumnes. La mestra 1 comenta als alumnes que ella no ho sap tot i que junts aniran aprenent tot allò que vulguin aprendre. Ella serà un acompanyant que els ajudarà quan ells ho necessitin.

Finalment, les sessions d'ensenyament-aprenentatge relacionades amb la PEPT es relacionen amb un currículum integrador, perquè, a part de relacionar-s'hi entre si totes les àrees, hi relacionem també la vida fora de les aules i fem que aquesta entri a les nostres aules. A la classe del mestre 5: *"I com viuen als altres països que participen en els Jocs Olímpics i què tenen de diferent de nosaltres?"*

Quan el curs escolar ja s'ha acabat, fem l'última trobada pedagògica amb els mestres i l'equip directiu.

La trobada gira entorn dels conceptes posats en pràctica sobre la PEPT, sobre la perspectiva d'aula, tal com l'anomenen a l'escola.

Em comenten que es troben en aquest punt de començar a relacionar-se durant tot l'horari amb aquesta perspectiva, on cada vegada es troben més a gust. La directora diu: *“Quan entres o passes per les aules, veus una constant conversa i veus que els alumnes no paren de proposar temes i de participar.”*

Saben que són dins d'aquesta perspectiva i que hi són sense esperar-s'ho.

M'expressen que estaven molt capficats en el mateix recorregut d'un projecte i que, a poc a poc, han anat fent aquest canvi de mirada cap a una perspectiva més àmplia. Destaquen també que se senten més còmodes relacionant les diverses activitats d'ensenyament-aprenentatge amb la PEPT que no pas només en un recorregut d'un projecte aïllat.

Remarquen que l'horari els ha anat desapareixent, fet que creien que no aconseguirien.

Ahora, valoren molt el canvi d'actitud per part de l'alumnat quan mostra una gran motivació per a aprendre.

La sessió es clou amb la idea que ni el grup de mestres ni l'escola no vol deixar de relacionar-se amb la PEPT.

5.3.2. LA TRANSFORMACIÓ DE CADA MESTRE

5.3.2.1. LA MESTRA 1

Taula 26: Característiques de la mestra 1.

Nom: mestra 1.

Sexe: dona.

Edat: 27.

Formació: educació primària.

Nivell: primer de primària A (curs 2010-2011) i segon de primària A (curs 2011-2012).

Anys treballant a l'escola de l'estudi: primer any (curs 2010-2011) i segon any (curs 2011-2012).

La mestra 1 mostra, des d'un primer moment, una actitud positiva cap al fet de realitzar un assessorament sobre la PEPT i alhora una obertura cap a la perspectiva.

Des que comencem les sessions d'assessorament, la mestra 1 participa en totes les converses i en la seva participació mostra optimisme i oportunitats constants. Ens referim a les mostres d'optimisme quan la mestra expressa, per exemple, el fet de poder sortir d'un horari tancat o quan constata que, encara que els mestres es vulguin tancar en un sol projecte, els alumnes a poc a poc van relacionant els ítems i el van obrint.

A mesura que anem passant les sessions d'assessorament, la mestra 1 sempre parla d'anar més enllà amb la PEPT, tant en la seva formació com en l'aplicació a l'aula. Fa comentaris com aquests: *"S'hi connecten totes les competències bàsiques, podem relacionar-nos amb la conversa durant tot el dia i no només en un espai concret, podem respectar les necessitats de cada alumne, d'un projecte en poden sortir d'altres, etc."* La constant participació de la mestra és el que fa anar engrandint els seus projectes.

El fet de mostrar-se predisposada i entusiasmada amb el canvi fa que les mostres de transformació siguin més ràpides i presents:

- Tot i que comença a dedicar als projectes dues o tres hores cada setmana i parteix d'un tema concret, les seves experiències i reflexions portades a les sessions d'assessorament li originen la necessitat de replantejar-se més obertura horària i més obertura per a connectar diferents interessos.
- Es va plantejant la implementació de l'aprenentatge dialògic i de la conversa com un fil conductor que és present a la seva aula sempre, no només per començar una activitat, sinó per relacionar-hi totes les pràctiques

d'ensenyament-aprenentatge.

- També es va plantejant quina relació tenen mestres i alumnes i com es col·loquen en aquesta relació per crear nous projectes i nous aprenentatges.
- Plantejar-se el paper del mestre com a acompanyant per tal que cada alumne pugui mostrar les seves necessitats i els seus interessos fa plantejar-se el mestre com a guia que ajuda a construir nous coneixements.

Quan comencem el segon curs d'assessorament, la mestra 1 mostra una total relació amb la PEPT quan anota que *"no tan sols es tracta d'un sol projecte, sinó de convertir tota l'aula en un projecte i de canviar la mirada sobre l'educació"*. Alhora, la mestra 1 anota que, tot i la durada de l'assessorament, encara té certes pors a causa de la incertesa que provoca treballar a través de la PEPT i de la mateixa inseguretats per si sap acompanyar els alumnes i guiar-los.

Aquestes dues anotacions la col·loquen en un inici de canvi de mirada que, tal com ella comenta, és tan sols l'inici d'un gran canvi. Comenta que la PEPT és una perspectiva molt àmplia on el mestre a poc a poc es va relacionant i situant.

La mestra 1 encamina la reflexió cap a la idea que aquests dos cursos d'assessorament li han donat les primeres pautes per a continuar relacionant-se amb la PEPT i continuar cap a aquest camí, sigui a l'escola que sigui.

Posa aquest seguit d'experiències a la seva història de mestra per continuar.

5.3.2.2. LA MESTRA 2

Taula 27: Característiques de la mestra 2.

Nom: Mestra 2.

Sexe: dona.

Edat: 28.

Formació: educació primària.

Nivell: primer de primària B (curs 2010-2011) i segon de primària B (curs 2011-2012).

Anys treballant a l'escola de l'estudi: primer any (curs 2010-2011) i segon any (curs 2011-2012).

La mestra 2, als inicis de l'assessorament mostra una actitud positiva per realitzar-lo.

Explica que en unes altres escoles, o en la mateixa, ha fet algun projecte tot seguint el recorregut dels projectes.

Des de l'inici de les sessions d'assessorament, mostra la idea de fer un projecte tancat, temàtic, durant unes hores la setmana, a causa de les característiques del grup-classe que té. Expressa que té una classe molt moguda i que els alumnes necessiten pautes i normes.

Aquesta posició respecte de la seva classe fa que mostri recel cap a la PEPT i que esperi un assessorament amb un full de ruta que contingui els passos de treballar per projectes. Mostra recels com ara: *"Els meus alumnes van d'un lloc a un altre i no poden estar concentrats en un mateix aspecte"*; *"necessiten pautes de comportament"*; *"si només treballem el que ells volen treballar, no podrem relacionar-hi tots els objectius i competències bàsiques esperades"*. La mestra 2 es manté aferrada a la idea que, segons el grup classe, la PEPT pot aportar molts aprenentatges o pot dificultar-los.

Aquests primers recels els motiva la necessitat de parlar dels recorreguts propis o de plantejar qüestions com: *"I ara com continuo, si els alumnes ja no hi mostren interès?"* I, alhora, fan que hi dediquin un o dos espais cada setmana.

Tot i aquestes barreres, quan faig les observacions no participants a la seva aula, la mestra mostra una obertura cap a:

- La conversa i l'aprenentatge dialògic d'una forma guiada.

- El fet de deixar expressar als alumnes les seves emocions i vivències.
- El fet de preguntar i provocar que cada alumne mostri la seva veu.
- Connectar, durant les hores que treballa per projectes, totes les àrees i provocar que estiguin relacionades.
- Desenvolupar la interrelació entre els alumnes, perquè s'escoltin molt i cooperin per aprendre.

Així i tot, verbalment, la mestra 2 es mostra tancada al recorregut dels projectes, però quan observo una activitat que ella considera que no té relació amb el projecte, es veu clarament que sí que s'hi relaciona, i ho fa de la següent manera:

- Deixant obertura cap als interessos.
- Fomentant la interacció entre els companys, fent una activitat de col·laboració.
- Respectant els diversos ritmes que són presents a la seva aula.
- Ajudant-los a reflexionar.
- Fent de guia i no imposant coneixement.

Cal destacar també que la mestra 2 comenta que treballar a través de la PEPT implica molta més feina per part del mestre.

Quan aquestes observacions són portades a les sessions d'assessorament i, junts, posem nom a les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge –relacionades amb l'aprenentatge dialògic, amb la relació pedagògica, amb la documentació i amb les connexions–, a poc a poc la mestra va interioritzant aquest canvi de mirada cap al

coneixement no fragmentat i cap a l'intent d'unificar el seu treball per projectes a una perspectiva d'aula més integradora i globalitzada.

5.3.2.3. LA MESTRA 3

Taula 28: Característiques de la mestra 3.

Nom: mestra 3.
Sexe: dona.
Edat: 29.
Formació: educació primària.
Nivell: primer de primària C (curs 2010-2011) i segon de primària C (curs 2011-2012).
Anys treballant a l'escola de l'estudi: primer any (curs 2010-2011) i segon any (curs 2011-2012).

La mestra 3, des de l'inici de l'assessorament, mostra una actitud de descoberta que ben aviat la portarà cap a la PEPT.

Des d'un inici, es manté relacionada amb el recorregut d'un projecte, perquè manifesta que és l'única manera que se sap relacionar amb els projectes. Hi dedica tres hores la setmana.

A les sessions d'assessorament es mostra callada, però en algun moment fa alguna intervenció sobre com poder millorar. Per exemple: *"S'hi poden relacionar totes les competències bàsiques?" "La programació es realitza al final d'un projecte o de tots?" "Com podem passar d'un únic projecte a fer que tota la classe sigui un projecte?"* Alhora, aquests aspectes de millora li motiven certes inseguretats que tenen a veure amb la relació de la PEPT amb les competències bàsiques o amb el fet de saber com van aprenent els alumnes.

La mestra 3, amb timidesa, va fent passos segurs des d'un únic projecte cap a la perspectiva.

- Comença amb un únic projecte i en un full es va anotant tots els interessos que li van proposant els alumnes.
- Els va fent preguntes cap a noves portes de coneixement des del tema triat.
- No li fa res d'ampliar l'horari.
- Cada dia els refresca la memòria amb allò que havien anat treballant.
- En el moment que els alumnes comencen a mostrar un altre interès, els fa present el canvi com a guia: *"Veieu com aquest tema ens ha portat cap a un altre? I aquest altre cap a un altre?"*

La mestra 3 mostra certa por al fet de no treballar totes les competències bàsiques marcades per currículum o al fet que els alumnes no aprofundeixin els coneixements, a la seva aula. Així i tot, cada vegada té més presents les connexions entre sabers i entre interessos, i això fa que es relacioni amb la PEPT sense intentar simplificar-se a un únic projecte o a una única temàtica.

Es relaciona amb la PEPT des de:

- Les múltiples connexions.
- L'aprenentatge dialògic.
- La relació pedagògica.
- La innovació amb la documentació.
- El paper del mestre com a acompanyant.

La mestra 3 mostra que, per tal d'anar connectant-se amb la PEPT, hi ha d'anar entrant a poc a poc i anar assumint que arriba un moment que la incertesa ja no fa por.

La mestra 3 em comenta que aquest món de connexions fa que els alumnes estiguin sempre motivats per aprendre, ja que, com que surt d'ells, l'interès sempre és més gran.

Comenta també que creu que es troba en un inici per a anar continuant per aquest camí.

5.3.2.4. LA MESTRA 4

Taula 29: Característiques de la mestra 4.

Nom: mestra 4.
Sexe: dona.
Edat: 29.
Formació: educació primària.
Nivell: segon de primària (curs 2010-2011) i tercer de primària C (curs 2011-2012).
Anys treballant a l'escola de l'estudi: primer any (curs 2010-2011) i segon any (curs 2011-2012).

La mestra 4, des de l'inici de les sessions d'assessorament, expressa la idea que, per fer aquest canvi de mirada en la seva pràctica com a docent, la primera cosa que cal és que el mestre es cregui aquest canvi propi. Defensa que la transformació recau en un canvi de mirada del mestre.

A mesura que la mestra va fent l'assessorament, va manifestant aquest sentiment d'obertura cap a la PEPT.

Tot i que comença amb un únic punt de partida, com poden ser els esports, a poc a poc deixa connectar uns altres interessos en els esports. Els alumnes poden passar

d'explicar els esports que els interessin a explicar *com és que els interessin i des d'on els practiquen*, tot entrant cap a la seva localitat.

La mestra 4 es va col·locant a aquesta obertura, a través de:

- Connectar les reflexions i les relacions des de l'aprenentatge dialògic, tot provocant noves preguntes.
- Entendre el paper del mestre com un acompanyant i un guia de les propostes dels alumnes: *"Com és que proposes això i que proposes fer-ho d'aquesta manera?", "I com és que ho entenem d'aquesta manera?", "Què et fa pensar en això?"*
- A través d'aquestes connexions, hi ha una connexió de les àrees i no li fa por de trencar amb l'horari.

Aquesta obertura, on tot és connectat i res no és simplificat, on les aportacions de cada alumne són vàlides, on el paper de l'escolta és present i on la motivació dels alumnes és tan immensa, arriba un moment que s'acaba: quan aquests alumnes canvien de cicle i comencen tercer, tot i tenir la mateixa mestra.

La mestra 4 viu uns moments de por en començar el segon cicle de primària, perquè creu que durant el primer cicle la PEPT afavoreix totes les competències bàsiques, però que quan els alumnes es van fent més grans calen més estructures i ordre.

Aquestes reflexions les fem a les sessions d'assessorament i la mestra 1 i el mestre 5 comenten que si els alumnes es mostren motivats i han après en el segon curs de primària també caldria provar si al cicle mitjà continuen igual.

Aquestes reflexions, afegides al fet de començar un únic projecte, de caire tancat, amb el mateix grup-classe i que els alumnes vulguin obrir nous camins, fan que la mestra es resitui i torni a entrar en aquest espai d'obertura on tot és connectat i no

simplificat.

La mestra coincideix amb els altres mestres que aquest assessorament els ha donat les bases per a continuar cap a la PEPT, perquè la resposta que provoca la PEPT en els alumnes sempre està relacionada amb interès i motivació.

5.3.2.5. EL MESTRE 5

Taula 30: Característiques del mestre 5.

Nom: mestre 5.
Sexe: home.
Edat: 34.
Formació: educació primària amb especialitat d'anglès.
Nivell: quart de primària (curs 2010-2011) i cinquè de primària C (curs 2011-2012).
Anys treballant a l'escola de l'estudi: primer any (curs 2010-2011) i segon any (curs 2011-2012).

Finalment, el mestre 5, durant tot l'assessorament mostra una actitud d'obertura cap a la PEPT i cap a l'assessorament.

Des d'un bon començament, el mestre 5 mostra que no té por del canvi, perquè pensa que tot allò que afavoreixi els interessos i els aprenentatges dels nostres alumnes els mestres ho hauríem d'aplicar.

El mestre 5 es connecta a la PEPT des d'un inici, relacionant les activitats d'ensenyament-aprenentatge de les seves aules, siguin quines siguin, a través de:

- El mestre com a acompanyant que els ajuda a reflexionar.
- L'aprenentatge a través de l'aprenentatge dialògic, fent preguntes directes i indirectes per continuar aprenent.
- La decisió assembleària de què treballem dia a dia, sense un horari

fragmentat i connectant-hi totes les àrees.

- Reflexionar sobre els objectius que els alumnes es marquen per estudiar.
- Deixar fluir la vida dels alumnes que entri a la vida d'aula.
- Pensar i actuar en una xarxa de relacions.
- Tenir present la consciència del no-límit, perquè mai no sabrem realment què aprenem i fins on aprendrem.

El mestre 5, durant les sessions d'assessorament, es relaciona amb la idea que l'assessorament els ajuda molt a posar nom a les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge. Per exemple, quan aprenen a través de les preguntes i de les respostes (aprenentatge dialògic).

Em transmet que l'assessorament els ha anat bé per a pensar sobre la seva pràctica i per a reflexionar, igual com ells acompanyen els seus alumnes.

Em comenta també, igual que els altres mestres, que l'assessorament els ha servit per a trencar la barrera i començar a relacionar-se amb la PEPT, però que ara només es tracta d'un punt i seguit.

5.3.3. SEMBLANCES I DIFERÈNCIES DE LA TRANSFORMACIÓ DE CADA MESTRE

Una vegada presentada la monografia de cada mestre on es descriu el seu procés de transformació de la pràctica docent, cal destacar que, després dels processos individuals que va vivint cadascú, tots arriben a una relació amb la PEPT, per bé que els processos pels quals passen els mestres són de vegades semblants i de vegades diferents.

Per mostrar aquestes semblances i diferències, en farem una llista per a cada mestre.

5.3.3.1. SEMBLANCES

- Tots els mestres parteixen d'un recorregut tancat i van ampliant-lo cap a d'altres.
- Tots els mestres incorporen l'aprenentatge dialògic a totes les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge.
- Tots els mestres coincideixen en el fet que la PEPT respecta els ritmes d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes.
- Tots els mestres reflexionen sobre el concepte de relació pedagògica.
- Tots els mestres entenen les múltiples connexions dins de l'aula.
- Tots els mestres entenen la figura docent com una figura acompanyant.
- Tots els mestres havien fet algun projecte anteriorment.
- Tots els mestres entenen la PEPT com una perspectiva que dóna resposta als interessos, necessitats i motivacions dels alumnes.
- Tots els mestres entenen la PEPT com una perspectiva innovadora.

5.3.3.2. DIFERÈNCIES

- Presenten més recels inicials pel fet de passar del treball per projectes a la PEPT la mestra 2, la mestra 3 i la mestra 4.
- La mestra 1 i el mestre 5 mostren una actitud molt oberta cap a la PEPT des d'un inici.

- La mestra 2 i la mestra 3 es mantenen més temps lligades a una fragmentació horària, mentre que la mestra 1, la mestra 4 i el mestre 5, no.
- La mestra 3 i la mestra 1 es plantegen la relació pedagògica i la documentació dels processos d'ensenyament-aprenentatge.
- El mestre 5 diu que l'assessorament ens ajuda a posar nom a les seves pràctiques d'ensenyament-aprenentatge.
- La mestra 4 viu primerament un procés d'obertura, després passa per un procés de recorregut i finalment torna a obrir-se cap a la PEPT.
- La mestra 1 i el mestre 5 parlen molt a l'assessorament.
- La mestra 2, la mestra 3 i la mestra 4 no parlen tant a l'assessorament o parlen més de possibles barreres de la PEPT.
- La mestra 2 reflexiona sobre les característiques del grup-classe.
- A la mestra 2, la mestra 3 i la mestra 4 els costa més de sortir del mateix recorregut d'un projecte.
- La mestra 2 parla de les emocions dins de la PEPT.

5.4. ELS BENEFICIS I ELS OBSTACLES DE LA INCORPORACIÓ DE LA PEPT A LES AULES.

Els resultats corresponents al tercer objectiu de la tesi doctoral, "Analitzar els beneficis i els obstacles de la incorporació de la PEPT a les aules", es descriuen a través de tres categories d'anàlisi inductives: "Les barreres i dificultats amb què es troben els mestres quan es relacionen amb la PEPT", "Els beneficis que mostren els mestres quan es relacionen amb la PEPT" i "La valoració i les vivències per part dels mestres sobre el procés de transformació".

Les dades corresponents a aquestes tres categories s'han obtingut a partir de dues fonts d'informació: les entrevistes amb els mestres i l'equip directiu i les diverses sessions d'assessorament.

5.4.1. BARRERES I DIFICULTATS AMB QUÈ ES TROBEN ELS MESTRES QUAN ES RELACIONEN AMB LA PEPT

Cal destacar que aquesta categoria és molt present durant el primer curs de l'estudi (2011-2012), perquè és la primera vegada que els mestres participen en un assessorament sobre la PEPT. Al segon curs (2012-2013), quan els mestres ja es relacionen més amb la PEPT, les barreres ja no són tan presents.

Tal com s'ha indicat anteriorment, gairebé tots els participants havien fet un curs sobre el treball per projectes o n'havien realitzat algun en un moment de l'horari, però no n'havien fet cap ni s'havien vinculat a la PEPT.

Aquest primer fet de desconexió motiva uns certs dubtes i interrogants que a poc a poc s'aniran esvaint, quan els mestres es vagin relacionant amb la PEPT.

Aquests primers dubtes van ser presents durant les primeres sessions d'assessorament, quan es començaven a introduir, a través d'exemples, experiències relacionades amb la PEPT.

Les principals barreres inicials que comenten els mestres:

- El temps que es dedica a la PEPT.
- La possible falta de participació per part dels alumnes, les alumnes i les famílies.
- El fet de no saber si la PEPT dóna resposta al currículum obligatori de primària.

- El fet de no saber com treballar a través de la PEPT (perquè no ho havien fet abans).
- Un gran volum de feina per al professorat.

A la taula 31 s'exposen algunes evidències de les barreres inicials per part dels mestres:

Taula 31: Evidències de les barreres.

7, 20:45 M1	<i>"Vam demanar a les famílies que ens ajudessin a buscar i portar informació, però molt sovint porten pàgines web d'internet amb molta lletra i complexitat que als alumnes de 1r d'educació primària els costa de comprendre i seleccionar-ne la informació."</i>
7, 22:50 M2	<i>"Manca d'interès o participació per part d'alguns alumnes si volem unificar un únic tema per a tot el grup. Alguns alumnes, tot i treballar amb la temàtica del seu interès, s'involucren poc, ja que, com que moltes activitats són de grup, ja ho fan els altres membres."</i>
8, 15:16 M4	<i>"Pel mestre, hi ha manca de previsió d'allò que es farà. Estem poc acostumats a treballar en funció del moment i s'ha d'anar improvisant."</i>
8, 20:11 M1	<i>"Una de les dificultats que em trobo és que hi ha vegades que no sé si les preguntes que fan els nens són vàlides totes i he de saber parar-ne algunes. Quan parlem d'uns temes, en treuen uns altres, i em quedo pensant si realment n'hem de parlar o no els toca per l'edat."</i>
9, 17:32 M2	<i>"D'una altra banda, em costa molt de reconduir les situacions a l'aula. Tinc una classe amb nens molt moguts i els costa de parlar sense cridar i escoltar els companys. Per ells, és impossible que la mestra parli molta estona, perquè no paren de moure's. En moltes sessions he de canviar d'activitat segons"</i>

	<i>el que va sortint i el que ells volen, però costa molt i he de repetir tota l'estona que facin silenci i cridar l'atenció per poder continuar la sessió."</i>
9, 13:07 M3	<i>"Em fa una mica de respecte també el fet que a vegades penso que no treballo tots els continguts curriculars. I per això, sovint, vaig anotant en una llista tot el que hem treballat, per poder, si pertoca, afegir d'alguna manera algun contingut que no s'hagi treballat."</i>
11, 40:03 M4	<i>"En resum, treballar d'aquesta manera vol dir molta feina i una inversió de temps que no tenim."</i>
7, 25:25 M5	<i>"La participació dels nens. El fet de portar a terme projectes que requereixen diàleg i participació dels alumnes fa que et trobis que hi ha alumnes que hi participen poc o gens, ja sigui perquè no estan motivats o bé perquè la seva timidesa els ho impedeix."</i>

Aquestes primeres barreres ens acompanyen durant les primeres sessions d'assessorament i, alhora, es van entrelaçant amb els beneficis que van evidenciant els mestres.

Aquests primers entrebancs posen de manifest la por inicial a allò que és desconegut o a no saber com iniciar la vinculació amb la PEPT.

Continuant amb les sessions d'assessorament, el mestre 5 mostra una preocupació en relació amb el currículum de primària obligatori i amb la prova de competències bàsiques.⁵

Taula 32: El context educatiu

11, 03:45 M5	<i>"Les barreres les trobem des del departament, i les proves de nivell, competència, diagnòstic, etc. que ens fan passar a totes les escoles en unes dates marcades. Els pares i les direccions volen sempre tenir bons resultats i sovint els mestres tenim por</i>
--------------	---

⁵Quan els alumnes cursen sisè de primària fan les proves de competències bàsiques a tot Catalunya.

	<i>que amb els projectes quedin alguns aspectes curriculars poc treballats. Per aquest motiu crec que a vegades ens replantegem la idoneïtat d'aquest sistema de treball."</i>
--	--

De vegades, com recull el comentari exposat a la taula anterior, els mestres tenen por que la PEPT no afavoreixi el conjunt total de competències bàsiques o de continguts. Aquesta por és conseqüència d'interpretar el currículum de primària de manera prescriptiva, és a dir, com una instrucció curricular de caràcter obligatori, més que no com una orientació curricular.

L'equip directiu, fent ús del llenguatge no verbal, mostra conformitat amb aquest reel. Alhora, afegeix el seguiment de la inspectora i l'exigència amb les programacions.

Una altra barrera adduïda pels mestres és que, com a escola de nova creació, hi ha molts aspectes i metodologies que han provat i no han acabat de concretar, i tenen por que la PEPT sigui un altre "bolet".

A poc a poc, al llarg de les sessions d'assessorament, els mestres ja no mostraven tanta angoixa. Parlaven d'un procés evolutiu que feien ells i, alhora, els alumnes quan es començaven a relacionar amb la PEPT.

Tot es tracta d'un procés: de provar-ho, de pensar-hi i de repensar-ho.

A la taula següent es posa de manifest l'inici de les relacions amb la PEPT:

Taula 33: L'inici de la seva relació amb la PEPT

19, 03:45 M1	<i>"Tot i que ara he esmentat aquests aspectes, he de dir que tots els hem pogut solucionar. Per tant, estic convençuda que a mesura que es realitzin projectes, tant els mestres, com els alumnes i les famílies estarem més acostumats a investigar, descobrir, improvisar i deixar-nos portar."</i>
19, 03:45 M4	<i>"De la mateixa manera que nosaltres cada vegada anem fent</i>

	<i>més projectes i ens anem sentint més còmodes, ells també. Cada vegada els deixo que facin més el projecte com ells volen. Jo em comprometo i ells també, i entre tots anem fent projectes més interessants.”</i>
19, 03:45 M5	<i>“Ens anem obrint nosaltres i els hem de deixar temps. Em sento molt més còmoda perquè a ells els veig molt més motivats.”</i>

Com podem observar en aquesta taula, els mestres parlen d'un procés evolutiu que feien ells i alhora feien els alumnes per relacionar-se amb la PEPT. Aquest canvi de mirada no era un fet que es pogués dur a terme d'avui per demà, sinó que requeria temps i creure-s'ho.

Després d'observar aquestes reflexions sobre el procés, podem comprovar com les barreres inicials van caient a poc a poc, quan els mestres comencen a relacionar-se amb la PEPT a les aules.

En acabar el primer curs d'assessorament (2011-2012), quan els mestres ja es vinculaven més a la PEPT, les reflexions per a tancar aquest primer any giraven entorn de la por de no saber relacionar la PEPT amb el currículum actual o de no assolir els objectius, de no saber exactament la profunditat del que han après, de l'horari o de les mateixes inseguretats dels mestres. Són aspectes expressats a la taula 42:

Taula 34: Reflexions amb relació a la PEPT

35, 03:45 M1	<i>“Malgrat tot, sempre hi ha aspectes que et preocupen més que uns altres. En aquest cas, podria dir que es redueixen bàsicament a la por d'assegurar-se de treballar tot allò que marca i pauta el currículum en cada etapa educativa. És a dir, en el moment en què fem un projecte com a tal, treballem molts aspectes que no surten al currículum en relació amb l'edat o el curs dels alumnes, però pel seu interès i motivació acabem portant-los a terme, i això és molt més profitós. Alhora, tinc la por o el dubte de si no acabaré treballant tot allò que se'm</i>
--------------	---

	<p><i>demana curricularment.”</i></p> <p><i>“I sé que sí que ho acabem treballant.”</i></p>
37, 03:45 M3	<p><i>“També he de dir que ara ja he après a no tenir aquesta preocupació respecte als continguts curriculars, perquè també crec que indirectament acabem treballant sempre tots els aspectes (aprofundint-los més o menys) i, alhora, tenim a les nostres mans reconduir una mica aquest procés d’aprenentatge cap on ens interessa arribar, tot i que sigui sempre partint del mateix alumne.”</i></p>
38, 03:45 M4	<p><i>“Un aspecte que em preocupava en un inici i que de seguida va desaparèixer és el fet que els alumnes tinguessin preguntes o curiositats que jo mateixa no sabés resoldre. I, sincerament, el fet de no saber què et demanaran, què voldran treballar, com enfocarem el projecte, etc. no ha de preocupar gens, perquè de seguida els nens s’acostumen a treballar en aquesta línia i saben que la informació l’hem de trobar conjuntament, sense que el mestre doni les respostes a les seves demandes. Ells són els qui fan les demandes i els qui decideixen on podem fer les cerques d’informació.”</i></p>
36, 03:45 M2	<p><i>“Un últim aspecte que m’agradaria valorar és el fet que nosaltres realitzem PEPT i altres metodologies (racons i ambients), fet pel qual hi ha dificultat per a poder realitzar moltes sessions en les quals puguem treballar el projecte. No obstant això, hi ha moltes situacions del dia a dia en què es treballa a través del diàleg i la conversa, partint dels seus interessos. Però crec que ens manca una mica més de temps.”</i></p>
38, 03:45 M4	<p><i>“Per tant, a part de la qüestió horària, ara m’adono que no podríem dir que hi hagi barreres o dificultats, sinó més aviat una inseguretat per part del mestre envers allò desconegut, que ens aparta una mica d’aquesta metodologia fins que no hi entrem de ple.”</i></p>

Com podem observar en aquesta taula, els mestres poden començar a donar veu i a donar resposta a les seves barreres.

Aquestes respostes conflueixen a observar que tot és fruit d'un procés seu i dels seus alumnes. A poc a poc, quan s'han anat vinculant a la PEPT, les barreres inicials han anat desapareixent.

Alhora, les barreres naixien de "no saber com vincular-se a la PEPT" o d'allò que la PEPT podia afavorir, i el fet de començar a relacionar-s'hi ha fet que els mestres veiessin la connexió de competències, veiessin com podien actuar de guies i acompanyants i com la PEPT anava més enllà del currículum obligatori.

Els mestres fan una reflexió sobre la seva inseguretat i sobre la por del canvi, que en un primer moment els va portar a no poder relacionar-se amb la PEPT, per la por de no saber-ho gestionar.

Després d'aquesta presentació dels resultats, podem destacar que les barreres que apareixen en el moment d'incorporar la PEPT a les aules, diferenciant les de l'inici del procés de les del final, són aquestes:

5.4.1.1. BARRERES INICIALS

- La inexperiència del professorat per relacionar-se amb la PEPT.
- Un únic projecte o múltiples projectes.
- El temps dedicat a la PEPT.
- La manca de participació dels alumnes i de les famílies.
- La relació amb el currículum i les competències bàsiques.
- El gran volum de feina per part dels mestres.

- La manca de previsió i de planificació en el moment de treballar amb la PEPT.
- El fet de no saber si totes les preguntes realitzades pels alumnes són vàlides o no.
- El fet de no saber si els mestres són bons guies i acompanyants.
- Les barreres del Departament d'Educació.

A mesura que van passant les sessions d'assessorament i els mestres van implantant la PEPT a les seves aules, hi ha la disminució d'algunes barreres inicials, i les que continuen presents són les següents:

5.4.1.2. BARRERES FINALS

- La inexperiència del professorat per a relacionar-se amb la PEPT.
- La relació amb el currículum i les competències bàsiques.
- El fet de no saber si els alumnes aprenen allò que s'ha treballat amb profunditat.
- La inseguretat dels mestres, pel fet de no saber treballar amb la PEPT.
- La relació de la PEPT com a perspectiva amb altres metodologies d'aula.

5.4.2. BENEFICIS QUE MOSTREN ELS MESTRES QUAN ES RELACIONEN AMB LA PEPT

Per tal de poder descriure els beneficis que identifiquen els mestres en relacionar-se amb la PEPT, partirem de les dades obtingudes al final de les sessions d'assessorament i de les entrevistes finals.

Cal destacar, inicialment, que en el moment de començar l'assessorament els mestres hi volen participar des de la seva decisió i no com un fet imposat per l'equip directiu. Ells, gràcies a les seves experiències prèvies, ja valoren que la PEPT pot ser una perspectiva que pot donar resposta al context i a les necessitats dels seus alumnes.

Taula 35: N'identifiquem els beneficis

32, M1	<p><i>“Han trobat el seu lloc dins del grup i van tenint més interès.”</i></p> <p><i>“Veig que tots tenen més ganes de fer-ho.”</i></p> <p><i>“Arriba l'estona de fer-ho i estan molt motivats. TOTS.”</i></p> <p><i>“Per tant, cal plantejar totes les activitats des d'aquí, perquè és on realment hi ha el seu interès. A través dels seus interessos.”</i></p> <p><i>“Trobar alguna cosa que ells vulguin aprendre i començar a treballar.”</i></p> <p><i>“Donem més importància als projectes i això als nens els agrada. Esperen les hores de projectes perquè saben que és diferent.”</i></p> <p><i>“Als nens els agrada molt. Aquest any m'hi he posat des del setembre. I no sabem si hem d'acabar d'anar més enllà i fer tot l'horari.”</i></p> <p><i>“A poc a poc vaig aconseguint més temps d'escolta. I no és escoltar-me a mi, sinó que és diàleg entre ells. Al final, jo sí que faig un resum: «Tenim tot això».”</i></p> <p><i>“Destacar la manera de fer del grup.”</i></p> <p><i>“Com ens situem a la classe: quan jo vaig començar, no aguantaven ni tres minuts de conversa. I sí que varia segons el</i></p>
--------	--

	<p><i>grup, però és important com ens situem nosaltres durant l'estona que dura. Tinc un grup molt mogut, però amb poc temps aniran tenint consciència del company i voldran ser escoltats. Aquesta escolta ha de ser treballada a partir d'ara. I aquesta situació anirà canviant.”</i></p> <p><i>“Jo, com a acompanyant en funció dels seus interessos.”</i></p> <p><i>“La riquesa de l'aprenentatge dialògic.”</i></p>
33, M2	<p><i>“Motivació per part de l'alumnat.”</i></p> <p><i>“Reflexió, raonament, diàleg, etc. entre els alumnes.”</i></p> <p><i>“Tots els alumnes poden implicar-se en el projecte, independentment de les seves dificultats d'aprenentatge. Cada alumne pot aportar el seu «do personal» per millorar el resultat del projecte. Per exemple, l'alumne que sap dibuixar molt bé és qui pot elaborar la portada del llibre o el mural final; el qui fa molt bona lletra pot escriure algunes pàgines; aquell que domina l'ordinador pot buscar informació; el qui té material a casa el pot ensenyar i explicar; el nen que té un familiar que ens pot ajudar el pot convidar, etc. No cal que tots ho fem tot a cada moment, però tots ens sentim útils i importants, perquè hem col·laborat en diferents parts.”</i></p> <p><i>“S'observa com un treball conjunt, d'aula. És enriquidor.”</i></p> <p><i>“Desenvolupa l'autonomia dels alumnes i la seguretat en ells mateixos.”</i></p> <p><i>“Les famílies s'impliquen en el procés d'aprenentatge del projecte: col·laboren i participen de moltes maneres diferents.”</i></p> <p><i>“Des d'una temàtica es treballen molts aspectes curriculars. Tot queda entrelligat.”</i></p>
34, M3	<p><i>“El principal benefici que hi veig és que molts nens, que normalment a la classe no participen, com que és un tema que han triat ells i hi estan motivats, hi participen molt. Sempre porten de casa informacions o coses referents al tema i tenen interès a explicar-ho als seus companys i companyes.”</i></p> <p><i>“Un altre benefici és que pots corregir molt l'expressió oral, ja</i></p>

	<p><i>que, com que es fan converses contínuament, pots ajudar-los, i es nota molta millora a l'hora d'explicar-se."</i></p> <p><i>"I per últim, quant a continguts, trobo que no segueixes una programació tancada, i per tant pots parar a treballar algun concepte més temps si no ha quedat clar."</i></p>
35, M4	<p><i>"L'interès i la motivació dels nens."</i></p> <p><i>"Col·laboració entre els alumnes, ja que pots potenciar el treball per parelles, en petit grup, en gran grup, etc., i cada alumne pot participar en allò en què ell se senti més segur."</i></p> <p><i>"Motivació per part dels nens, pel fet de treballar temes que a ells els agraden i els motiven."</i></p> <p><i>"Interrelació de diferents aprenentatges establerts al currículum de primària."</i></p> <p><i>"Utilització de diferents recursos materials i tecnològics."</i></p> <p><i>"Espai per al diàleg, l'opinió personal, el debat, les propostes i, al mateix temps, el treball de diferents hàbits molt importants com el de respectar els torns de paraula, fer silenci i escoltar la resta de companys i companyes, entre d'altres."</i></p> <p><i>"Autonomia. En molts casos han de treballar autònomament i triar quins són els passos que han de seguir per aconseguir les seves fites."</i></p> <p><i>"Potenciar el treball conjunt entre pares i nens."</i></p>
36, M5	<p><i>"Molta participació, implicació, motivació; tothom té lloc al projecte."</i></p> <p><i>"Molta col·laboració i uns resultats –transversalment parlant– genials."</i></p>
32, 33 i 34 M1, M2, M3, M4 i M5	<p><i>"Tots els alumnes estan integrats en un mateix projecte, fins i tot aquells alumnes a qui els costa de trobar motivació o interès per allò que es treballa a l'aula."</i></p> <p><i>"Es treballen aspectes a nivells diversos, fet que ajuda a incloure tot l'alumnat."</i></p> <p><i>"Respectant el ritme de treball de cadascú i les seves preferències."</i></p>

"Tots els alumnes són protagonistes! Se senten importants per haver triat el tema, per haver decidit què volien fer i com ho volien fer, per haver aportat informacions, per haver deixat que els seus pares o coneguts ens ajudessin, etc."

"Resultats més profitosos, ja que partim del seu interès i ells hi posen molt més esforç, és molt més proper a ells i se senten responsables del resultat final."

"S'elabora un treball conjunt de classe i, per tant, es forma cohesió de grup."

"Es treballa el fet de saber escoltar, fer conversa, debatre situacions, negociar i arribar a acords."

"Participació molt més activa de tots els nens i nenes i no només d'un petit grup."

"Millora en l'expressió a l'hora d'explicar fets o vivències."

"Les converses són molt més àmplies i poden arribar a interessar-se més pels temes que es tracten."

"Participació d'algunes famílies."

"Més respecte per escoltar i deixar parlar els companys."

"Organització i treball en grup."

"Autonomia per cercar informació i explicar-la."

"Ha augmentat notablement el temps de conversa del grup."

"Interès pels temes que es treballen i per les feines que es realitzen perquè moltes les han triades ells mateixos."

"Adquisició d'un gran ventall de coneixements relacionats amb el món que els envolta mitjançant vivències dels altres."

"La motivació dels nens. Aquest aspecte és el principal."

"L'aprenentatge significatiu que es genera, com interioritzen allò que aprenen."

"Conèixer més els nens, els seus interessos, inquietuds..."

"Els nens més participatius han gaudit molt i han enriquit els seus companys amb les seves aportacions."

"S'han creat temes interessants que ens han portat a crear-nos preguntes sobre aquests mateixos, i així poder tocar altres

	<p><i>tecles que no estaven tan relacionades amb el tema que estàvem tractant en aquells moments.”</i></p> <p><i>“Poder crear moments de treball cooperatiu entre companys.”</i></p> <p><i>“Un ambient més distès de treball, on tenen cabuda totes les aportacions de nens i nenes, sense por de l’equivocació.”</i></p> <p><i>“Més participació d’alguns nens que en altres moments estan més callats.”</i></p>
--	---

Com hem pogut observar a la taula anterior, els beneficis que van identificant els mestres sobre la seva transformació van en relació amb allò que produeix la PEPT a l’aula i amb els seus alumnes.

Les reflexions dels cinc mestres giren entorn de la manera com aprenen els seus alumnes.

Reflexionen sobre el fet que tots els nens troben el seu lloc per aprendre dins l’aula, segons el seu ritme i la seva dinàmica.

Posen molt d’èmfasi en el fet que un alumne aprèn perquè vol aprendre, d’acord amb els seus interessos, i que treballar a través d’aquests interessos fa que la motivació sigui cada vegada més gran. La motivació per a aprendre creix quan es respecten els interessos dels alumnes.

La PEPT afavoreix un treball cooperatiu i de col·laboració, i això fa que es fonamenti el treball en grup i que d’aquest n’emergeixi l’escolta i el respecte.

El fet de treballar a través de la PEPT afavoreix l’aprenentatge dialògic continu i, per tant, es treballa molt la llengua.

Reflexionen sobre l’autonomia que implica la relació de la PEPT a les aules.

Finalment, mostren el convenciment sobre el currículum integrador, aquell que relaciona totes les àrees i també relaciona la realitat amb les aules.

Després de veure l'exposició dels resultats sobre els beneficis que identifiquen els mestres en les taules anteriors, a continuació exposem la llista de beneficis recollits:

5.4.2.1. ELS BENEFICIS

- Els alumnes troben el seu lloc per a aprendre dins del grup.
- Es fomenten la participació, la motivació i els interessos dels alumnes.
- La PEPT dóna resposta al context i a les necessitats dels alumnes.
- La PEPT reflecteix els interessos dels alumnes.
- Els alumnes esperen l'estona dels projectes.
- Es fomenta l'escolta i la conversa, com també la riquesa de l'aprenentatge dialògic.
- Es respecten el ritme i el nivell de cada alumne.
- Es treballa amb diferents fonts d'informació.
- Es fomenta el treball autònom, el de col·laboració i el de cooperació.
- Hi ha present la implicació de les famílies.
- Es treballa el conjunt de les competències bàsiques.
- Hi ha interrelació entre els aprenentatges.
- Tots els alumnes en són protagonistes.

- Es treballa amb un currículum integrador.

5.5. LA VALORACIÓ I LES VIVÈNCIES PER PART DELS MESTRES SOBRE EL PROCÉS DE TRANSFORMACIÓ

Per tal de descriure els resultats corresponents a aquesta darrera categoria inductiva, ens situem al final del procés, en què els mestres, a través de les entrevistes i de les sessions d'assessorament, valoren el seu procés de transformació cap a les PEPT.

Cal destacar que l'actitud de valoració al final del procés és positiva i de gratitud, malgrat que no és un camí que quedi tancat. Com comenta la mestra 2, *“els inicis han estat una mica dificultosos, però, alhora, molt gratificants”*.

Els mestres estan d'acord que sovint, quan estan sotmesos al procés continu d'ensenyament-aprenentatge, no és fàcil de valorar com es viu aquest procés de transformació, fet que coincideix amb la PEPT. Comenten que durant el procés sovint viuen amb angoixa el fet de no saber cap a quin camí aniran o què és exactament allò que acabaran treballant. Però, alhora, fer la valoració en aquest punt els serveix per a saber que han estat experiències molt profitoses que han abastat tot allò que esperaven i també allò que no esperaven.

Comenten que, sense adonar-se'n, cada vegada que surt un tema a tractar o es fa alguna activitat, apareixen alhora conceptes d'altres matèries o d'altres aspectes de la vida que es poden anar relacionant. Alhora, destaquen que assoleixen continguts, tècniques i eines que ajuden a enfocar les diverses situacions que es plantegen.

Aquesta connexió amb diverses situacions els fa créixer de manera autònoma i independent. Alhora, la PEPT és una contínua perspectiva de cooperació i de col·laboració amb els altres.

Els mestres estan d'acord que la PEPT dóna molt de sentit als aprenentatges dels alumnes, perquè parteixen dels seus interessos i d'allò que realment volen aprendre. Això fa que s'involucrin a cada moment. Si els aprenentatges dels

alumnes són allunyats de la seva realitat, mai no els seran propers i això els dificultarà el procés d'ensenyament-aprenentatge.

La PEPT ha aconseguit que cada nen trobés el seu lloc per aprendre dins l'aula i dins el grup classe. Cada nen ha pogut mostrar la pròpia veu i la pròpia subjectivitat en funció del seu ritme d'aprenentatge. Entendre que són els nens qui marquen els seus ritmes ha estat un procés molt bonic. Els mestres som acompanyants de processos.

El fet de tractar-se d'aprenentatges vivencials i d'experiències ajuda els alumnes a sentir l'aprenentatge com alguna cosa real i propera. Alhora, els alumnes esperaven que arribessin les estones de fer projectes.

Els mestres estan d'acord que la PEPT és una estratègia de millora per a afavorir la motivació dels alumnes. Comenten que cada dia es troben amb alumnes més desmotivats sense ganes d'aprendre; per tant, el fet que siguin ells que puguin triar què volen aprendre és un fet indispensable que engrandeix la motivació.

Parlen del fet que la PEPT és una perspectiva lligada a la realitat, i manifesten que l'educació i els aprenentatges han de donar resposta al món que envolta els nostres alumnes; per tant, la PEPT ens ajuda a aconseguir-ho. Com comenta la mestra 1, *“a la vida es trobaran en milers de situacions que hauran de solucionar intercanviant pensaments, i des de l'escola hem de treballar amb ells perquè puguin buscar i fer servir les eines que necessitin en qualsevol moment”*.

Entenen que el mestre és un acompanyant i que podrà conduir, a través de preguntes, cap a noves fonts de coneixement. Comparteixen la idea que el mestre que treballa a través de la PEPT ajuda a fer que els alumnes resolguin les seves necessitats i curiositats.

Parlant de les diverses metodologies amb què s'han relacionat els mestres, comenten que inicialment havien connectat amb la PEPT d'una manera fragmentària i que, a poc a poc, la perspectiva globalitzadora ha anat relacionant-

se a cada racó de l'aula. Han deixat d'entendre-la com una perspectiva aïllada i l'entenen com a globalitzadora i relacionadora.

Els mestres estan d'acord que la PEPT els proporciona més feina. Riuen quan recorden el procés viscut en el moment que se sentien ofegats, però, ara que en fan la valoració, creuen en la riquesa que els ha aportat la PEPT.

Parlant amb els mestres sobre les preocupacions inicials del currículum de primària obligatori, mostren que des de la PEPT hi ha un treball constant de les llengües, de les matemàtiques i del medi. Alhora, creuen que la PEPT és una perspectiva global que relaciona el currículum amb situacions d'aula i amb situacions de la vida quotidiana i que, per tant, el currículum es connecta amb la vida real.

Alhora, els mestres han estat conscients que la PEPT afavoreix directament les competències bàsiques.

Continuant amb la valoració, els mestres estan d'acord que els va costar de canviar de "xip". Inicialment estaven pendents del recorregut del projecte, i a poc a poc la PEPT va anar entrant a les aules, sense horaris. Cada vegada la conversa era més present; cada vegada la relació pedagògica entre mestres i alumnes era més present; cada vegada el currículum era més globalitzat; cada vegada més, els mestres tenien el rol d'acompanyament; i, sense adonar-se'n, ja s'havien submergit en la PEPT.

Com han anat comentant els mestres, estan molt contents i satisfets del procés de transformació que han anat fent com a mestres a les seves aules, però tots cinc tenen molt clar que aquest procés de transformació tot just comença.

Parlem de la continuïtat de la seva pràctica amb la PEPT: estan contents de l'oportunitat rebuda per part de l'equip directiu per poder realitzar un assessorament sobre la PEPT amb una durada de dos anys, però el relacionen amb un procés que continuarà de forma individual.

Segons el concurs de trasllats, aquests mestres potser seran destinats a una nova escola i serà des d'allà que voldran continuar relacionant-se amb la PEPT.

L'equip directiu expressa la gran feineda que es crea amb aquest canvi de mestres. Estan contentes del moment en què es troben, però pensen en l'estratègia d'assessoraments interns, gestionats per les coordinadores de cicle, per tal de mantenir la PEPT a l'escola.

Així ho expressa la directora: *"I cada mestra va fent el seu procés. I portem una motxilla amb una experiència. I la meva transformació ja la tinc, i esperem poder continuar cap aquí, perquè veiem que ha anat funcionant"*.

CAPÍTOL 6 - DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS



“Més lluny, heu d’anar més lluny
dels arbres caiguts que ara us empresonen,
i quan els haureu guanyat
tingueu ben present no aturar-vos.

Més lluny, sempre aneu més lluny,
més lluny de l’avui que ara us encadena.

I quan sereu deslliurats
torneu a començar els nous passos.

Més lluny, sempre molt més lluny,
més lluny del demà que ara ja s’acosta.

I quan creieu que arribeu,
sapigheu trobar noves sendes”
(Konstandinos Kavafis, 1949).

6.1. PRESENTACIÓ

“El fet de plantejar-me, fa uns anys, de vincular-me al món dels assessoraments i al món de la investigació, per poder (re)pensar l’escola –ja que des de la meva figura de mestra sense plaça no podia fer-ho amb continuïtat– m’ha permès d’obrir nous horitzons. Horitzons que desconeixia i que ara els puc connectar a l’escola. Tot allò que investigo, que puc relacionar amb la meva pràctica a l’aula com a mestra o com a mestra de mestres.

Sé que vull continuar a l’escola: m’agrada, m’entusiasma i m’apassiona tot allò que passa a les aules. Ja sigui a l’escola on treballo actualment, o bé en una altra on pugui relacionar la meva aula amb la PEPT; a Catalunya o a fora. M’agradaria, també, poder continuar en el món de la formació permanent del professorat i, alhora, m’agradaria obrir nous camins d’investigació que neixen d’aquesta tesi.”

En aquest últim capítol es discuteixen els resultats obtinguts i s’exposen les conclusions a partir de les preguntes d’investigació que s’han indicat al primer capítol:

- Quin procés segueixen els mestres per incorporar la PEPT a la seva pràctica docent?
- Quins factors intervenen en el procés de transformació de la pràctica docent quan integren la PEPT en les diverses situacions i processos d’ensenyament-aprenentatge?

6.2. QUIN PROCÉS SEGUEIXEN ELS MESTRES PER INCORPORAR LA PEPT A LA SEVA PRÀCTICA DOCENT?

Els resultats obtinguts ens han permès de traçar quatre etapes, quatre períodes pels quals passen els mestres a l'hora d'incorporar la PEPT a la seva pràctica docent. Les quatre etapes dissenyades són:

- Les primeres reticències.

- Els possibles recorreguts dels projectes.

- El període inconscient.

- Posar nom a les pràctiques educatives.

6.2.1. LES PRIMERES RETICÈNCIES

Aquesta primera etapa és determinada per dos factors principals: a) en primer lloc, el plantejament de l'assessorament va ser recomanat per l'equip directiu, i això va fer que l'equip de mestres el rebés com una oportunitat, però alhora com una imposició; b) en segon lloc, la PEPT va ser presentada com una perspectiva d'aula global, que anava més enllà del treball per projectes conegut per l'equip de mestres. Aquest segon fet va portar els participants a entendre l'assessorament com una dificultat.

Carretero, Liesa, Mayoral i Mollà (2008) exposen els tres elements que formen part d'un assessorament: el fet de sentir-se'n part, el fet de sentir que se'n té part i el fet de sentir que se n'és capaç. Des d'aquest punt de vista, els dos factors que determinen l'inici de l'assessorament posen de manifest que els mestres es troben descol·locats dins d'aquests tres elements pel fet que la PEPT va més enllà d'un únic projecte, i això els suscita aquestes primeres reticències.

De la Torre (1998) planteja que sentir que es forma part d'un assessorament

implica sentir-se immers en una etapa de canvi. D'acord amb aquest autor, en la primera etapa del canvi, que ell anomena "la naturalesa del canvi", hi intervenen quatre categories: la cognoscitiva (coneixements), la volitiva (hàbits), l'emotiva (actituds) i l'efectiva (habilitats). Al principi de l'assessorament, la categoria emotiva (les actituds) té un paper rellevant, atès que els mestres mostren actituds de no poder aconseguir relacionar-se totalment amb la PEPT, marxant del recorregut dels projectes de treball. Com expressa l'autor, les actituds no podran ser canviades a través de la informació proporcionada per l'assessor, sinó que seran canviades quan els mestres comencin a associar la PEPT a les seves aules (De la Torre, 1998).

Juntament amb les actituds davant el canvi, proposades per De la Torre (1998), hi ha alguns autors que apunten a la importància de prestar atenció a les emocions durant el procés de transformació (Korthagen, 2010; Contreras, 2010). Argumenten que els mestres, com a éssers humans en relació, tenen sentiments i emocions que impacten de manera positiva o negativa en els processos de transformació.

Aquest aspecte el podem associar, igual que les actituds, proposades per De la Torre (1998), amb els tres elements de l'assessorament, estudiats per Carretero, Liesa, Mayoral i Mollà (2008).

Com hem pogut comentar, juntament amb aquests aspectes mostrats, durant els inicis de les sessions d'assessorament es fa present la idea concebuda sobre la PEPT, ja que els mestres esperaven la presentació d'un únic recorregut d'un projecte.

Aquesta idea inicial o concebuda, Esteve i Carandell (2011) l'anomenen «objectiu comú». Per tal de poder fomentar la transformació, serà del tot important parlar i estar d'acord amb l'objectiu de l'assessorament, en el nostre cas. Gràcies a poder identificar aquestes reticències, durant les primeres sessions de l'assessorament vam poder reflexionar sobre l'objectiu de la transformació: l'aplicació de la PEPT a les aules. Com mostra Wenger (2004), per tal d'afavorir l'avenç en un grup, serà

molt important compartir l'objectiu comú i tenir interès per la millora.

Sánchez (2000) ha estudiat la importància de compartir la idea de canvi per part de la figura assessora i dels assessorats, per tal que s'esdevingui la transformació. Com comenta Fullan (2002), per poder dur a terme aquest procés de canvi primer s'ha de plantejar la idea que es vol canviar.

Una vegada els mestres es van situar en l'objectiu de la transformació, en l'entesa, en el fet de sentir-se protagonistes de l'assessorament i començar a canviar les actituds, van anar vinculant-se amb la PEPT a les aules. En aquest inici de relació, van emergir noves reticències, però de caràcter més pràctic: la incapacitat de treballar amb la PEPT en un horari complet, la por de no treballar tots els continguts o totes les competències bàsiques, la programació posterior i la por de no saber cap a on anirà el projecte.

Aquestes reticències sobre la pràctica responen a les concepcions que tenim sobre l'educació, perquè segons aquestes concepcions ens serà més fàcil o més difícil d'acceptar el canvi. L'acceptació del canvi, que és comentada per Esteve i Carandell (2011), anirà promoguda per la figura assessora, la qual ha de promoure que l'equip de mestres prengui consciència del procés.

Podem destacar que la mostra d'aquests aspectes comentats, el fet de formar part dels elements de l'assessorament, les actituds i les emocions, l'objectiu comú i les idees establertes sobre la pràctica, van provocar aquestes primeres reticències inicials.

6.2.2. ELS POSSIBLES RECORREGUTS DELS PROJECTES

Aquesta segona etapa l'hem anomenada «els possibles recorreguts dels projectes», ja que, quan els mestres comencen a vincular les sessions d'assessorament a les seves aules plantegen un únic recorregut d'un projecte (a través del «què sabem?» i el «què volem saber?»). El fet de plantejar un únic recorregut els possibilita seguretat i saber com fer-ho.

Tot i començar per un recorregut que és la conseqüència dels seus coneixements previs en relació amb els projectes, a poc a poc les seves aules es van teixint de la PEPT, perquè els van naixent diversos projectes i diversos interessos (Hernández: 1997, 1998, 2004, 2005 i 2007; Hernández i Ventura, 2008). Cal destacar que el fet d'entendre durant tants anys els projectes de treball com un full de ruta i com un únic recorregut d'un projecte fa que als mestres els costi de trencar les barreres conegudes.

Dewey (1964), en el seu llibre d'experiència i educació, remarca la idea de «l'aprendre a través del fer». En el nostre estudi, quan els mestres porten l'assessorament a les aules és quan comencen a relacionar-se amb la PEPT. I alhora, relacionem l'experiència amb l'escenari de l'assessorament proposat per Romero (2008), quan planteja que trobem les condicions prèvies, l'espai per innovar i, finalment, l'elaboració de les propostes d'acció. I és precisament en l'espai per innovar on podem relacionar-ho amb el fet de portar l'assessorament a l'aula i aprendre a través de l'experiència. En aquest sentit, Melief, Tigchelaar i Korthagen (2010), indiquen que:

“Las experiencias en la práctica del aula son el eje para el aprendizaje y para el desarrollo personal y profesional. El profesor/la profesora en formación desarrolla su propio conocimiento en un proceso de reflexión sobre situaciones prácticas, lo que ocasiona una necesidad y un deseo propio de aprender”. (p. 29).

La interpretació dels resultats obtinguts en el nostre estudi permet de constatar aquest plantejament de l'aprenentatge realista i reflexiu, atès que s'ha posat de manifest que, a través de les múltiples experiències sobre la pràctica a l'aula, els mestres van començar a endinsar-se en la PEPT deixant enrere el recorregut únic d'un projecte. A partir d'aquest moment, s'evidencien accions innovadores com ara no fragmentar el coneixement en un horari establert, pel fet que el mestre no és un transmissor de coneixements, i per tal de donar resposta als interessos dels alumnes, no només en un únic recorregut d'un projecte. Recordem que, a l'inici de l'assessorament, els mestres van començar a introduir la PEPT a les aules a través d'una temàtica, i va ser des d'aquesta temàtica que van anar passant del recorregut

únic d'un projecte cap a la PEPT.

A través de l'experiència i de la mateixa pràctica a l'aula, els mestres comencen a deixar enrere un possible recorregut d'un projecte i van relacionant-se amb la PEPT.

6.2.3. EL PERÍODE INCONSCIENT

Després de passar per un primer període de reticències inicials i per un segon on deixaven enrere un recorregut únic dels projectes de treball, anomenem a aquest tercer període «el període inconscient». És anomenat així a causa de dos fets: a) allò que expressen els mestres durant les sessions d'assessorament i b) com treballen els mestres a l'aula. Els mestres, durant les sessions d'assessorament, expressaven que no eren capaços de relacionar la totalitat de les seves aules amb la PEPT, però, quan dúiem a terme les observacions no participants en les seves aules, es podia visualitzar que sí que s'hi connectaven, a través de múltiples interessos, múltiples projectes, la presència de l'aprenentatge dialògic i les relacions pedagògiques entre mestres i alumnes, entre altres.

A poc a poc, els mestres s'anaven fent conscients que la PEPT era més present que no es pensaven a les seves aules o més que no s'imaginaven inicialment. Alhora, també, els mestres es van adonant que deixen enrere el recorregut dels projectes per donar lloc a la PEPT.

Els mestres identificaven que en certs moments es relacionaven amb aspectes concrets de la PEPT, com l'aprenentatge dialògic o el paper del mestre en les situacions d'ensenyament-aprenentatge, però no identificaven que es relacionaven totalment amb la PEPT.

És en aquest període on sorgeix un contrast profund entre allò que feien abans els mestres i allò que a poc a poc van aprenent de les sessions d'assessorament i van incorporant a les seves aules. Esteve i Carandell (2011) indiquen l'etapa del

contrast, dins l'aprenentatge reflexiu, com la presa de consciència per part de l'equip de mestres.

Aquest contrast és evident quan jo, com a figura assessora i com a figura investigadora, acompanyo les sessions d'assessorament i entro a les aules. Durant les sessions d'assessorament, els mestres comenten que no saben relacionar-se totalment amb la PEPT, però quan visualitzo la seva pràctica, puc extreure que hi ha l'inici d'una vinculació.

En aquest període, quan es comença a produir el canvi, alguns autors parlen de la intensitat i la permanència del canvi. L'equip de mestres estudiat passa per la fase inconscient del canvi, ja que a les aules es comencen a relacionar amb PEPT però ells encara no en són conscients. De la Torre (1998) explica cinc tipus de canvi.

L'anàlisi dels resultats obtinguts en el nostre estudi evidencia que, durant la tercera fase de la incorporació de la PEPT a la pràctica docent, els mestres han incorporat els últims tres canvis dels indicats a continuació:

1. El canvi superficial: es posen de manifest els canvis en l'aparença, en les paraules de compliment i en les paraules educades, entre d'altres. Són canvis que es relacionen amb el comportament extern i no amb el comportament intern (ideologies i creences).
2. El canvi sostingut: és un canvi més consistent i durador, tant en els coneixements com en les actituds, habilitats i hàbits.
3. El canvi intens: són canvis que difícilment s'aconsegueixen per evolució, sinó que tenen lloc per incidents i situacions noves que viuen els subjectes.

En aquest tipus de canvi, el 3, hi podríem relacionar la situació que viu l'equip de mestres. Durant les sessions d'assessorament, els mestres no identifiquen la PEPT i no són conscients de l'aplicació de la PEPT a les aules. Així i tot, com identifica De

la Torre (1998), el canvi és observat quan s'identifica en situacions noves; en aquest cas, quan, a través de l'observació no participant, el visualitzo a les aules.

4. El canvi profund: es posa de manifest en la transferència dels coneixements i habilitats adquirides a altres situacions diferents.

En aquest tipus de canvi, el 4, també hi podem associar l'equip de mestres estudiat. Durant els dos cursos d'assessorament, a través de l'aprenentatge realista (Esteve, Melief i Alsina, 2010), els mestres han pogut fer transferència a l'assessorament de la mateixa pràctica a l'aula, fet que els ha permès de reflexionar, sessió rere sessió, sobre la PEPT.

5. El canvi per impacte: els canvis permanents, els que duren al llarg del temps.

Identifiquem en aquest últim canvi, el 5, l'actitud de permanència de la transformació de la pràctica docent en relació amb la PEPT. El fet d'enfocar l'assessorament amb l'aprenentatge realista (Esteve, Melief i Alsina, 2010), ens possibilita de reflexionar sobre la mateixa pràctica i sobre el mateix mètode docent. L'espai de reflexió possibilita que els mestres interioritzin i siguin conscients de les seves pròpies pràctiques i que aquestes durin en el temps.

Relacionant amb aquesta etapa la idea de Ventura (2008), sobre quan els mestres fan present el canvi, és quan es creen converses que permeten mostrar les particularitats, donar consciència a les explicacions, representar les idees o buscar la manera d'explicar allò que passa.

6.2.4. POSANT NOM A LES PRÀCTIQUES EDUCATIVES

Durant l'última etapa de l'assessorament, després d'haver entrat a les aules a realitzar les observacions no participants, vaig poder observar que els mestres ja es relacionaven amb la PEPT, com una manera d'entendre l'aula i d'entendre l'educació, que requereix: l'aprenentatge dialògic, la noció de relació pedagògica, l'autoria dels mestres i dels alumnes sobre la documentació, el fet de narrar la

nostra vida d'aula, les connexions, les relacions, la multiplicació d'alfabets i el currículum integrador.

El fet de traspassar aquesta informació i aquestes reflexions a les sessions d'assessorament va ajudar els mestres a prendre'n consciència i a posar nom a totes les pràctiques docents que realitzaven en relació amb la PEPT.

A poc a poc, el fet d'anar posant nom a les pràctiques dels mestres i poder-ne parlar ha esdevingut un fet d'entesa i d'abraçada a la PEPT, en què, a través de l'experiència, totes aquelles pors i barreres inicials han estat reflexions i connexions amb la PEPT.

Aquest quart període de transformació el podem relacionar amb els principis de la formació realista, d'acord amb l'assessorament dut a terme en aquesta recerca; concretament, amb el principi 5 (Melief, Korthagen, Rijswijk, 2010). En la formació realista, es considera les persones en formació persones amb identitat pròpia; amb això es fonamenta l'autonomia i la construcció autoregulada de desenvolupament professional.

D'acord amb Esteve, Melief i Alsina (2010), quan els mestres, durant les sessions d'assessorament, reflexionen sobre les seves pràctiques d'aula és quan la figura assessora pot acompanyar-los a posar nom a les pràctiques educatives, en aquest estudi concret en relació amb la PEPT. Els mestres, com a subjectes autònoms i en construcció de la seva pràctica professional, són els qui s'expressen en l'assessorament, i la figura assessora els acompanya posant nom a les seves pràctiques.

6.3. QUINS FACTORS INTERVENEN EN EL PROCÉS DE TRANSFORMACIÓ DE LA PRÀCTICA DOCENT QUAN INTEGREN LA PEPT EN LES DIVERSES SITUACIONS I PROCESSOS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE?

Per tal de donar resposta a la segona pregunta d'investigació plantejada en aquesta tesi, s'interpreten i discuteixen els resultats obtinguts d'acord amb els tres subapartats següents: 1) els factors negatius que intervenen en la transformació; 2) els factors positius que intervenen en la transformació; i 3) quins factors trobem finalment? Cal destacar que els factors finals, els hem extrets al final de la recerca, durant l'última fase de l'estudi.

6.3.1. ELS FACTORS NEGATIUS

Els resultats del nostre estudi han posat de manifest que els factors negatius de la transformació, recollits al final del procés, són:

- No saber (inicialment) com relacionar-se amb la PEPT a les aules.

Com hem comentat en explicar el procés de transformació passant pels quatre períodes, hi ha unes barreres inicials que a poc a poc van desapareixent, una vegada els mestres comencen a relacionar-se amb la PEPT.

Aquest factor negatiu s'associa a la primera etapa sobre les reticències inicials, tant per l'actitud de por descrita per De la Torre (1998) –perquè els mestres no saben com relacionar-se amb la PEPT–, com per l'interès per la millora (Esteve, 2011) –perquè la por mateix no els deixa situar.

- El procés evolutiu dels mestres i dels alumnes.

Canviar la mirada de l'educació i entendre una nova perspectiva no es fa d'avui per demà. Tant els alumnes com els mestres han de passar per un procés evolutiu que pot tenir diverses etapes.

Com hem anat comentant, els mestres necessiten un procés per a acceptar aquest canvi de mirada, igual com els alumnes.

Com argumenten Stoll, Fink i Earl (2004), es tracta de reconèixer concepcions diverses de temps i de ritmes de canvi. Aquests autors comenten que l'aprenentatge profund requereix temps.

- La relació de la PEPT amb les competències bàsiques i el fet d'aprendre en profunditat.

Des de l'inici del procés de transformació, els mestres estan preocupats per si realment la PEPT engloba totes les competències bàsiques d'acord amb el nivell d'aprenentatge dels alumnes. Aquesta preocupació s'explica pel context educatiu, pel currículum d'educació primària obligatori i, alhora, per la necessitat de descobrir si allò que aprenen ho aprenen en profunditat.

Com comenten Hernández i Ventura (2008), la PEPT es basa en una concepció del fet d'aprendre que intenta donar sentit als aprenentatges (el construccionisme, l'aprenentatge per la comprensió, les múltiples intel·ligències, els múltiples alfabetos i la cognició sobre aquests), però sense pensar en un d'únic. Cadascun pot assenyalar aspectes rellevants a tenir en compte per a ajudar els nostres alumnes i, alhora, no es pot dir que existeixi una concepció que doni resposta de manera global a tota la complexitat que implica que un ésser humà aprengui a donar sentit de manera individual i amb els altres (Cobb i Bowers, 1999; Brown i altres, 1989).

Alhora, com comenten Hernández i Ventura (2008) i Sotelo (2000), tenir en compte allò que és emergent significa que l'escola no es pot instal·lar de manera confortable en l'actual món del currículum, sinó que, per adaptar-nos a la societat actual, ha d'obrir noves portes al coneixement i a acceptar nous desafiaments.

- Relació de la PEPT com a perspectiva d'aula amb altres metodologies.

Els mestres mostren la seva opinió quan comenten que el fet de treballar en una escola de nova creació els ha impulsat a voler provar diverses perspectives educatives i diverses metodologies. Els mestres comenten que la PEPT pot donar resposta a les necessitats i els interessos dels alumnes i que, si es treballés a través de la PEPT a les aules, no caldria tenir una estona de la metodologia de racons o de la metodologia d'ambients.

Com expressen Anguita, Hernández i Ventura (2010), els projectes de treball no són un mètode, una pedagogia o una fórmula didàctica basada en una sèrie de passos. Es tracta d'una perspectiva, d'una mirada d'aula i d'un teixit de relacions, d'una manera d'entendre el món.

6.3.2. ELS FACTORS POSITIUS

Quan s'analitzen els factors positius de la transformació, hem pogut observar que els beneficis que identifiquen els mestres donen resposta als alumnes i van d'acord amb les necessitats de l'alumne.

Els factors positius de la transformació, recollits al final del procés, són:

- Hi ha present la motivació dels alumnes, perquè es treballa a través dels seus interessos i de les seves necessitats.

Al final del procés, els mestres identifiquen que el fet de treballar a través dels temes d'interès proposats pels alumnes fa que els alumnes sempre estiguin motivats per a aprendre (Anguita, 2012).

- Tots els alumnes troben el lloc on tenir la seva pròpia veu, com a protagonistes, dins el grup.

Els mestres exposen que, quan els alumnes es relacionen amb la PEPT, cada alumne pot aportar les seves reflexions i els seus interessos, i això fa que els

alumnes siguin els protagonistes dels seus aprenentatges i així ho sentin (Ellsworth, 2005).

- Els alumnes troben el seu ritme en l'aprenentatge.

Els mestres exposen que, pel fet de treballar a través dels interessos dels alumnes, cada alumne es pot anar situant segons el seu ritme dins el procés de la PEPT (Anguita, 2012).

- A través de l'aprenentatge dialògic es consolida l'escolta i el llenguatge oral.

Els mestres estan d'acord que l'aprenentatge dialògic afavoreix la consolidació del llenguatge oral, perquè les reflexions i les argumentacions es creen a través d'aquest (Aubert, Duque, Fisas, i Valls, 2004).

- Es treballa en diversos alfabetos, en diverses fonts d'informació, i es fomenten diversos tipus d'aprenentatges: cooperatiu, de col·laboració i autònom.

Els mestres estan d'acord que la PEPT és una perspectiva i no una metodologia, i que dins d'aquesta perspectiva hi poden intervenir moltes formes de fer, passant pels diferents tipus de treball o pels diferents tipus d'alfabetos (Hernández i Ventura, 2008).

- Hi ha la presència del currículum integrador.

Els mestres entenen la PEPT com la relació de tot allò que succeeix fora de les aules, que pot entrar a les aules i alhora relacionar-se amb totes les competències bàsiques acordades del currículum (López, 2012).

Aquest conjunt de beneficis identificats per l'equip de mestres encaixa amb diversos estudis que evidencien que una de les causes de la innovació i del fet que els alumnes aprenguin té relació amb les perspectives aplicades pels docents. Fink i Stoll (1999) diuen que, per a afavorir el canvi i mantenir-lo als centres i a les

aules, seria adequat de dur-lo a través d'una formació permanent continuada amb tot el claustre. Imbernón (2007) i Imbernón i Bonafé (2008) ens mostren que qualsevol projecte innovador porta implícitament una actitud per part del professorat. Si aquesta actitud és positiva i transformadora, podrà influir en els processos d'ensenyament-aprenentatge traslladats a les aules. Martín i Cervi (2006) i Bonals i Sánchez-Cano (2008) mostren que una bona actitud conjunta de l'equip docent i de la figura assessora afavorirà la transformació, que tindrà repercussió a les aules. Finalment, Esteve, Melief i Alsina (2010), evidencien que el fet que l'equip docent repensi les pràctiques d'ensenyament aprenentatge provocarà innovació a les aules.

6.3.3. ELS FACTORS FINALS

Després de mostrar els factors negatius i els factors positius, les reflexions finals de l'equip de mestres giren al voltant d'això:

- Els mestres expressen que la seva relació amb la PEPT és tan sols un inici. Els queda molt camí per a recórrer i no saben si aquest camí té fi.

Com comenten Stoll, Fink i Earl (2004), els aprenentatges, les innovacions i els canvis estan condicionats pel temps. Alhora, Ventura (2013), tot parlant del temps, comenta:

“Las prácticas que vamos creando desde la PEPT nos ponen en movimiento, nos permiten sentir que lo que se va construyendo va transformando nuestras vidas (profesorado o alumnado) y que lo que se estudia en las aulas va cambiando nuestra mirada del mundo” (p. 23).

- Els mestres valoren que l'assessorament sobre la PEPT ha esdevingut un procés gratificant.

Veure que el canvi provoca beneficis fa que els mestres creguin que es tracta d'un procés gratificant. Fa referència a l'aspecte d'actitud emocional de De la Torre (1998).

- Els mestres expressen que les múltiples connexions que els alumnes fan quan es relacionen amb la PEPT porten a grans aprenentatges. Donem pas a les múltiples connexions després de donar pas a la metacognició.

Hernández i Ventura (2008), parlen de la metareflexió i de la PEPT, perquè es pretén recórrer un camí que va de la informació al coneixement, un camí que pot seguir diverses vies o diverses estratègies.

- Els mestres expressen que la PEPT es relaciona amb la realitat dels seus alumnes, i això fa que els aprenentatges siguin més vivencials i d'experiències i, alhora, que els provoqui més motivació per a aprendre.

Hernández i Ventura (2008), parlen del fet que la PEPT tracta d'indagar sobre problemes reals i propers, cosa que provoca que mai no es comenci des de zero.

- Els mestres consideren que la PEPT porta més feina al professorat. Tot i que el mestre és un acompanyant, la incertesa l'empeny a la revisió constant i a l'expectativa de què passarà. No hi ha mai res segur, tot canvia.

Hi ha autors que valoren la incertesa no pas com una càrrega pel professorat, sinó com l'acceptació del fet que res no és segur. L'autor que ens parla principalment de la incertesa és Morin (2006), que la relaciona amb el pensament complex. Entenem la incertesa i el pensament complex com allò que no és segur i com la falta de coneixement segur o fiable sobre alguna cosa.

- Els mestres afirmen que la PEPT dóna resposta a les competències bàsiques i que va més enllà d'allò que estableix currículum.

Com argumenten Hernández i Ventura (2008), aprendre a través de la PEPT vol dir anar més enllà de les competències bàsiques, perquè la PEPT ens narra i engloba les múltiples experiències.

I finalment:

- Tot l'equip directiu entén la PEPT com un canvi total de mirada de l'educació.

En el transcurs de l'assessorament, a mesura que els mestres anaven incorporant la PEPT a les seves aules, els comentaris dels mestres ja anaven apuntant cap a un canvi de mirada. Per mitjà del desenvolupament de la PEPT a les aules, els mestres evidenciaven que la PEPT no tracta de ser una metodologia o un recurs didàctic, sinó una perspectiva integradora que inclou tots els aspectes que hem anat comentant (Hernández i Ventura, 2008).

L'equip directiu evidencia que vol entendre la seva escola des d'aquesta mirada i que ha d'anar buscant les estratègies per afavorir el canvi de cultura de centre.

6.4. CONCLUSIONS

A partir de la discussió dels resultats, podem establir la transformació de la pràctica docent associada a la implementació de la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball a través de quatre blocs de transformació, pels quals es relacionen els mestres en aquest estudi:

- El temps i l'acceptació del canvi.
- La posada en pràctica i les experiències.
- La por de la incertesa de què provocarà el canvi.
- La transformació afavoreix a l'alumnat.

6.4.1. EL TEMPS I L'ACCEPTACIÓ DEL CANVI

En aquest primer bloc sobre la transformació, els mestres de l'estudi expressen que el canvi tot just comença quan l'assessorament s'acaba. Comenten que l'assessorament els ha permès de començar a situar-se en la perspectiva, però que el canvi requereix més temps i noves experiències.

Durant les últimes sessions d'assessorament, vam poder parlar en moltes ocasions del fet que havia estat en els últims temps de l'assessorament quan els mestres s'havien pogut començar a familiaritzar amb la PEPT, i això els havia permès de concloure que els canvis requereixen temps.

Alhora, el fet de tractar-se de mestres funcionaris en pràctiques, sense plaça concreta, fa que la continuació del canvi es pugui situar a noves escoles, i això porta que l'equip directiu a repensar com afavorir el canvi i la transformació mitjançant la PEPT al centre.

D'acord amb la formació realista realitzada al llarg de l'assessorament, alguns autors que parlen de la pràctica reflexiva (Van Manen, 1977; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton i Starko, 1990; Hatton i Smith, 1995; Moon, 2007; Larrivee,

2000) mostren que es necessita temps i oportunitats per fomentar la reflexió i el canvi, tal com argumenta l'equip de mestres.

Alhora, Korthagen (2011) mostra el cercle de reflexió sobre la pràctica reflexiva: les experiències, el fet de mirar enrere, el fet de determinar els punts importants, el fet de buscar i de preparar comportaments alternatius per actuar i el fet de comprovar-ho en una nova situació. Aplicar aquest cercle de reflexió també requereix temps.

Com hem pogut observar en els quatre períodes pels quals passen l'equip de mestres, hi ha hagut un temps per començar a entendre i per començar a vincular-se amb la PEPT.

L'acceptació del canvi, anomenada «predisposició pel canvi», alhora, ve acompanyada del plantejament de l'aprenentatge realista (Korthagen, Melief, Tigchelaar i Rijswijk, 2010), i la transformació ve acompanyada de quatre elements comentats: les experiències, la metodologia a través de la reflexió, la interacció amb el grup i el paper de les experiències del grup. Mitjançant aquests quatre elements, els mestres, compartint i reflexionant sobre la mateixa experiència, podran anar transformant la seva pràctica docent.

L'acceptació del canvi, com comentava Dewey dècades enrere, continua tenint sentit avui: el desenvolupament d'un procés reflexiu efectiu implica una obertura intel·lectual que pot anar acompanyada d'una d'emocional. Així, serà imprescindible una actitud autoreflexiva i autocrítica.

Alhora, pel que fa a l'acceptació i la transformació del canvi, com expressen Hargreaves, Earl, Moore i Manning (2001), si els mestres no estan disposats a fer-ho o no saben com fer-ho, no podran dur a terme aquest canvi. De les afirmacions d'aquests autors, en podem concloure la importància de l'assessorament.

“Si el profesor no está dispuesto a hacerlo, no se puede hacer”; “si el profesor no sabe cómo hacerlo o a la hora de la verdad no se siente seguro haciéndolo, no se puede hacer”; “si un

docente no está dispuesto a hacerlo, no se puede hacer”, i “si el profesor tiene que hacer demasiadas cosas, no las hará bien” (p. 128, 129, 132 i 134).

Stoll, Fink i Earl (2004), comenten que el fet d'aprendre i el canvi requereixen un temps, tot i que la nostra societat visqui canvis constants. Els canvis provoquen en les persones un encontre entre les creences inicials i allò que emergeix. Tots els mestres o alumnes que es relacionin amb el canvi hauran de treballar durament per desafiar les creences inicials existents, establir connexions, interioritzar i practicar noves idees i habilitats i gestionar les emocions que origina aquest canvi. Serà aquest procés, que requerirà temps. Alhora, cal destacar que aquest procés és únic, ja que cada individu és únic.

6.4.2. LA POSADA EN PRÀCTICA I LES EXPERIÈNCIES

En aquest segon bloc sobre la transformació, els mestres es comencen a adonar que la transformació i el canvi hi són presents quan les noves pràctiques s'inicien a l'aula. És quan els mestres decideixen de començar a vincular-se amb la PEPT, durant certs moments o durant certes activitats, quan comencen a trencar les reticències inicials i quan comencen a deixar enrere els projectes-tema per obrir-se cap a la PEPT.

Continuant en la línia de l'aprenentatge realista i del fet d'aprendre sobre la pràctica, Melief, Tigchelaar i Korthagen (2010) argumenten que el professional té experiències a l'aula que el porten a la reflexió constant i que en aquesta reflexió s'hi relacionen les sessions d'assessorament. Com argumenten Melief i Tigchelaar (1998), en les sessions d'assessorament entren en joc les experiències pròpies en un context concret i amb els alumnes, amb les experiències dels altres que són companys de formació.

Korthagen i altres (2001) expressen que les experiències personals que sorgeixen de les aules són la base per a reflexionar a les sessions d'assessorament posterior i poder crear nous aprenentatges. Alhora, recuperant el cercle de reflexió (Korthagen (2011), el procés comença a través de les experiències.

És quan els mestres, a les aules, es comencen a vincular amb la PEPT quan poden començar a reflexionar sobre la PEPT.

Com hem comentat, Dewey (1964), parla de la importància del fet d'aprendre tot fent, tant dels mestres com els alumnes. A través de la pràctica a l'aula és quan els mestres poden veure com estan treballant o què provoca la PEPT a l'aula.

Contreras i Pérez de Lara (2010), quan investiguen l'experiència educativa, insisteixen en l'experiència i la presència del subjecte com a nucli de sentit en què es relaciona tot el procés. Parlen de què aprèn un docent després d'anys de pràctica, i en el nostre estudi ho relacionem amb la manera com el mestre aprèn de la seva pròpia pràctica i de les sessions d'assessorament per anar-se relacionant amb la PEPT, a poc a poc.

Com argumenten els autors:

“Reestablecer el inicio en la experiencia y sobretodo tratar de ir elaborando, si fuera posible, un pensar pedagógico constantemente situado en el corazón y al nivel de la experiencia” (p. 17).

Arendt (2005) va escriure que no és possible pensar sense experiència personal, i en el nostre estudi no és possible (re)pensar la pràctica educativa a l'assessorament si els mestres no es comencen a relacionar a les seves aules amb la PEPT, perquè serà des de la pràctica que emergiran noves connexions.

Finalment, Stoll, Fink i Earl (2004):

“El aprendizaje no es pasivo, y el cerebro no es un receptáculo que está a la espera de ser llenado con información. El aprendizaje es un proceso activo, dinámico, que requiere esfuerzo y energía, tanto si es social como individual” (p. 41).

6.4.3. LA POR DE LA INCERTESA DE QUÈ PROVOCARÀ EL CANVI

En aquest tercer bloc de relació amb la transformació de les pràctiques docents, els mestres inicialment mostren certes escenes de por relacionades amb la incertesa del canvi, relacionades amb el fet de no saber què provocarà el canvi.

Els mestres tenien una idea preconcebuda sobre el treball per projectes i la PEPT els provocava incertesa.

Podem relacionar, en aquest tercer bloc, les reticències inicials provocades per les idees preconcebudes de l'aprenentatge amb les actituds mostrades pel canvi i amb l'entesa de l'objectiu comú (Esteve i Carandell, 2011).

Com comenta De la Torre (1998), sobre les actituds del canvi, o Stoll, Fink i Earl (2004, p. 53), «aprender, porque implica algo nuevo y desconocido, desencadena inevitablemente una gama de emociones. El nuevo aprendizaje a menudo incluye el riesgo de fracasar y la posibilidad de incomodidad y desorientación, cuando el aprendizaje lucha para dar sentido a nuevas ideas».

Rescatant aquestes idees dels autors, tota transformació provoca emoció, i en aquest cas provoca por i incertesa. Por de no saber-ho fer, per part de l'equip docent, i por de pensar que aquesta perspectiva no dóna resposta a les competències bàsiques del currículum obligatori d'educació primària.

I relacionem la incertesa amb un concepte proper a la nostra pràctica: no sabem què passarà o no sabem què provocarà la PEPT a les nostres aules. L'acceptació que res no és segur. Morin (1999), amb la teoria de la complexitat i de la incertesa, ens mostra els set principis del pensament complex, un dels quals és l'enfrontament de la incertesa. L'autor defensa la idea de l'acceptació de la incertesa com una manera de situar-se al món.

Relacionem l'acceptació de la incertesa amb l'aplicació de la PEPT a les aules i amb el fet de no saber què provocarà el canvi (Morin, 1999).

Ahora, podem relacionar aquesta incertesa per part dels mestres, de què provocarà el canvi, amb la incertesa de què provoca treballar a través de la PEPT, on es poden esdevenir noves realitats diàriament.

6.4.4. LA TRANSFORMACIÓ AFAVOREIX A L'ALUMNAT

En aquest quart bloc, en relació amb la transformació de la pràctica docent, els mestres, quan identifiquen els beneficis de la PEPT –per tant, els beneficis de la transformació i el canvi–, identifiquen que s'adrecen a l'alumnat; la transformació afavoreix l'alumnat. Quan els mestres reflexionen sobre què ha provocat el canvi ho focalitzen cap als alumnes.

Hi ha estudis que mostren que la innovació afavoreix les aules. Que els mestres tinguin l'espai de reflexió sobre la mateixa pràctica en un assessorament fa que puguin traslladar aquestes reflexions a l'aula i millorar.

Ventura (2008, p. 1) diu: «El asesoramiento busca construir nuevos conocimientos y afrontar las necesidades de cambio de los equipos docentes a partir del estudio de las prácticas, de los sujetos y de las instituciones. Es una oportunidad para repensar la docencia a partir de sus propias experiencias y dejarse interrogar por las repercusiones de la complejidad del mundo actual en la escuela.» Aquestes necessitats de canvi es veuen reflectides a l'aula quan els mestres identifiquen si aprenen i com aprenen els alumnes.

Bolívar (1999) i Fullan (2002) indiquen que un dels aspectes més importants per a afavorir els processos de canvi i millora és l'assessorament i el fet que aquests canvis repercuteixin a l'aula.

Rescatant les paraules de Carretero, Liesa, Mayoral i Mollà (2008) sobre els tres elements que formen part d'un assessorament (el fet de sentir-se'n part, el fet de sentir que se'n té part i el fet de sentir que se n'és capaç), quan aquests tres elements entren en joc és quan es comencen a produir les transformacions i els

canvis que afavoreixen els aprenentatges dels alumnes.

Com argumenten Imbernón i Bonafé (2008) i Imbernón (2007), quan els mestres comencen a entendre el canvi i a col·locar-se en la transformació és quan aquesta nova mirada ressaltarà en la pràctica de l'alumnat. Per tant, podem dir que la transformació es troba a les aules, una altra vegada en la pràctica i en les experiències d'aula (Esteve, Melief i Alsina, 2010).

6.5. LIMITACIONS DE L'ESTUDI I NOVES PRESPECTIVES

Una vegada realitzat aquest estudi, podem identificar certes limitacions i possibilitats:

1. El fet de situar-me dins la PEPT m'ha portat dificultats en el moment de buscar teoria de la matèria. Al llarg de la tesi, quan m'he volgut relacionar amb la teoria pròpiament escrita sobre la PEPT, he pogut constatar que hi ha poca bibliografia, perquè és una concepció que neix del Grup de Projectes de l'ICE de la Universitat de Barcelona (a càrrec del catedràtic Fernando Hernández), organisme que s'ha preocupat de parlar sobre la pràctica i no de fer-ne recerca.

La PEPT és una perspectiva, des del meu punt de vista, amb poques publicacions o amb poc impacte en l'àmbit internacional. Allò que es coneix és el treball per projectes. Tanmateix, com he pogut apuntar en el marc teòric, de molts dels aspectes que configuren la PEPT, com per exemple la relació pedagògica i l'aprenentatge dialògic, sí que n'hi ha referències.

Crec que seria bo de plantejar nous estudis en relació amb la PEPT i en relació amb les seves limitacions i beneficis. Possibles estudis que mostressin experiències d'aula relacionades amb la PEPT i quins possibles beneficis i diferències s'identifiquen en el moment de parlar dels aprenentatges.

2. En relació amb la metodologia, la situació dels mestres de l'escola, funcionaris en pràctiques o de comissió de serveis –per tant, mestres que han estat a l'escola d'Olesa durant els dos cursos de l'estudi–, fa que aquestes transformacions recaiguin en les pràctiques de cinc mestres que no es quedaran al centre i no en el conjunt de la cultura de centre.

Sobre això, actualment, l'equip directiu es (re)pena la manera de continuar promovent la transformació i el canvi, mitjançant canvis relacionats amb la implementació i la posada en pràctica de la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball a tota la cultura de centre, intentant que no hi hagi tant

moviment de mestres. L'equip directiu es planteja com dur a terme aquesta transformació de cultura de centre en el moment actual de moviment de professorat en què es troba l'escola.

Podem considerar que l'estudi aporta la transformació de cinc mestres situats en un context d'escola i que no aporta la totalitat d'una transformació de cultura de centre. Per tal de promoure aquesta transformació, les variables d'estudi haurien de ser diferents: l'estudi hauria de durar més cursos acadèmics i els mestres haurien de pertànyer més anys a l'escola. Aquest estudi s'ha enfocat en la durada d'una tesi doctoral; per tant, aquestes possibles variables no han estat valorades. Com hem pogut comentar, l'equip directiu explora els recursos per afavorir aquestes noves variables i donar resposta a la transformació de cultura de centre.

3. Vinculant-ho amb la primera limitació, sobre el moviment dels mestres, podem plantejar que, si haguéssim allargat l'estudi dos cursos més, hauríem pogut observar com l'equip directiu afavoreix altre cop noves transformacions en relació amb la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball.

El transcurs de la investigació de camp (dos cursos escolars) va ser el període que els mestres estudiats van treballar a l'escola, pel fet de ser funcionaris en pràctiques. Per tant, si haguéssim proposat dos nous cursos més d'assessorament, potser hauríem comptat amb la presència de mestres amb plaça a l'escola, per tal d'afavorir la cultura de centre.

El fet de considerar aquest fet, provocaria dedicar a la investigació 6 anys, i considerem que la recerca d'una tesi doctoral no s'hauria d'estendre tant. Alhora, no era segur el fet de garantir la continuïtat d'uns mestres nous a l'escola.

És en aquest punt que l'equip directiu es plantejarà com seguir cap a una cultura de centre en relació amb la PEPT.

4. Crec, també, que cal destacar que aquest estudi aporta una visió de la transformació conjunta de cinc mestres, tot i que en algun moment es puntualitzi cada cas. Els cinc casos concrets són explicats al capítol 5, on presentem els resultats.

Aquest enfocament conjunt va ser escollit perquè els mestres participants reunien les mateixes característiques inicials, com ara els anys al centre o el fet de ser funcionaris en pràctiques.

Considero que, de cara a possibles nous estudis, potser més concrets (capítols o articles), també seria interessant focalitzar-me en algun cas particular.

5. Finalment, com a possibilitat, considerem que aquesta recerca ens pot donar peu a noves recerques sobre:
 - La continuïtat de l'escola estudiada. L'equip directiu es planteja una continuïtat cap a un canvi de cultura de centre.
 - Els beneficis o les limitacions de la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball. Crec que cal fer investigacions que parlin de la PEPT, en relació amb experiències concretes d'aula que han afavorit l'aprenentatge dels alumnes.
 - Crec que seria enriquidor, en algunes publicacions, ampliar els quatre eixos pertanyents a la transformació que han sorgit a les conclusions d'aquest estudi, o comparar-ho amb estudis posteriors; per exemple, si mestres que han participat en un assessorament han passat per aquestes quatre etapes.
 - o El temps i l'acceptació del canvi.
 - o La posada en pràctica i les experiències.
 - o La por de la incertesa de què provocarà el canvi.
 - o La transformació afavoreix a l'alumnat.

I aquí tanquem aquesta tesi doctoral, que dóna resposta a la implementació de la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball a través de l'aprenentatge realista a l'educació primària.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFIQUES

- Adler, P. A. i Adler, P. (1994). Observation techniques. Dins N. K. Denzin i Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1ª ed., p. 377-392). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alsina, A. i Esteve, O. (2010). Algunas respuestas para evolucionar en el oficio de enseñar. Dins O. Esteve, K. Melief, i A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión* (1a ed., p. 197-210). Barcelona: Octaedro.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anguita, M. (2012). Cajas de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 422, 34-38.
- Anguita, M., Hernández, F. i Ventura, M. (2010). Los proyectos, tejido de relaciones y saberes. *Cuadernos de Pedagogía*, 400, 77-80.
- Apple, M. W. i Beabe, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid Morata.
- Apple, M. W. i Beabe, J. A. (2007). *Democratic schools. Lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós
- Arendt, H. (2008). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. i Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Garcia, C. i Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.
- Barab, S. i Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Science*, 2 (2), 1-14.
- Bautista-Vallejo, M. D. i Guzmán, F. (Coords.) (2001). *Los proyectos de trabajo en educación: algunas perspectivas didácticas*. Sevilla: Padilla Libros Editores & Libreros, DL 2001.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bonals, J. i Sánchez-Cano, M. (2008). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- Breuing, M. (2011). Problematizing Critical Pedagogy. A *The international journal of critical pedagogy*. Vol 3, No 3, 2-23.
- Britzman, D. (2003). Practice makes practice: *A Critical study of learning to teach* (2nd ed.). Albany, NY: State University of New York Press.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141-178
- Bruner, J. (1969). *El proceso de la educación*. México: Uteha.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1998) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial. Madrid.

- Caramés, M. (2006). Tocant l'experiència de la relació educativa amb dones immigrades. Una recerca narrativa (Tesi doctoral, Universitat de Barcelona, 2006).
- Carlson, H. L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 5(2), 203-218.
- Carr, W. i Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martinez Roca.
- Carr, W. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P. i Mollà, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1, 1-15.
- Chomsky, N. (2005). *L'educació. La millor eina per formar persones lliures i amb criteri*. Barcelona: Columna.
- Cobb, P. i Bowers, J. (1999). Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice. *Educational Researcher*, Vol. 28, No. 2, 4-15.
- Cobb, P. i Gravemeier, K. (2006). Design research from the learning design perspective. Dins J. Van den Akker, K. Gravemeier, S. McKemey, S. & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (1ª ed., p. 17-51). London: Routledge.
- Collins, A., Joseph, D. i Bielaczyc, K. (2004). Design research: theoretical and methodological issues. *The journal of learning sciences*, 13(1), 15-42.
- Comer, J. P. (1980). *School power. Implications of an intervention project*. Nueva York: Free Press.
- Confrey, J. (2006). The evolution of design studies as methodology. Dins R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (1a ed., p. 135-152). Nova York: Cambridge University Press
- Confrey, J., i Lachance, A. (2000). Transformative teaching experiments through conjecture-driven research design. Dins A. E. Kelly & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (1ª ed., p. 231-265). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Contreras, J. i Pérez de Lara, N. (2010). La experiència y la investigación educativa. Dins J. Contreras i N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (1a ed., p. 21-86). Madrid: Morata.
- Cuban, L. J. (1984). *How teachers Taught: Constancy and Change in American Classroom 1890-1980*. Nova York: Longman.
- Danvers, J. (2003). Towards a radical pedagogy. A Provisional notes on learning and teaching in art & design. *The International Journal of Art and Design Education*, 22(1), 47-57.
- De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos*. Madrid: Escuela Española.
- Denzin, N. (1989). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N. i Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage: Editors.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1): 5-8.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva. Original: Dewey, J.

- (1964). *Education, selected writings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Domingo, J. i Hernández, V. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1, 1-19.
- Donald, J. (Ed.) (1992). *Sentimental education: Schooling, popular culture and the regulation of liberty*. Londres: Verso.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. i Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elkind, D. (2003): La escolaridad y la familia en el mundo posmoderno. Dins A. Hargreaves, (comp.), *Replantear el cambio educativo* (1a ed., p. 56-75). Buenos Aires, Amorrortu.
- Elliot, J. (1984). *Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación: una revisión de la investigación hecha por los profesores, con referencia especial a sus implicaciones políticas*. Málaga. Seminario sobre Métodos y Técnicas de Investigación-Acción en las Escuelas. Subdirección de Formación del Profesorado.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Science Europe (2013). *Embedding social sciences and humanities in the Horizon 2020 societal challenges*. Bruselas: Science Europe.
- Escudero, J. M. i Moreno, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: CAM.
- Esteve, O. i Carandell, Z. (2011). Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 22-35.
- Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. Dins D. Lasagabaster i J. M. Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (1ª ed., pàgs. 79-118). Lleida: Milenio.
- Esteve, O., Melief, K. i Alsina, A. (Coords.), (2010). *Creando mi profesión*. Barcelona: Octaedro.
- Farganis, J. (1975). A preface to critical theory. *Theory and Society*, 2 (4), 504.
- Felman, S. i Laub, D. M. D. (1992). *Testimony: Crises of witnessing in literatura, psychoanalysis, and history*. Nova York: Routledge.
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Secció de Recerca*. Recuperat 4 febrer 2014, des de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2 (2), 123-141.
- Fink, D. i Stoll, L. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora de las escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Flecha, R. (2006-2011). *INCLUD-ES. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, FP& 028603-2. Sixth Framework Program of Research of the European Commission. Priority 7 Citizens and governance in knowledge-based society. European Commission.
- Flecha, R., Gómez, J. i Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El roure.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Galton, M., Simon, B. i Croll, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- García Gómez, R. (2008). El asesoramiento escolar en sociedades complejas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1, 1-22.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books Inc.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidades del yo*. Barcelona: Península.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.), (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Glaser, B. (1992). *Emergence and Forcing Basics of Grounded Theory Analysis*. Nova York: Sociology Press, Mill Valley, CA.
- Glaser, B. i Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Nova York: Aldine Publishing Company, Hawthorne.
- Groeben, N. (1990). Subjective Theories and the Explanation of Human Action. Dins G. R. Semin, i K. Gergen (Eds.), *Every Day Understanding. Social and Scientific Implications* (1ª ed., p. 19-44). London: Sage.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Volum I: *Racionalidad de la acción y racionalidad social* i Volum II: *Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hadjerrouit, S. (2005). Designing a Pedagogical Model for Web Engineering Education: An Evolutionary Perspective. *Journal of Information Technology Education*, Volume 4, 115-140.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. i Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995) Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
- Hernández, F. (1997). De Ícalo a Dédalo: la transdisciplinariedad en la educación escolar. *Investigación en la escuela*, 32, 33-42.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação. Os projectos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hernández, F. (2004). Pasión en el proceso de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 44-49.
- Hernández, F. (2005). La integración de los saberes en el marco de una educación para una cultura crítica. *Cooperación Educativa*, 75-76, 29-35.
- Hernández, F. (2007). Una història de la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball a Catalunya. *Perspectiva Escolar*, Octubre, 18-23.
- Hernández, F. (2012). Prólogo. Dins A. Porres, *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes* (1ª ed., pàgs. 17-25). Barcelona: Octaedro.

- Hernández, F. i Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de Trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para fomentar en la innovación y el cambio: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. i Martínez Bonafé, J. (2008). Innovar en la teoría y en la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 62-65.
- Isalt, C. i Ventura, M. (2003). De la construcció del coneixement compartit a l'aula. *Guix, elements d'acció educativa*, 295, 20-22.
- Jiménez, R. i Porras, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga: Aljibe.
- Kavafis, K. (1949). *Ítaca*.
- Kelle, U. (2005). Emergence vs. Forcing of Empirical. A Crucial Problem of Grounded Theory. Reconsidered. *Forum Qualitative Sozialforschung. Forum: Qualitative Social Research*, 6.
- Kilpatrick, J. (1988). Change and stability in research. *A Mathematics education. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 5, 202-204.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-102.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Larriee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3),293-307.
- Latorre, A., Del Rincón, D. i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Mompeó.
- Leal, J. (2002). La mirada del otro: la relación asesor-asesorados. *Àmbits de Psicopedagogía*, 5, 22-24.
- Lebart, L. i Salem, A. (1994). *Statistique Textuelle*. París: Dunod.
- Lebart, L., Piron, M. i Morineau, A. (2006). *Statistique exploratoire multidimensionnelle. Visualisation et inférence en fouilles de données*. París: Duond.
- Lofland, J. i Lofland, L. H. (1984). *Analysing social settings*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- López, J. J. (2012). Relatar nuestra vida de aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 422, 34-38.
- Lummis, D. (1996): *Radical Democracy*. Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.
- Luna, M. i Martín, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1, 1-12.
- Lunt, P. i Livingstone, S. (1996). Rethinking the focus group in media and communications research. *Journal of communication*, 46 (2), 79-98.
- Martín-Crespo, C. i Salamanca, A. B. (2007). El diseño de la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 26, 1-5.

- Martín, E. i Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. Dins J. I. Pozo (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (1a ed., p. 419-434). Barcelona: Graó.
- Masschelein, J. (2006). Pongámonos en marcha. Dins J. Maaschelein i M. Simons (Eds.), *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (1a ed., p. 21-30). Barcelona: Laertes educación.
- Masterman, M. (1975). La naturaleza de los paradigmas. Dins I. Lakatos i A. Musgrave (Eds.), *La crítica y el desarrollo del conocimiento* (1a ed., p. 159-201).. México: Grijalbo.
- Mead, G. H. (1973). *Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Melief, K. i Tigchelaar, A. (1998). Van zelfstandig lere naar collegiaal ondersteund lerén in de lio-stage: de veranderende rol van de lerarenopleider. Dins J. J. Dengerink, J. J. F. Heins i M. L. Lunenberg (Eds.), *Leermeesterschap; leraren opleiden voor de 21e eeuw*. (1a ed., p. 21-86). Leuven / Apeldoorn: Garant.
- Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F i Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. Dins O. Esteve, K. Melief, i A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión* (1a ed., p. 19-38). Barcelona: Octaedro.
- OCDE - Ministerio de Educació, Cultura y Deporte (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe espanyol*. Recuperat 14 gener 2014, des de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6>
- Monereo, C. i Pou, J. I. (Eds.) (2003). *La universitat davant la nova cultura educativa. Ensenyar i aprendre per a l'autonomia*. Madrid: Síntesi
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6 (4), 191-200.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Paley, V. G. (2006). *El niño que quería ser un helicóptero. El empleo de la narración de historias en el aula*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Parmiggiani, P. (1991). *Consumo e identità nella società contemporanea*. Milano: Franco Angeli.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Métodos. Vol. I Madrid: La Muralla. I *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Técnicas y Análisis de los datos*. Vol. II. Madrid: La Muralla.
- Popkewitz, T. (Ed.), (1987). *School Subjects and Curriculum Change. Studies in Curriculum History*. Londres: Falmer Press.
- Porres, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.
- Pou, J. I. (2008). *Aprentes i mestres: la psicologia cognitiva de l'aprenentatge*. Madrid: Aliança
- Poyatos, C. (2004). *Student centred assessment: The case of the student learning portfolio*. Dins *Actas del Higher Education Teaching Innovations Congress*. Barcelona: ICE de la Universitat Politècnica de Catalunya.

- Pozo, J. I. i Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. Dins J. I. Pozo i M. P. Pérez Echevarría (cords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (1ª ed., pàgs. 54-69). Madrid: Morata.
- Reeves, T. (2002). Evaluating what really matters in computer-based education. Recuperat 26 gener 2014, des de <http://www.educationau.edu.au/archives/cp/reeves.htm>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rinaldi, C. (2001) The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia. *Children in Europe*, 1, 1-5.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Romero, C. (2008). Hacia una “dramática” del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1, 1-18.
- Ryan, G. W. i Bernard, H. R. (2003) Data management and analysis methods. Dins N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2a ed., p. 259-305). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sandlin, R. A., Young, B. L. i Karge, B. D. (1992). Regularly and alternatively credentialed beginning teachers: Comparison and contrast of their development. *Action in teacher Education*, 14(4), 16-23.
- Shön, D. A. (1983). Teaching artistry through reflection-in-action. *Educating the reflective practitioner*, 22-40.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervenció psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A. i Starko, A. (1990) Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41, 23-32.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Nova York: Holt, Rinehart i Winston.
- Steinberg, S. i Kincheloe, L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stoll, L., Fink, D. i Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Espanya: Octaedro.
- Strauss, A. i Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tann, S. (Ed.), (1987). *Developing Topic Work in the Primary School*. Londres: Falmer Press.
- Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based learning*. Recuperat 15 gener 2014, des de http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

- Tigchelaar, A., Melief, K., Rijswijk, M. i Korthagen, F. (2010). Elementos de una posible estructura del aprendizaje realista. En la formación inicial y permanente del profesorado. Dins O. Esteve, K. Melief, i A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión* (1a ed., p. 39-64). Barcelona: Octaedro.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje en la pedagogía*. Madrid: Paidós Iberica.
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1, 1-14.
- Vives, L. (2011). De l'Argentina, del Marroc i del Paraguai a l'hivern i a l'estiu. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 376-377, 41-45l.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (1988). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004). Knowledge management es a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, gener-febrer, número monogràfic.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. i Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-178.
- Zeichner, K. M. i Schulte, A. K. (2001). What we know and don't know from peer-reviewed research about alternative teacher certification programs. *Journal of Teacher Education*, 52(4), 266-282.

