



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Tesi Doctoral

La formació continuada del professorat de llengua en una comunitat d'aprenentatge

Estudi de cas sobre les concepcions dels docents amb relació a l'ensenyament de la composició escrita

Marina Casadellà

Direcció

Dr. Xavier Fontich i Vicens

Dra. Teresa Ribas i Seix

Tutorització

Dra. Teresa Ribas i Seix

Doctorat en Educació

Departament de Didàctica de la Llengua,
la Literatura, i de les Ciències Socials



2017

Eppur si muove

Agraïments

Aquesta recerca ha estat possible gràcies al suport d'un bon nombre de persones, a les quals vull enviar el meu sincer agraïment.

Primerament, a en Xavier Fontich i a la Teresa Ribas, que han supervisat aquest treball amb el rigor dels experts i la humilitat dels savis. Tots dos han esdevingut per mi un referent indiscutible i em sento immensament afortunada d'haver pogut créixer personalment i professionalment sota la seva tutela. A més, vull agrair la disposició i l'interès dels professors que formen part del grup de docents analitzat en aquest estudi, que responen als pseudònims de Paula, Laura, Tània, Roser, Mireia, Maria, Jordi, Íngrid, Irene, Iolanda, Emma, Sònia i Josep.

Així mateix, ha estat de gran ajuda l'acompanyament del nucli investigador del grup de recerca GREAL, format per Marilisa Birello, Anna Cros, Rosa Gil i Naymé Salas, a més dels propis directors d'aquest treball, així com per Anna Camps, Oriol Guasch i Marta Milian. Formar part del Grup GREAL i treballar colze a colze amb els seus membres representa per mi una font d'aprenentatge de valor incalculable.

I would also like to send my gratitude to the researchers from the Universiteit van Amsterdam, who kindly welcomed me during my PhD research stay. Particularly, I want to thank Gert Rijlaarsdam the opportunity to join the Department's daily life and his valued advices.

També ha representat una gran ajuda la companyia d'altres estudiants de Doctorat que han seguit un camí coetani al meu, com la Karla Fernández de Gamboa i la Júlia Llompart, amb qui hem compartit les alegries i les frustracions d'aquest trajecte. Així mateix, vull agrair a l'Aina Reig les mostres de suport mutu que han viatjat incansablement entre València, Sant Andreu, París i Amsterdam.

Per acabar, no em puc estar de destacar el recolzament rebut de part dels amics que m'han acompanyat en tots els moments d'aquesta cursa de fons. Les seves demostracions constants de confiança han estat pura energia per seguir tirant endavant el projecte. Finalment, vull esmentar la meva família: el meu pare, la meva mare i el meu germà Roger, sense els quals no hauria assolit cap dels meus propòsits, així com la petita Valentina, la meva nebodeta, que és la prova vivent que aquest recorregut ha estat llarg; quan vam començar ella encara no havia nascut i a hores d'ara ja és tota una aprenent de llengua.

A tots plegats, moltíssimes gràcies.

Índex

Resum	5
Summary	7
Capítol 1. Introducció	9
Capítol 2. Marc teòric	13
2.1 Introducció del capítol	13
2.2 La formació del professorat i les comunitats d'aprenentatge	15
2.2.1 Corrents i enfocaments de la recerca en formació del professorat ..	15
2.2.2 L'enfocament realista	18
2.2.3 Què són les comunitats d'aprenentatge	22
2.2.4 Característiques pròpies de les comunitats d'aprenentatge	25
2.2.5 La comunitat d'aprenentatge: una proposta sociocultural	27
2.3 El pensament del professorat	28
2.3.1 Consideracions prèvies: les diverses aproximacions	29
2.3.2 La perspectiva anglosaxona: les creences (<i>beliefs</i>)	38
2.3.3 La perspectiva sistèmica: Creences, Representacions i Sabers	41
2.3.4 La perspectiva sociocultural: conceptes científics i conceptes espontanis	45
2.4 L'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita	49
2.4.1 Un contingut d'aprenentatge: la composició escrita	49
2.4.2 L'aprenentatge de la composició escrita des d'una perspectiva cognitiva	50
2.4.3 La composició escrita com a activitat social i el seu aprenentatge ...	62
2.4.4 L'avaluació de la composició escrita	67
2.5 Recapitulació	89
Capítol 3. Objectius i preguntes de la recerca	91
3.1 Objectius de la recerca	91
3.2 Preguntes de recerca	92

Primera pregunta	92
Segona pregunta	92
Tercera pregunta	93
Capítol 4. Metodologia de la recerca	95
4.1 Introducció del capítol	95
4.1.1 L'aproximació etnogràfica	95
4.2 L'estudi de cas	96
4.3 Mètode d'anàlisi de dades: l'anàlisi del contingut	100
4.4 Dades per a la recerca	103
4.4.1 Dades d'anàlisi.....	103
4.4.2 Dades complementàries.....	104
4.5 Anàlisi de les dades	105
4.5.1 Anàlisi del grup	105
4.5.2 Anàlisi longitudinal	113
4.6 Recapitulació	121
Capítol 5. Descripció del grup	123
5.1 Introducció del capítol	123
5.2 El projecte	123
5.3 El grup de recerca GREAL.....	126
5.4 Els membres	126
5.5 Les sessions.....	131
5.6 El seminari avui	161
5.7 Recapitulació	165
Capítol 6. Anàlisi de dades.....	167
6.1 Introducció del capítol	167
6.2 Anàlisi del grup	168
6.2.1 Exploració ambiental	168
6.2.2 Visió i objectius.....	171
6.2.3 Col·laboració.....	173

6.2.4 Presa d'iniciatives i de riscos	176
6.2.5 Revisió	179
6.2.6 Reconeixement i reforçament.....	182
6.2.7 Formació continuada del professorat	185
6.2.8 Freqüència d'aparició de fragments de cada categoria	188
6.2.9 Interpretació de resultats de l'anàlisi del grup.....	190
6.3 Anàlisi longitudinal	193
6.3.1 La Tània. Selecció i categorització d'intervencions	193
6.3.2 La Tània. Comparació dels fragments-focus.....	222
6.3.3 La Tània. Interpretació dels resultats d'anàlisi	238
6.3.4 La Roser. Selecció d'intervencions	243
6.3.5 La Roser. Comparació dels fragments-focus	277
6.3.6 La Roser. Interpretació dels resultats d'anàlisi.....	295
6.3.7 Aproximació general a seqüències didàctiques de les docents	300
6.4 Recapitulació	307
Chapter 7. Conclusions	309
7.1 First question	309
7.2 Second question	310
7.2.1 Tània.....	310
7.2.2 Roser.....	311
7.2.3 The shared path.....	312
7.3 Third question.....	314
7.4 Contributions and suggestions for future research	317
7.5 Concluding remarks	319
Referències bibliogràfiques	321
Annex 1. Conclusions	335
Annex 2. Transcripcions	
Annex 3. Codi de transcripció	
Annex 4. Qüestionari	
Annex 5. Triangulació	

Resum

El nostre estudi aborda la temàtica de la formació professorat. Atès que els docents han de rebre formació continuada durant la seva trajectòria professional, és important considerar quins mecanismes cal emprar per desenvolupar aquests processos formatius. Partint d'un marc de recerca sociocultural, considerem necessari preguntar-nos quin és el rol dels intercanvis dialògics en la formació del professorat. Així mateix, també ens plantejem quines particularitats es distingeixen quan aquests docents són especialistes en l'àrea de llengua i es dediquen, més concretament, a l'ensenyament de la composició escrita.

Seguint el model constructivista de processos d'ensenyament, els intercanvis dialògics seran una eina necessària per a la formació docent. Així doncs, les comunitats d'aprenentatge -enteses com un espai en què el professorat experimenta un procés formatiu basat en l'intercanvi dialògic- esdevindran un recurs per a la formació de professorat. En el cas dels docents de llengua, aquest tipus de formació els permetrà compartir visions diverses sobre l'ensenyament de la composició escrita.

Aquesta recerca representa un estudi de cas sobre un grup de professors de llengua de secundària que tenen com a objectiu formar-se conjuntament a través de la reflexió col·lectiva. L'objectiu d'aquest estudi és doble: pretén comprovar si, efectivament, (1) estem davant d'una comunitat d'aprenentatge i (2) si es produeix un autèntic procés de formació en els membres del grup. Per aconseguir el primer objectiu, analitzem les converses de vuit sessions de trobada -un curs acadèmic-, per tal de caracteritzar aquesta comunitat. Per al segon objectiu, analitzem de manera longitudinal les intervencions emeses per dues membres del grup, posant el focus en l'observació dels moviments esdevinguts en les seves pròpies concepcions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua escrita, al llarg de la seva participació al grup.

Els resultats de la recerca indiquen que el grup de docents funciona com una comunitat d'aprenentatge i és una eina viable per a la formació del professorat de llengua. Així, aquest treball obre portes a un nou model de formació docent basat en el diàleg i la reflexió. Per aquest motiu, aquesta investigació fa una crida als replantejaments institucionals sobre els models de formació continuada del professorat.

Summary

Nowadays, teachers must receive in-service education during their professional trajectory. Therefore, it is important to consider which mechanisms should be used to develop those training processes. In this study, using a sociocultural framework, we investigate the role of the dialogic exchanges in teachers' training. In particular, we focus on language teachers and, more concretely, on the teaching of written composition.

From a constructivist viewpoint, dialogic exchanges should be a necessary tool for teachers' training. Thus, learning communities -defined as the space where teachers live a learning process based on the dialogic exchange- become a very useful resource for their training. In the case of language educators, this kind of education enables them to share different visions about written composition. In addition, writing is a topic that raises uncertainties and controversies among teachers.

We present a case study about a discussion group composed of secondary language teachers who met monthly to learn through collective reflection. The goal of the study is twofold: (1) to determine whether this discussion group can be considered as a learning community, and (2) whether any learning processes take place. For our first goal, we analyze the reflections of eight sessions (one academic year) in order to characterize this community. For our second goal, we analyze longitudinally the interventions of two teachers, focusing on the movements around their own conceptions about learning and teaching written composition throughout their participation in the group.

Results indicate that this discussion group do function as a learning community and is a viable tool for teacher in-service education. This research thus opens doors to a new model of language teacher's training based on dialogue and reflection. Therefore, it calls at an institutional reconsideration of the models used on the in-service training programs.

Capítol 1. Introducció

Actualment, el professorat de llengua d'educació secundària té el requeriment de complementar la seva tasca professional a les aules amb activitats de formació continuada. El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya inclou les activitats de formació continuada en els seus barems de decisió sobre qüestions relacionades amb la carrera professional dels docents. Alguns exemples d'aquest fet són les convocatòries de concursos de trasllats, l'adjudicació d'entrada a la borsa de treball, l'assoliment d'estadis de promoció docent o l'acreditació de perfils professionals. Així mateix, els equips directius dels centres tenen la potestat de demanar a la seva plantilla de docents que acreditin determinades hores de formació continuada al llarg de cada curs acadèmic.

Tot i així, la major part de l'oferta formativa a què tenen accés els docents segueix un model basat en la transmissió de coneixements, en el qual una persona experta trasllada un determinat contingut d'aprenentatge al professorat. Per la seva banda, dels docents s'espera que rebin i comprenguin aquest contingut i així millorin les seves pràctiques d'aula. En aquest model, el paper dels professors queda limitat a l'escolta, a l'observació i a una limitada participació. Es tracta, doncs, d'un model allunyat de les teories socioculturals de l'aprenentatge, que apunten a la interacció i a la participació activa com el motor per a la construcció de nous coneixements.

Paral·lelament, un estudi que hem dut a terme recentment (Casadellà, 2015) destaca la desvinculació existent entre les propostes de la recerca en didàctica de la llengua i les pràctiques d'aula del professorat d'educació secundària. Des del nostre punt de vista, aquesta distància entre la recerca i la docència representa un obstacle important tant per a la millora de les pràctiques d'ensenyament a les aules com per al normal desenvolupament dels estudis d'investigació en els àmbits de les didàctiques específiques. Entenem, doncs, que és necessari emprendre mesures per a la construcció de ponts que permetin posar en comú i, com a conseqüència, millorar les pràctiques de recerca i de docència.

Per altra banda, des d'una mirada focalitzada en la recerca en didàctica de la llengua, considerem que aquesta distància esmentada s'accentua quan ens

referim a les pràctiques d'ensenyament de la composició escrita. D'aquesta manera, partim d'una situació en què el professorat de secundària viu l'ensenyament de l'escriptura, i especialment la seva avaluació, amb un grau elevat d'inseguretats sobre la pertinència i utilitat de les seves pròpies pràctiques. Així, considerem que ni els models majoritaris de formació de professorat, ni la distància present entre les propostes de la recerca i les pràctiques docents, representen una ajuda per revertir aquestes inseguretats del professorat.

Situats en el paradigma sociocultural, amb aquesta recerca pretenem explorar un cas de model de formació continuada del professorat que trenca amb els models transmissius (Ruiz Bikandi, 2006) habituals i, a la vegada, construeix un encaix entre la pràctica docent quotidiana i la recerca actual en didàctica de la llengua. Es tracta d'un grup de professors de llengua, constituït en format de seminari i creat per dues docents en actiu, que des de l'any 2008 fan trobades de periodicitat mensual amb l'objectiu de formar-se col·lectivament sobre l'ensenyament de la composició escrita, a través de la discussió i el diàleg sobre la pròpia temàtica. El grup, que es troba actualment en el seu novè curs acadèmic de recorregut, ha despertat el nostre interès investigador pel resultat que podem observar-ne al llarg del temps: els professors membres del grup són avui autors de publicacions a revistes de divulgació científica, organitzadors de jornades formatives per a altres docents i, fins i tot en alguns casos, guanyadors de premis d'innovació docent. Per aquest motiu, l'estudi de cas que ens ocupa pretén explorar el grup en qüestió en profunditat, amb l'objectiu de comprendre com s'ha construït tota aquesta experiència formativa.

Concretament, explorem el primer any de constitució del grup -el curs acadèmic 2008-2009- a través de l'anàlisi de les converses enregistrades en àudio al llarg de les vuit sessions de seminari de què es componia el primer curs. Per una banda, aquesta exploració ens permetrà observar com el grup es constitueix com una comunitat d'aprenentatge, ja que aquest estudi de cas recull aportacions bibliogràfiques que defineixen les comunitats d'aprenentatge i analitza com el grup de docents en qüestió respon a aquestes definicions. Per altra banda, la recerca que ens ocupa aprofundeix en les aportacions verbals de dues professores de llengua, membres del grup, per analitzar de manera longitudinal els canvis esdevinguts en les seves concepcions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita durant el primer curs de pertinença al seminari. L'anàlisi longitudinal d'aquestes concepcions ens mostrarà com les docents van construint nous aprenentatges en la línia de les propostes investigadores del grup de recerca GREAL¹.

¹ Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües

Així doncs, aquesta recerca mostra com l'experiència formativa acaba resultant reeixida des de dues vessants: l'aprenentatge dels docents a través de la reconstrucció de les seves pròpies concepcions i la construcció de ponts entre aquests docents i la recerca en didàctica de la llengua. Aquest estudi de cas ens permet aproximar-nos a la idea que el model de la comunitat d'aprenentatge és una bon proposta per afrontar el repte de la formació continuada del professorat de llengua de secundària. Tot seguit, oferim una breu síntesi de les parts en què s'estructura aquest treball, després del propi capítol en què ens trobem.

El capítol 2, *Marc teòric*, té per objectiu definir els conceptes emprats al llarg de l'estudi i oferir un estat de la qüestió global de les línies de recerca en què ens estem endinsant. El marc teòric es divideix en tres eixos diferenciats, que representen els tres àmbits de coneixement en què s'emmarca la nostra recerca: en primer lloc, presentem una aproximació bibliogràfica a la investigació sobre la formació docent i sobre les comunitats d'aprenentatge. En segon lloc, mostrem una conceptualització sobre el pensament del professorat, a través de l'exploració de la diversa terminologia emprada en els estudis que tracten aquesta qüestió. Finalment, dediquem un apartat del *Marc teòric* a explorar alguns dels principals referents bibliogràfics sobre l'ensenyament de la composició escrita i la seva avaluació. Per altra banda, el capítol 3, *Objectius i preguntes de la recerca*, presenta les fites plantejades per aquesta investigació, així com les preguntes que es respondran al llarg de l'estudi.

El capítol 4, *Metodologia de la recerca*, pretén explicar les decisions metodològiques preses al llarg de la recerca. Així, el capítol s'inicia amb una sèrie d'explicacions que defineixen l'estudi de cas i el justifiquen com a tria metodològica. Seguidament, presentem una conceptualització de l'anàlisi del contingut, com a mètode d'anàlisi usat, així com una presentació de les dades de què ens hem servit per desenvolupar el nostre estudi. Per últim, descrivim amb detall el procediment seguit en cadascuna de les anàlisis d'aquesta recerca, les decisions preses per la investigadora davant de les diverses dificultats sorgides en la posada en pràctica d'aquests procediments, així com el procés de triangulació dutes a terme amb ànim de fonamentar els processos de categorització de les dades.

El capítol 5, *Descripció del grup*, mostra les característiques intrínseques del grup de docents que protagonitza l'estudi des d'una perspectiva descriptiva. D'aquesta manera, presentem explicacions sobre el projecte formatiu del seminari i sobre el grup de recerca al qual està vinculat. Seguidament, oferim una descripció de la consecució del primer curs acadèmic del grup, amb una breu presentació de tots els membres que en formaven part, així com de les vuit sessions que conformen aquest primer any. Per acabar, presentem la situació

actual d'aquest grup de docents, després d'haver continuat les seves trobades al llarg de més de vuit cursos acadèmics.

El capítol 6, *Anàlisi de dades*, queda dividit en tres parts. En primer lloc, l'*Anàlisi del grup* presenta una exploració global de les dades a través d'un sistema de categories preestablert i persegueix un doble objectiu: oferir una caracterització panoràmica del grup de docents durant el seu primer any i observar si respon a les característiques de les comunitats d'aprenentatge. En segon lloc, l'*Anàlisi longitudinal* mostra el recorregut seguit per dues de les docents del grup a través de l'exploració de les seves concepcions sobre l'ensenyament de la composició escrita i la seva avaluació. El sistema de categories emprat permet augmentar progressivament el grau d'interpretació sobre les dades explorades. Finalment, l'anàlisi longitudinal queda complementat per una aproximació a les intervencions de les docents dedicades a explicar i valorar el disseny i la posada en pràctica a les seves respectives aules d'una seqüència didàctica. Per últim, el Capítol 7, *Conclusions*, clou aquest treball a través de la resposta de les preguntes de recerca des d'una perspectiva interpretativa i de la presentació d'un conjunt de reflexions finals.

Capítol 2. Marc teòric

2.1 Introducció del capítol

Aquest capítol pretén posar en un estat de la qüestió, basat en els autors corresponents, que ha servit de guia al llarg de la nostra recerca, així com formular un estat de la qüestió dels diferents àmbits del coneixement en què s'emmarca aquest treball. D'aquesta manera, presentem un marc teòric dividit en tres grans apartats, que responen a tres línies de recerca diferenciades: la formació del professorat i les comunitats d'aprenentatge, el pensament del professorat i l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita.

Pel que fa a la formació del professorat, l'apartat presenta propostes distanciades dels models de formació docent actuals, que són descrits per Imbernón (2014) de la següent manera:

“Hay un cierto cansancio del profesorado hacia la formación permanente. Reduce su asistencia a la formación y baja su motivación por hacer cosas diferentes y, sobre todo, identifica la innovación como una aventura que pocos quieren emprender [...]. Desánimo, desconcierto o consternación difíciles de concretar, fruto de un cúmulo de variables que convergen y entre las cuales se pueden citar el aumento de exigencias con la consecuente intensificación del trabajo educativo; el mantenimiento de viejos tópicos que no funcionan; la desprofesionalización originada por una falta de delimitación clara de las funciones del profesorado; y posiblemente, un tipo de formación permanente que parece decantarse de nuevo hacia un modelo regresivo, de volver a lo básico, o mejor de quedarse donde siempre, de lecciones modelo, de nociones, de ortodoxia, de profesor y profesora eficaz. En definitiva, una vuelta atrás, producto de las políticas neoconservadoras”. (Imbernón, 2014:59)

Així, doncs, Imbernón (2014) presenta la formació permanent del professorat com una qüestió encara no resolta. Les paraules de l'autor, que descriuen aquests models formatius des d'una visió crítica, ens mostren que la formació docent és un àmbit del coneixement en actual discussió, on convergeixen a la vegada qüestions polítiques, didàctiques i investigadores. Per aquest motiu, aquest primer apartat del *Marc teòric* presenta algunes propostes teòriques

sobre la formació del professorat. En primer lloc, l'apartat mostra un recull d'enfocaments recerca en formació del professorat; en segon lloc, aprofundeix en un dels enfocaments en concret -l'*enfocament realista*-, i, en tercer lloc, s'endinsa en el model de formació continuada del professorat que aquest estudi explora: les comunitats d'aprenentatge.

El segon apartat d'aquest capítol presenta el pensament del professorat com a línia de recerca. Justificat pel fet que aquest treball posa el focus en l'estudi de les concepcions dels docents, l'apartat recull referències bibliogràfiques que han servit de punt de partida i de guia per a la nostra recerca i conceptualitza els diversos termes que s'han emprat en els estudis d'aquest àmbit del coneixement, emmarcant-los en diverses perspectives de recerca. Així mateix, l'apartat defineix i justifica el posicionament conceptual i terminològic que hem pres en la redacció d'aquest treball.

Finalment, el tercer apartat del *Marc teòric* aprofundeix en la recerca duta a terme sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Així, la presentació d'aquest apartat es justifica per dos motius: en primer lloc, el nostre estudi se situa en l'àmbit del coneixement de la didàctica de la llengua, específicament de la didàctica de la composició escrita, cosa que requereix la presentació d'un marc conceptual sobre aquesta temàtica. En segon lloc, el nostre treball estudia una proposta formativa destinada a professorat de llengua que té com a objecte de reflexió l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Així doncs, alguns dels plantejaments teòrics que presenta aquest apartat responen al propi contingut d'aprenentatge del procés formatiu del grup estudiat.

2.2 La formació del professorat i les comunitats d'aprenentatge

2.2.1 Corrents i enfocaments de la recerca en formació del professorat

L'àmbit de coneixement de la formació del professorat es troba vinculat als corrents de la recerca educativa. Concretament, Ruiz Bikandi i Camps (2007) presenten diversos enfocaments sobre els quals es pot basar la formació docent, que responen als corrents que històricament ha tingut la investigació en l'àmbit de l'educació. Tot seguit els presentarem, posant l'accent especialment en aquells corrents que, per les característiques de la nostra recerca, considerem més oportuns de descriure.

Ruiz Bikandi i Camps (2007) anomenen, en primer lloc, els enfocaments centrats en els resultats de la formació o, dit d'altra manera, la *visió conductista*. Es tracta d'un corrent basat en el paradigma "procés-producte", segons el qual la variable *procés*, o els comportaments dels docents, condiciona directament el *producte*, és a dir, els comportaments, coneixements i actituds que s'esperen dels alumnes. Per altra banda, les autores descriuen els enfocaments *cognitivistes*, o centrats en el subjecte, que apareixen com a crítica als enfocaments conductistes i que consideren que l'ensenyament és un procés de presa de decisions en situacions determinades, per resoldre problemes pràctics. Així, Ruiz Bikandi i Camps (2007) apunten l'afirmació de Casalfiore (2000), segons la qual les decisions dels docents són el resultat de l'aplicació dels seus guions mentals, elaborats a partir de situacions pedagògiques viscudes quotidianament.

A més, Ruiz Bikandi i Camps (2007) anomenen dos corrents més que, per les característiques intrínseques d'aquesta recerca, ens interessa explorar amb deteniment: el corrent del *pensament del professor* i els enfocaments centrats en l'*activitat social* i en la *interacció*. Segons les autores, el pensament del professor estudia les experiències individuals dels professors i els coneixements que desenvolupen en la seva pràctica a l'aula:

"Los estudios llamados del *pensamiento del profesor* se interesan por la manera en que los docentes actúan, perciben y se plantean su trabajo profesional, por sus concepciones, su cognición y sus procesos de pensamiento en relación a sus acciones profesionales y por el modo en que este pensamiento se relaciona con los factores contextuales presentes en su entorno cultural, institucional y social, lo que ha dado como resultado un mayor conocimiento de la mentalidad de los profesores y las condiciones en que trabajan". (Ruiz Bikandi i Camps, 2007:110)

La qüestió del pensament del professorat pren un rellevància cabdal a la nostra recerca. És per aquest motiu que n'ampliarem la informació al llarg de l'apartat

posterior del Marc teòric anomenat *El pensament del professorat*. Tot i així, considerem oportú esmentar-lo també a l'apartat vigent per mostrar que, a més d'un àmbit específic del coneixement, el pensament del professorat també representa un corrent dins dels estudis sobre formació docent. Un exemple d'aquest fet no deixa de ser aquesta mateixa recerca que estem portant a terme.

Per últim, Ruiz Bikandi i Camps (2007) presenten els enfocaments centrats en l'*activitat social* i en la *interacció*, els quals també representen un corrent clau per a la nostra recerca. Aquests enfocaments, que són hereus del paradigma sociocultural, consideren que la cognició és un fenomen construït socialment:

“Esos enfoques implican un desplazamiento de la mirada respecto del cognitivismo clásico: entienden el conocimiento como producto de la interacción humana mediada por instrumentos, que concede significado y sentido a los objetos y a las relaciones a través del discurso, en encuentros que tienen lugar en actividades e instituciones organizadas culturalmente que preceden a los individuos, y en los que el conocimiento es el resultado de la interacción social. [...] La actividad social se interioriza. Lo que fue en origen habla exterior, diálogo, se convierte más tarde en pensamiento”. (Ruiz Bikandi i Camps, 2007:112)

Des del punt de vista d'aquest enfocament, el punt de trobada entre l'activitat social i el món cognitiu individual és el llenguatge, que representa un element de mediació entre l'individu i la cultura, el mitjà de comunicació i el pensament (Ruiz Bikandi i Camps, 2007). Així, doncs, des de la perspectiva sociocultural, la llengua és una eina cultural i psicològica que, en termes vigotskians, enllaça allò *intermental* amb allò *intramental* (Mercer, 2010).

A més, cal apuntar que en aquests enfocaments centrats en l'activitat social i en la interacció, pren especial importància l'anomenada *perspectiva situacionista*. Segons Ruiz Bikandi (2006), des d'aquesta perspectiva la finalitat de la cognició és l'acció, que es produeix sempre dins d'un context que afecta els processos del coneixement. Aquests processos, doncs, són sempre situats en contextos físics i socials concrets. Per tant, quan parlem específicament d'aprenentatge, podem afirmar que, segons l'autora, aquests contextos són part del què i el com s'aprèn. En conseqüència, aquesta perspectiva entén l'aprenentatge com un fet social i l'estudia des d'un punt de vista sistèmic que no posa el focus en un subjecte particular i aïllat, sinó en les interaccions produïdes entre individus. Aquesta descripció de la perspectiva situacionista es concreta en tres aspectes centrals proposats per Putnam i Borko (2000), Ruiz Bikandi i Camps (2007) i Escudero (2009):

- a) La concepció del coneixement des d'una perspectiva situacionista assumeix que el coneixement no és una entitat abstracta, formal, unitària i independent dels contextos que l'envolten. Es considera, doncs, que els contextos físics i socials de les activitats són part integrant del què i el com s'aprèn, cosa que atorga especial importància al disseny d'*activitats autèntiques* (Ruiz Bikandi, 2006). En la mateixa línia, Escudero (2009) destaca dues implicacions de la perspectiva situacionista de l'aprenentatge en la formació docent que, segons l'autor, justificarien l'ús de models de formació que permetin crear relacions recíproques entre la teoria i la pràctica:
- Cal treballar les propostes pedagògiques de la manera més lligada possible als contextos i a les tasques que els docents desenvolupen en la seva professió.
 - Cal que el coneixement sigui transformat activament pels individus, per tal que l'aprenentatge sigui profund i no superficial. En aquest sentit, seria adequat fer un ús reflexiu i pràctic de les eines docents.
- b) El coneixement amb què els docents interactuen i de què s'acaben apropiant és una realitat social i cultural, un fenomen socialment construït. Per tant, aquesta realitat social té una influència cabdal en els contextos, els continguts i les dinàmiques d'interacció social: conformen allò que s'aprèn i les maneres d'aprendre-ho.
- c) El coneixement no és una capacitat individual, sinó que està distribuït entre les persones com un bé social comú. Contràriament a la visió individualista de les competències escolars, "la vida social exigeix col·laboració i cognició distribuïda" (Ruiz Bikandi i Camps, 2007:115).

Finalment, considerem oportú destacar set afirmacions que Ruiz Bikandi i Camps (2007) formulen a mode de conclusió que, segons el nostre punt de vista, legitimen nostra pròpia recerca. Aquestes afirmacions representen una síntesi de les necessitats de la formació del professor:

- 1) "La educación de profesores debería situarse en la práctica del aula.
- 2) Se debería promover el aprendizaje reflexivo entre iguales. La reflexión es en sí misma la acción de formación: el análisis y la verificación son internos a ella.
- 3) Los profesores deberían sentirse estimulados a reflexionar sobre las experiencias de sus propias aulas, sobre la conducta y sus orígenes, incluidos los comportamientos no racionales.

- 4) Los profesores deberían ser tratados como personas que aprenden de forma activa, que construyen su propia comprensión.
- 5) Debería tratarse a los profesores como lo que son: profesionales que conocen su oficio, analizan sus propias necesidades y evalúan sus resultados.
- 6) Los profesores deberían tener oportunidades para hablar sobre la materia que enseñan, adoptando un discurso científico.
- 7) Deberían tener oportunidades para hablar sobre los estudiantes y su aprendizaje de un modo crítico y profundo.” (Ruiz Bikandi i Camps, 2007:118)

Podem sintetitzar que aquestes afirmacions es posicionen en, principalment, dues perspectives complementàries de la formació del professorat: en primer lloc, situen el focus dels models formatius sobre els propis docents. El professorat, que en aquest context desenvolupa un rol d'aprenent, pren protagonisme sobre el seu propi procés d'aprenentatge. En segon lloc, aquest aprenentatge es porta a terme a través de processos de reflexió del mateix docent sobre la pròpia pràctica. És en aquesta línia que es dibuixa una altra proposta de plantejament de la formació del professorat que descrivim tot seguit: l'enfocament realista.

2.2.2 L'enfocament realista

Quan posa sobre la taula la qüestió de la formació docent, Korthagen (2001) es planteja quin ha de ser el subjecte principal en aquesta formació i qui ha de dur a terme els canvis en la pràctica docent fruits de la formació. Per tal de mostrar els diversos posicionaments que es poden prendre, Korthagen (2001) fa ús de la gramàtica per diferenciar entre diferents tipus de formació docent i posa l'accent en la diferència que suposa l'ús del verb “canviar”.

Segons l'autor, hi ha una diferència clau entre entendre aquest verb com un verb transitiu o, en canvi, entendre'l com un verb intransitiu. Així, doncs, des d'un ús transitiu d'aquest verb podríem formular l'oració *M'agradaria canviar aquest professor*. En canvi, des d'un ús intransitiu del verb “canviar” podríem formular l'oració *El professor X canvia*. En el cas de la primera oració, el verb “canviar” implica que hi ha un agent extern que executa un canvi sobre el docent. Per contra, la segona oració ens indica que el canvi és portat a terme directament pel professor. Així mateix, si bé Korthagen (2001) posa l'accent en el verb “canviar”, també podem afegir una observació sobre la funció sintàctica que desenvolupa el docent en cadascuna d'aquestes oracions. En el primer cas, “el professor” fa la funció d'un complement directe, receptor d'una determinada acció; en el segon cas, “el professor” s'erigeix com a subjecte d'una oració en veu activa. Així, doncs, en aquest cas l'anàlisi sintàctic ens ajuda a veure que hi ha una gran diferència

entre considerar que l'agent de canvi de les pràctiques didàctiques ha de ser un element extern o que ha de ser el propi docent. Korthagen (2001) confirma la seva postura amb l'afirmació següent:

"I think that a major mistake of many attempts to implement innovations in education has been that the wish to change came from the outside and did not meet the needs and concerns of the teachers and the circumstances in which they worked". (Korthagen, 2001:3)

Així doncs, amb ànim de fer una proposta formativa que parteixi de les circumstàncies dels docents, però sense que aquest fet suposi deixar-los sols en el procés formatiu, Korthagen (2001) descriu l'enfocament *realista* (*realistic approach*) de formació del professorat. Aquest enfocament pretén desenvolupar les habilitats dels professors en base a les seves pròpies preocupacions i els seus propis desitjos. Així mateix, es tracta d'un enfocament que posa especial èmfasi al caràcter processual dels canvis. En definitiva, les característiques principals que defineix Korthagen (2001) sobre aquest enfocament són les següents:

- Comença des de problemes pràctics concrets i preocupacions dels docents en formació en contextos reals.
- Té per objectiu la promoció de la reflexió sistemàtica per part dels docents en formació en els seus sentiments, pensaments i actuacions, i els dels seus alumnes, en el paper del context, i en la relació entre aquests elements.
- Es basa en la interacció personal entre el formador i el docent en formació, així com en la interacció entre docents en formació.
- Pren els elements interns dels docents –necessitats, preocupacions, sentiments...- com a punt de partida per a l'aprenentatge professional, que té conseqüències sobre el tipus de teoria que s'ofereix –Teoria amb *T* majúscula o teoria amb *t* minúscula, que explicarem tot seguit-.
- Té un fort caràcter integrador. Hi ha dos tipus d'integració involucrats: integració de teoria i pràctica i integració de diverses disciplines.

Segons Korthagen (1985; 2001), el procés ideal d'aprenentatge basat en l'experiència representa una alternança entre reflexió i acció. Així, anomena aquest procés *Model ALACT* i en descriu cinc fases representades de manera circular i recursiva (Figura 1). Les fases són (1) *Acció*, (2) *Atenció sobre l'acció*, (3) *Consciència sobre aspectes essencials*, (4) *Creació de mètodes d'acció alternatius* i (5) *Posada en pràctica*. D'aquesta manera, Korthagen (2001) proposa un model de formació docent que pren un enfocament inductiu, situant en primer lloc l'acció i seguidament les fases d'atenció i canvi sobre l'acció, per acabar duent a terme noves pràctiques –que són, novament, objecte de reflexió-.

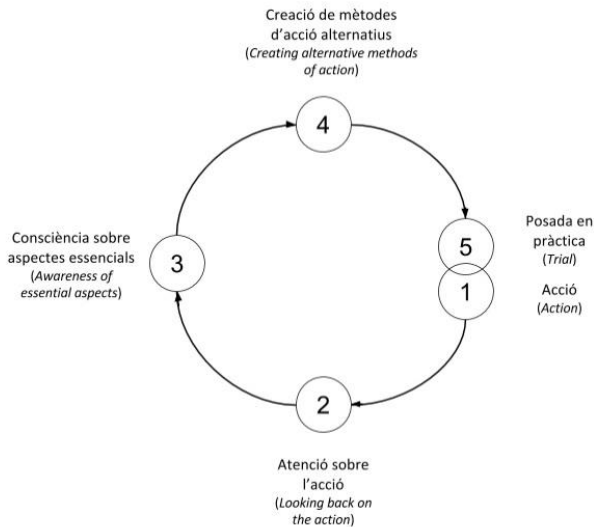


Figura 1. Model ALACT (Korthagen, 2001:7)

A més, l'autor proposa una sèrie de preguntes que el docent es pot formular durant la segona fase del procés (*Atenció sobre l'acció*), en què es fa una mirada retrospectiva sobre la pròpia acció. Les preguntes són formulades pensant tant en l'acció del propi docent com en els actes dels alumnes (Quadre 1).

0. Quin és el context?	
1. Què volies?	5. Què volien els alumnes?
2. Què vas fer?	6. Què van fer els alumnes?
3. En què pensaves?	7. En què pensaven els alumnes?
4. Com et senties?	8. Com se sentien els alumnes?

Quadre 1. Concreció de preguntes per a la fase 2 del model ALACT (Korthagen, 2001:7)

Així mateix, Korthagen (2001) considera que, per afrontar la tercera fase del model (*Consciència sobre aspectes essencials*), els docents en formació es troben amb la necessitat de tenir més elements teòrics de suport. Segons l'autor, en aquest punt podem diferenciar entre dos tipus de teoria: la teoria escrita amb *t* minúscula i la Teoria escrita amb *T* majúscula. La teoria, amb *t* minúscula, s'adapta a les necessitats i preocupacions específiques del docent, així com a la

situació sobre la qual s'està reflexionant. Per contra, la Teoria, amb *T* majúscula, representa el coneixement acadèmic formal, generalitzable a múltiples situacions. D'aquesta manera, la teoria, amb *t* minúscula, dona resposta sobre les *accions* que cal dur a terme en situacions determinades, i està fortament vinculada a contextos concrets; i la Teoria, amb *T* majúscula, té per objectiu la *comprensió* de les situacions.

Aquest model presentat per Korthagen (2001) representa el procés que segueixen els docents durant la seva pròpia formació. Així mateix, Korthagen i Vasalos (2005) presenten una nova proposta en què es recullen les accions i intervencions que ha de dur a terme el formador dels docents durant el procés descrit pel model ALACT (Figura 2). D'aquesta manera, queden reflectides les diverses intervencions que, segons aquesta proposta, el formador ha de dur a terme en consonància amb les cinc fases del model ALACT original:

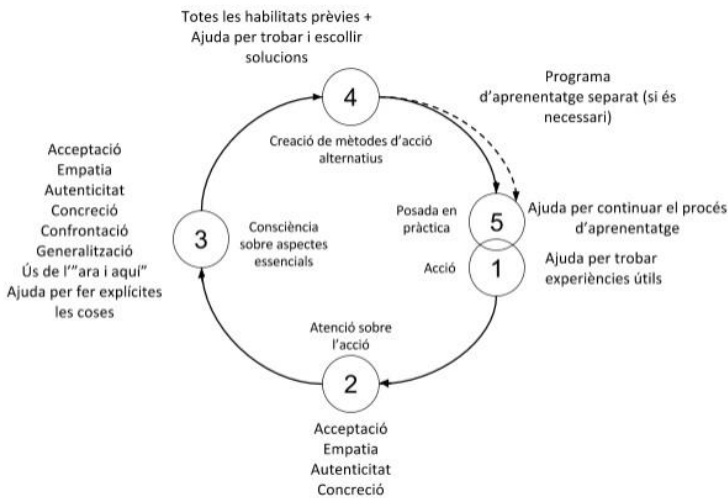


Figura 2. Intervencions del formador basades en el model ALACT (Korthagen i Vasalos, 2005:49)

Com veiem, a la proposta formativa de Korthagen (2001) i Korthagen i Vasalos (2005) la reflexió sobre la pròpia pràctica pren un paper imprescindible en la formació docent. Aquesta reflexió, però, no es porta a terme de manera espontània, sinó que se sistematitza a través d'un procés circular d'acció, observació de la pròpia acció, comparació amb els referents teòrics i, finalment, millora de l'acció. És a dir, la reflexió sobre la pràctica que proposa aquest model

pren un caire molt sistemàtic, tant per part del docent en formació com per part del propi formador de docents.

Després d'explorar les corrents de la recerca en formació de professorat descrites per Ruiz Bikandi i Camps (2007) i l'enfocament realista proposat per Korthagen (2001), podem afirmar que els estudis sobre formació de professorat que destaquem han posat l'accent en les següents qüestions: l'aprenentatge com a activitat social que es construeix a través de la interacció, situat en un context determinat, i la reflexió com a eina indispensable per a la formació docent. Aquests elements ens porten, directament, a valorar la *comunitat d'aprenentatge* com a eina per a la formació docent. Per aquest motiu, l'apartat següent té per objectiu aprofundir sobre aquesta qüestió.

2.2.3 Què són les comunitats d'aprenentatge

Al llarg de la història de la humanitat, nombrosos pensadors i científics han constatat que els éssers humans necessitem desenvolupar-nos en societat per tal de sobreviure. Des del *Zoon Politikón* d'Aristòtil, en què el filòsof afirmava que l'ésser humà és un animal polític per naturalesa, fins a les teories socioculturals de l'aprenentatge, hem constatat que les persones creixem, ens desenvolupem i aprenem, individualment i col·lectivament, gràcies a les relacions que establim amb altres membres de la nostra espècie. És en aquest context que apareixen les comunitats d'aprenentatge. Alguns autors han afirmat que, de fet, els humans naixem dins de comunitats d'aprenentatge ja constituïdes (Escudero, 2009). Per tal de transmetre de la manera més transparent possible la justificació d'aquesta afirmació, citem literalment les seves paraules:

“Los seres humanos nacemos dentro de comunidades de aprendizaje ya constituidas cuya cultura, formas de vida y comportamiento representan contextos, contenidos y dinámicas de socialización y enculturación de las personas. La interacción social y cultural con otros les permite aprender conocimientos y desarrollar capacidades y disposiciones, haciéndoles partícipes de creencias y modos de pensamiento, formas de hacer las cosas y de comportarse consigo mismas y con los demás. [...] Al representar una suerte de la ecología social y cultural omnipresente, las comunidades son múltiples, elásticas y móviles, estables y cambiantes, diversas en contenidos, intereses, relaciones prácticas y resultados.” (Escudero, 2009:10)

Ara bé, abans de plantejar-nos-en els orígens i les característiques, cal que tractem un interrogant primordial: què són les comunitats d'aprenentatge? Revisant-ne la bibliografia present, podem destacar definicions diverses sobre les comunitats d'aprenentatge. Si bé alguns autors (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace i Thomas, 2006) afirmen que no existeix un significat universal per aquest

concepte concret, sembla que bona part dels investigadors que han escrit sobre comunitats d'aprenentatge s'han esforçat a construir una explicació breu que n'aglutini i en limiti les característiques principals. Així doncs, fins i tot els autors suara citats, malgrat no concebre la possibilitat d'establir una definició universal del concepte *comunitat d'aprenentatge*, també n'escriuen la seva pròpia proposta. Una d'aquestes definicions la formula Escudero (2009), prenent Wenger (1998; 2001) com a referència:

“Se puede hablar, en efecto, de comunidades en múltiples situaciones en que las personas sostienen intereses y propósitos comunes, comparten determinados sistemas de creencias, modos de ver y hacer, y establecen formas variadas de relación social (grupos, asociaciones, organizaciones) que les dispensan apoyo, reconocimiento e identidad, al tiempo que, como una contrapartida, también les exigen ciertos compromisos y lealtades. (Wenger, 1998; 2001)” (Escudero, 2009:10)

Aquesta definició descriu les comunitats d'aprenentatge des d'una òptica general dels aprenentatges humans, i seria aplicable a tots els àmbits de relació entre persones. Així doncs, veiem necessari concretar encara més el nostre interrogant vigent: què són les comunitats d'aprenentatge, quan parlem en termes d'ensenyament i aprenentatge en àmbit escolar? En aquesta línia, Stoll et. al. (2006) recullen i posen en conjunt les aportacions d'autors diversos per formular una definició pròpia. En el seu cas, defineixen aquestes comunitats com un grup de persones que comparteixen i s'interroguen críticament les seves pràctiques de manera contínua, participativa, inclusiva i orientada al creixement i a l'aprenentatge (Stoll et. al., 2006; Mitchell i Sackney, 2000), operant com a una iniciativa col·laborativa (Stoll et. al., 2006; King i Newmann, 2001).

Per la seva banda, Molina (2005) ens ofereix una definició similar de les comunitats d'aprenentatge:

“El término «comunidades de aprendizaje» se usa para describir el fenómeno de los grupos (comunidades) de individuos que aprenden juntos. Los grupos con un propósito compartido se comprometen en interacciones de aprendizaje que no sólo benefician a los individuos, sino también a la comunidad global pues entre sus miembros se genera disposición a comprometerse en el grupo y reciprocidad que lleva a acciones espontáneas para el beneficio de los otros.” (Molina, 2005:236)

Posteriorment, l'autora completa la definició oferint-ne més informació:

“Sea cual sea su composición, lo realmente significativo es que las comunidades de aprendizaje son conjuntos de individuos autónomos e

independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje.” (Molina, 2005:236)

Hem apuntat en primer terme les definicions de Stoll et. al. (2006) i de Molina (2005) perquè ens han semblat les més oportunes per a la nostra recerca. Tot i així, cal dir que s’han formulat altres significats del concepte que tractem, emmarcats també dins l’àmbit escolar, però que s’allunyen significativament de la definició que plantejàvem. Un exemple d’aquesta afirmació ens el mostren Krichesky i Murillo (2011), que proven de resoldre la dificultat d’aportar un significat únic al concepte que tractem, recollint tres definicions diferenciades en funció de l’enfocament que es prengui com a referència. En concret, ens referim a tres enfocaments que Krichesky i Murillo (2011) consideren adequats de destacar: les comunitats d’aprenentatge des d’una visió centrada en el professorat, des d’una visió centrada en l’escola i des d’una visió de comunitat escolar més àmplia. Prenent aquests tres enfocaments com a punt de partida, els autors recullen definicions d’autors diversos construint així un significat global del concepte.

- *Des d’una visió centrada en el professorat*: Krichesky i Murillo (2011) recullen la definició de Stoll, et. al. (2006) que hem citat anteriorment.
- *Des d’una visió centrada en l’escola*: els autors citen Pankake i Moller (2002) que descriuen aquestes comunitats com a escoles compromeses amb el desenvolupament d’una cultura d’aprenentatge col·lectiu i creatiu, caracteritzades per uns valors i una visió en comú, signades per un lideratge i per normes de treball col·laboratives que fomenten la indagació sobre la pràctica, en condicions organitzatives que faciliten tots aquests processos.
- *Des d’una visió de comunitat escolar més àmplia*: els autors formulen la definició de Hargreaves (2008) segons la qual les comunitats d’aprenentatge són una estratègia organitzativa poderosa que empodera els professors i altres membres de la comunitat a aprendre i a treballar de manera conjunta per tal de millorar la qualitat de vida dels participants. Així doncs, les comunitats d’aprenentatge han de donar resposta a la diversitat dels alumnes, compromeses amb els ideals de la justícia social.

Veiem, doncs, que sota el paraigües del terme *comunitats d’aprenentatge* s’hi aixopluguen una gran diversitat de definicions, agents de referència, actors i participants. Concretament, aquesta recerca pren com a referència principal la definició des d’un enfocament centrat en el professorat. Per més que considerem

vàlides les definicions formulades des d'un enfocament escolar i de comunitat educativa, els límits en què es focalitza la nostra recerca ens obliguen a tenir en compte, exclusivament, els significats que se centren en el treball del professorat.

Per fer aquesta distinció, que Krichesky i Murillo descriuen com a *visions*, s'ha usat –com han fet també altres autors (Stoll et. al., 2006)- el terme *comunitats professionals d'aprenentatge* per referir-se únicament a les comunitats integrades exclusivament per professionals de l'ensenyament (Molina, 2005). Per tant, d'entre les visions que hem descrit anteriorment, aquest terme equivaldria a la visió centrada en el professorat, que és, a la vegada, la que ens interessa particularment en aquesta recerca. Malgrat tot, i tenint en compte que no tots els investigadors en la matèria han usat el terme específic de *comunitats professionals d'aprenentatge*, per aquest estudi usarem únicament el concepte *comunitats d'aprenentatge*, que és el terme emprat pels autors de referència principals d'aquesta recerca, assumint que ens estem referint particularment a la visió centrada en el professorat.

2.2.4 Característiques pròpies de les comunitats d'aprenentatge

De la mateixa manera que alguns autors consideren una tasca de gran dificultat establir una definició específica sobre el concepte *comunitats d'aprenentatge*, també es presenta amb complexitat la tasca de descriure les característiques comunes que tenen aquestes comunitats. Malgrat tot, Silins, Zarins i Mulford (2002) elaboren, a partir de bibliografia recollida sobre la temàtica, un conjunt de set característiques bàsiques dissenyades des d'un enfocament centrat en l'escola –“*characterise schools as learning organizations*” (Silins, Zarins i Mulford, 2002:26)-. Ara bé, Escudero (2009) reformula les característiques de Silins, Zarins i Mulford (2002) des d'un enfocament centrat en el professorat –“*Características y procesos de las comunidades docentes de aprendizaje*” (Escudero, 2009:18)-. Per a la nostra recerca en concret, ens interessa particularment aquesta reformulació. Les característiques en qüestió són les següents:

- **Exploració ambiental** (*Environmental scanning*): consisteix a dur a terme activitats per tal de recollir informació de l'entorn immediat.
- **Visió i objectius** (*Vision and goals*): consisteix a establir finalitats compartides per la comunitat que ofereixin una direcció coherent amb la planificació d'acció i les maneres de dur-la a terme.
- **Col·laboració** (*Collaboration*): consisteix a crear un clima d'obertura i confiança que promogui la col·laboració, la cooperació i el suport mutu.

- **Presa d'iniciatives i de riscos** (*Taking initiatives and risks*): consisteix a obrir la possibilitat de canviar les pràctiques i assumir riscos professionals que permetin desenvolupar projectes per tal de millorar l'aprenentatge de l'alumnat, del professorat i del centre.
- **Revisió** (*Review*): consisteix a fer un seguiment i una avaluació reflexiva de projectes, pràctiques i resultats, prenent-los com a referència per prendre decisions futures.
- **Reconeixement i reforçament** (*Recognition and reinforcement*): reconeixement sincer de l'esforç, les iniciatives i els èxits aconseguits.
- **Formació continuada del professorat** (*Continuing professional development*): consisteix a entendre la comunitat com un assumpte institucional, traduït en oportunitats, relacions, temps i altres recursos necessaris per a la formació docent.

Per altra banda, Krichesky i Murillo (2011) en mostren tres característiques que fan possible que aquestes comunitats siguin una eina per a la millora de l'eficàcia dels professors en les seves pràctiques d'ensenyament. Aquests tres factors mostren que les comunitats d'aprenentatge redueixen el tradicional aïllament del professorat, incrementen el compromís amb la missió i les metes de l'escola, generen una responsabilitat compartida davant del desenvolupament integrat dels estudiants i produeixen aprenentatges que ajuden a definir la bona pràctica a l'aula (Molina, 2005):

1. Promouen el desenvolupament professional en recrear un ambient per a l'aprenentatge dels docents, entenent que la innovació pot ser una alternativa a les problemàtiques detectades.
2. Fomenten el treball en grup i la discussió, cosa que permet que els docents revisin les seves idees o supòsits personals en un marc d'intercanvi.
3. Generen un bon ambient de treball i, conseqüentment, en el cas de les comunitats formades per membres d'un mateix centre, milloren el clima de l'escola.

2.2.5 La comunitat d'aprenentatge: una proposta sociocultural

A l'inici de l'apartat anterior, ja hem esmentat l'estreta relació entre les comunitats d'aprenentatge i la teoria sociocultural de l'aprenentatge. Lev Vigotski va desenvolupar el seu propi paradigma, segons el qual existeix una relació entre la ment i el llenguatge, que es tradueix en una concepció del diàleg verbal com a eina indispensable per al desenvolupament cognitiu i, en definitiva, per a l'aprenentatge humà. Aquesta premissa bàsica comporta implicacions importants per als estudis sobre processos d'ensenyament i aprenentatge, i la primera de totes aquestes implicacions no fa més que confirmar les afirmacions que fem a l'inici de l'apartat: l'aprenentatge, doncs, no es desenvolupa en solitud, sinó que requereix de la interacció amb altres agents actius. La cita que segueix descriu de manera clara els elements comuns entre la teoria sociocultural vigotskiana i l'objecte de recerca que ens ocupa en aquest estudi:

“Desde planteamientos de la teoría sociocultural, el aprendizaje es un proceso beneficioso de transformación cognitiva y social que se da en un contexto colaborativo, es decir, aprendemos al observar y participar con otros individuos y por mediación de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia una meta. Las habilidades mentales superiores aparecen en primer lugar en interacción con otras personas y/o artefactos culturales (ordenadores, diccionarios, etc.). Con el tiempo estas habilidades se interiorizan y el individuo ya es capaz de operar por sí solo, sin ayuda de otros.” (Antón, 2010:11)

Per la seva banda, Mercer (2013) afirma que el fet que l'aprenentatge es construeixi a través de processos d'interacció és una característica inherent de l'espècie humana. Així mateix, l'autor defineix la unió de les ments individual com una eina poderosa per a la resolució de problemes:

“We have evolved the ability to do more than just make sense of a complex society and interact successfully within it. To an extent that is impossible for other primates, we are able to not merely interact but to “interthink” (Littleton & Mercer, 2013; Mercer, 2000). Through the use of language and other modes of representation, we can link our individual minds to create a powerful problem-solving tool.” (Mercer, 2013:151)

Així, si tenim per objectiu dissenyar accions de formació docent que permetin l'aprenentatge didàctic dels professors, sembla clar que és necessari crear contextos col·laboratius que ofereixin l'oportunitat de participar amb altres individus. Les interaccions mútues, doncs, esdevindran el detonant necessari per tal que les habilitats didàctiques siguin apreses i els docents les puguin posar en ús, individualment, a l'hora de dur a terme a seva tasca professional.

2.3 El pensament del professorat

Nombrosos referents teòrics sobre el pensament del professorat destaquen la importància d'aquest àmbit d'estudi, aquí que en aquest apartat farem un recull d'algunes de les aportacions bibliogràfiques que s'han elaborat sobre aquesta temàtica concreta. Tot i així, considerem necessari fer abans una breu justificació dels motius pels qual considerem adient, oportú i necessari contribuir en la recerca sobre el pensament del professorat.

Per justificar la temàtica d'estudi escollida en aquesta recerca, ens situem en l'àmbit específic de la didàctica de la llengua i ens remetem a les paraules de Cambra (2000):

“Cap actuació didàctica és fruit de l'atzar, sinó que respon a decisions que prenen els mestres abans i durant les classes. Aquestes decisions proactives i interactives estan directament relacionades amb les idees que tenen, és a dir, unes representacions determinades de què és la llengua i de com s'ha d'ensenyar. En conseqüència, qualsevol intent de canvi i d'innovació està supeditat a modificacions dels sistemes de creences dels professors. És per aquesta raó que val la pena prendre en consideració aquests aspectes i avançar en la recerca en aquest àmbit.”
(Cambra, 2000:161)

Així doncs, d'acord amb les paraules de l'autora citada, la recerca sobre el pensament del professorat ens acostava a les idees dels docents, les quals orienten les seves accions didàctiques. Així mateix, aquestes idees també són elements condicionants dels canvis i modificacions de les seves pràctiques. Conseqüentment, si pretenem millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge, és necessari conèixer la qüestió del pensament del professorat en tota la seva complexitat. Sempre amb l'objectiu final de millorar les pràctiques didàctiques a l'aula, aquest àmbit de recerca ens ofereix eines per conèixer les accions dels docents i les seves respectives justificacions.

Després d'aquestes afirmacions, la pregunta que es pot formular el lector és la següent: ja hem afirmat que les actuacions didàctiques no són fruit de l'atzar, sinó que les decisions del professorat estan subjectes a les seves pròpies idees, però d'on provenen aquestes idees? Quins són els condicionants que configuren les línies de pensament del professorat? Podríem pensar que són les conclusions dels estudis investigadors o la formació inicial dels docents, els qui marquen la línia de les actuacions didàctiques a l'aula, però alguns autors ja han desmentit aquesta possibilitat: Richards (1998) afirma que el professorat no usa únicament els coneixements adquirits en els seus períodes de formació, sinó que els filtra a

través del seu sistema de creences personal. Per la seva banda, novament Cambra (2000) ofereix una altra resposta clara a aquesta pregunta formulada:

“Per abordar la complexitat de l’ofici, els professors no es basen solament en els models teòrics desenvolupats per la recerca, sinó més aviat en uns marcs de referència idiosincràtics, construïts eclècticament, a partir dels quals prenen les decisions que calen per l’exercici d’una feina tan complexa”. (Cambra, 2000:162)

Un cop justificada la nostra contribució a aquest àmbit de recerca, ens disposem a aprofundir en les aportacions bibliogràfiques que han abordat amb profunditat la temàtica. Després de la recerca bibliogràfica duta a terme amb ànim d’estudiar el panorama investigador present sobre el pensament del professorat, constatem una qüestió que condiciona directament la nostra tasca: el conflicte terminològic. Mitjançant la consulta de fonts bibliogràfiques diverses, hem comprovat la gran diversitat de termes usats per abordar la temàtica del pensament del professorat. Per aquest motiu, trobem adequat dedicar un espai concret a fer referència a aquesta qüestió específica.

2.3.1 Consideracions prèvies: les diverses aproximacions

Diversos autors han posat en relleu el ventall nombrós de termes emprats per tractar aspectes relacionats amb el pensament del professorat. Woods i Çakir (2011) fan esment de tres autors -Borg (2006), Woods (2009) i Wells (1994)- amb perspectives diferents respecte la diversitat de termes usats en aquesta temàtica d’estudi. Per la seva banda, Borg (2006) qui formula les paraules següents:

“El camp [pensament del professorat] es caracteritza per una aclaparadora col·lecció de conceptes. [...] La necessitat d’aquesta diversitat pot estar justificada per la complexitat inherent a la naturalesa del fenomen estudiat, però també pel fet que termes idèntics han estat definits de maneres diferents, i termes diversos han estat usats per descriure conceptes similars.” (Borg, 2006:35)

El segon autor és el propi Woods (2009) qui, per la seva banda, matisa i completa les aportacions de Borg afirmant que no hi ha una aclaparadora col·lecció de conceptes, sinó de termes. En una línia similar a la cita que apuntàvem de Borg, Woods insisteix en què el fet que dos autors usin termes diversos no implica necessàriament que estiguin parlant d’aspectes conceptualment diferents. De la mateixa manera, el fet que dos autors estiguin usant el mateix terme no vol dir que tinguin en ment exactament el mateix concepte. Per últim, el tercer autor ofereix una visió diferenciada d’aquesta qüestió: Wells (1994) recorda les afirmacions de Vigotski, segons les quals el desenvolupament dels conceptes i el desenvolupament del significat de les paraules formen part d’un mateix procés.

Segons això, doncs, el fet que existeixin termes i conceptes molt diversos sobre aquesta temàtica ens portaria a pensar que realment existeix una gran diversitat de conceptes amb significat propi.

Davant d'aquesta situació, alguns autors s'han esforçat per fer reculls dels termes i conceptes que podem trobar en aquest àmbit del coneixement. En aquest capítol ens referirem a les aportacions de dos autors concrets, que han fet reculls bibliogràfics de caire divers: Cambra (2000) i Borg (2006). Seguint un ordre cronològic, abordarem primerament les aportacions de Cambra (2000), qui agrupa la varietat terminològica segons algunes paraules clau que ella mateixa defineix.

Cambra (2000) anomena els termes de *teories*, seguides pels adjectius *implícites*, *personals*, *ingènues*, *naturals*, *sedimentades*, entre d'altres, en contraposició amb el terme de *teories científiques*. Per altra banda, l'autora fa esment dels termes *concepcions* o *idees*, en què inclou les *preconcepcions*, els *processos conceptuals*, les *concepcions populars*, les *idees personals* i les *ideacions*. Així mateix, Cambra (2000) destaca el mot *creences*, usat per molts investigadors, i el posa en relació amb termes com *principis*, *presumpcions* i *creences teòriques*. Seguidament, l'autora esmenta paraules de l'entorn de *coneixements* o *sabers* - *coneixement pràctic*, *coneixement personal*, *coneixement professional*...- i afirma que se les relaciona amb la dimensió pràctica. Finalment, Cambra (2000) també anomena els termes *imatges*, *representacions* -usat especialment en la tradició francòfona, com a formes del coneixement socialment compartides i orientades a la pràctica (Jodelet, 1994)- i *pensament*, com a hiperònim que dona nom al corrent de recerca *Pensament dels professors*.

Així, doncs, el recull de Cambra (2000) mostra la diversitat terminològica i conceptual que apuntàvem, en relació a la recerca sobre el pensament del professorat. Així mateix, l'interès d'aquesta aportació en particular no rau només en la mostra d'un ampli ventall de termes i conceptes emprats, sinó també en la classificació d'aquests termes en conceptes globals que representen les diverses línies de recerca sobre el corrent d'investigació.

Per altra banda, Borg (2006:36-39) fa la seva aportació particular sobre la qüestió de la diversitat terminològica i conceptual. L'autor presenta un quadre-resum que anomena molts dels termes que s'han emprat en els estudis relacionats amb el pensament del professorat i en sintetitza les seves respectives definicions. Es tracta d'un quadre extens, on es presenten un seguit de definicions, algunes de

les quals fan referència a termes idèntics, proposats per autors diferents. Tot seguit, mostrem la adaptació² del quadre en qüestió:

² Les definicions han estat reproduïdes per Borg (2006) en llengua anglesa. En canvi, a l'adaptació que presentem es mostren en la llengua usada en la redacció de la recerca que ens ocupa, la catalana. Per aquest motiu, és necessari apuntar que, tractant-se d'una comparativa entre definicions, hem procurat fer la traducció de la manera més acurada i literal possible, de manera que el lector pugui apreciar les diferències entre els termes tal i com les mostra l'autor del quadre. Així mateix, hem mantingut la denominació anglesa de cada terme per dotar de claredat la nomenclatura citada.

TERME	DEFINICIÓ	FONT
Creença (<i>belief</i>)	Forma de coneixement personal que consisteix en assumpcions implícites sobre els estudis, l'aprenentatge, les aules i la matèria d'ensenyament.	Kagan (1992)
	Coneixement viable pel fet que permet a un individu assolir objectius en circumstàncies específiques.	Tobin i LaMaster (1995)
Creences (<i>beliefs</i>)	Preconcepcions i teories implícites; una acumulació eclèctica de proposicions causa-efecte provinents de diverses fonts, normes i generalitzacions extretes de l'experiència personal.	Crawley i Salyer (1995)
	Conviccions o opinions formades per l'experiència o per la intervenció d'idees a través del procés d'aprenentatge.	Ford (1994)
	Actituds i valors sobre l'ensenyament, els estudiants i el procés educatiu.	Pajares (1993)
Coneixement de cas (<i>case knowledge</i>)	Coneixement d'esdeveniments específics, ben documentats i ricament definits, que permeten identificar noves situacions i ajuden a guiar les pràctiques docents.	Shulman (1986)
Pensament (<i>cognition</i>)	Autoreflexions dels professors; creences i coneixements sobre ensenyament, estudiants i continguts; i coneixement d'estratègies de resolució de problemes propis de l'ensenyament a l'aula.	Kagan (1990)

<p>Concepcions sobre la matèria d'estudi <i>(conceptions of subject matter)</i></p>	<p>Creences, conceptes, significats, normes, imatges mentals i preferències conscients o inconscients sobre la disciplina a ensenyar.</p>	
<p>Concepcions de l'ensenyament <i>(conceptions of teaching)</i></p>	<p>Allò que el docent considera que són els objectius desitjables, el seu propi rol en l'ensenyament, el rol dels estudiants, les activitats d'aula apropiades, enfocaments instructius desitjables, procediments legítims i resultats acceptables de la instrucció.</p>	<p>Thompson (1992)</p>
<p>Concepcions de l'ensenyament <i>(conceptions of teaching)</i></p>	<p>Conjunt d'idees, comprensions i interpretacions de l'experiència relatives al docent i a l'ensenyament, a la naturalesa del contingut de la matèria d'estudi, als aprenents i a l'aprenentatge que els docents utilitzen en la presa de decisions sobre ensenyament, tant en la planificació com en l'execució.</p>	<p>Hewson, Kerby i Cook (1995)</p>
<p>Coneixement condicional/situacional <i>(conditional/situational knowledge)</i></p>	<p>Coneixement sobre com actuar i com reaccionar durant esdeveniments i situacions específiques.</p>	<p>Roehler, Duffy, Hermann, Conley i Johnson (1988)</p>
<p>Coneixement artesanal <i>(craft knowledge)</i></p>	<p>Graella per descriure una sèrie d'aproximacions diverses per estudiar el context psicològic de l'ensenyament.</p>	<p>Zeichner, Tabachnick i Densmore (1987)</p>
<p>Coneixement pedagògic general <i>(general pedagogical knowledge)</i></p>	<p>Coneixement de principis i tècniques pedagògiques que no es troben vinculades a un tema o una matèria.</p>	<p>Wilson, Shulman i Richert (1987)</p>
<p>Coneixement dels aprenents <i>(knowledge of learners)</i></p>	<p>Coneixement de les característiques i el pensament dels estudiants, així com dels aspectes motivacionals i evolutius del seu aprenentatge</p>	

<p>Concepcions de l'ensenyament <i>(conceptions of teaching)</i></p>	<p>Conjunt d'idees, comprensions i interpretacions de l'experiència relatives al docent i a l'ensenyament, a la naturalesa del contingut de la matèria d'estudi, als aprenents i a l'aprenentatge que els docents utilitzen en la presa de decisions sobre ensenyament, tant en la planificació com en l'execució.</p>	<p>Hewson, Kerby i Cook (1995)</p>
<p>Imatges (images)</p>	<p>Metàfores generals per pensar sobre l'ensenyament; conceptes generals d'una classe; instantànies memoritzades d'experiències particulars; concepcions sobre una matèria; idees sobre com aprenen els estudiants.</p>	<p>Calderhead i Robson (1991)</p>
<p>Teories implícites <i>(implicit theories)</i></p>	<p>Conjunt complex de proposicions causa-efecte, normes, generalitzacions basades en experiències personals, creences, valors i assumpcions que els docents usen per guiar els seus comportaments.</p>	<p>Dirkx i Spurgin (1992)</p>
<p>Coneixements en acció <i>(knowing-in-action)</i></p>	<p>Accions, reconeixements i judicis que els professionals porten a terme espontàniament i basats en el seu coneixement tàcit de les situacions.</p>	<p>Schön (1983)</p>
<p>Teories establertes <i>(lay theories)</i></p>	<p>Creences desenvolupades amb naturalitat al llarg del temps sense la influència de cap instrucció.</p>	<p>Holt Reynolds (1992)</p>
<p>Orientacions per a l'ensenyament <i>(orientations to teaching)</i></p>	<p>Creences i opinions sobre l'ensenyament.</p>	<p>Brousseau, Book i Byers (1988)</p>

<p>Coneixement pràctic personal (<i>personal practical knowledge</i>)</p>	<p>Forma particular dels individus de reconstruir el passat i les intencions del futur per tal de fer front a una situació present.</p>	<p>Connolly i Clandinin (1988)</p>
<p>Pedagogia personalitzada (<i>personalized pedagogy</i>)</p>	<p>Sistema de creences que limita la percepció, el judici i el comportament dels docents.</p>	<p>Kagan (1992)</p>
<p>Perspectiva (<i>perspective</i>)</p>	<p>Conjunt coordinat d'idees i accions que una persona utilitza quan fa front a una situació problemàtica; les perspectives es diferencien de les actituds, ja que inclouen les accions i no només les disposicions a actuar; són similars a les creences i a les teories implícites.</p>	<p>Tabachnick i Zeichner (1986)</p>
<p>Coneixement pràctic (<i>practical knowledge</i>)</p>	<p>Experiències de primera mà dels estils d'aprenentatge, interessos, necessitats, fortaleses i dificultats dels estudiants i repertori de tècniques d'instrucció i habilitats de gestió. Aquest coneixement se centra en cinc àrees (un mateix, entorn, matèria d'ensenyament, currículum i instrucció).</p>	<p>Elbaz (1981)</p>
<p>Coneixement pràctic (<i>practical knowledge</i>)</p>	<p>Coneixement directament relacionat amb l'acció, fàcilment accessible i aplicable per fer front a situacions de la vida real, i que deriva, en gran part, de la pròpia experiència dels docents a les aules.</p>	<p>Calderhead (1988)</p>

<p>Teories pràctiques (<i>practical theories</i>)</p>	<p>Visions i estructures conceptuals que atorguen als docents raons per actuar tal i com ho fan, i per escollir les activitats d'ensenyament i els materials curriculars que escullen amb l'objectiu de ser efectius; són els principis o preposicions que apunten i guien les apreciacions, decisions i accions dels professors.</p>	<p>Sanders i McCutcheon (1986)</p>
<p>Teoria pràctica (<i>practical theory</i>)</p>	<p>Sistema de coneixement, experiència i valors privat, integrat i canviant d'una persona, que és important en la pràctica docent i en qualsevol situació particular.</p>	<p>Handal i Lauvas (1987)</p>
<p>Coneixement professional artesanal (<i>professional craft knowledge</i>)</p>	<p>Coneixement incorporat a les accions diàries dels docents a l'aula, que els guia de manera tàcita; relacionat amb els aspectes intuïtius, espontanis i rutinaris de l'ensenyament, i no en l'activitat reflexiva i pensativa en què els docents han de participar en altres ocasions.</p>	<p>Brown i McIntyre (1986)</p>
<p>Coneixement prototípic o de cas (<i>prototypical/case knowledge</i>)</p>	<p>Coneixement d'esdeveniments, persones, espais i procediments significatius que actuen com a tipificacions, permetent als docents identificar fàcilment les situacions amb què es troben.</p>	<p>Calderhead (1991)</p>
<p>Esquema (<i>schema</i>)</p>	<p>Representació ordenada d'objectes, episodis, accions o situacions que contenen variables en què poden ser adequats els casos específics d'experiència en un context particular.</p>	<p>Carter i Doyle (1987)</p>

Coneixement situat <i>(situated knowledge)</i>	Coneixement automàtic contextualment desenvolupat, consistent en una col·lecció altament eficient de solucions heurístiques a problemes específics de l'ensenyament.	Leinhardt (1988)
Coneixement de la matèria <i>(subject-matter knowledge)</i>	Coneixement dels fets d'una disciplina.	Shulman (1986)
Coneixement pedagògic d'ensenyament <i>(pedagogical knowledge of teaching)</i>	Coneixement dels principis genèrics de l'organització i la gestió de l'aula.	Shulman (1986)
Críteris d'ensenyament <i>(teaching criteria)</i>	Valors personals que un docent pretén seguir o mantenir amb constància mentre ensenya.	Halkes i Deijkers (1984)
Orientacions teòriques <i>(theoretical orientations)</i>	Sistema de creences i principis filosòfics usats pels docents per desenvolupar expectatives sobre els estudiants i prendre decisions sobre la vida a l'aula.	Harste i Burke (1977)

Quadre 2. Adaptació i traducció de Borg (2006:36-39)

Davant d'aquesta situació de multiplicitat terminològica, elaborar un marc teòric sobre el pensament del professorat se'ns presenta com un repte. La solució que hem trobat davant d'aquesta situació ha estat abordar en profunditat les conceptualitzacions d'alguns autors segons perspectives terminològiques diferents. Així, tractarem els tres tipus de denominacions que, després de fer la nostra exploració bibliogràfica, ens semblen més representatius respecte la recerca present sobre pensament del professorat: la perspectiva anglosaxona, amb el terme *Creences*; la perspectiva sistèmica, amb els termes *Creences*, *Representacions* i *Sabers*, i la perspectiva sociocultural, amb els termes *Conceptes científics* i *Conceptes espontanis*. Així, el nostre treball té la necessitat de fer ús de termes concrets i específics al llarg de tot el procés investigador. Els termes escollits no són casuals, sinó que responen a una de les perspectives descrites, que a la vegada respon a la pròpia perspectiva que pren aquest estudi. En conseqüència, un cop hàgim aprofundit en les tres perspectives esmentades, anomenarem quins seran els termes d'ús al llarg de tota la recerca i justificarem la nostra decisió.

2.3.2 La perspectiva anglosaxona: les creences (*beliefs*)

Ja hem apuntat, citades al quadre de Borg (2006), algunes de les definicions que aporten determinats autors del terme anglès *belief*³. Així doncs, recordem algunes de les definicions que els autors citats al quadre esmentaven: Ford (1994) defineix les creences com les conviccions o opinions formades a través de l'experiència o per la intervenció d'idees mitjançant els processos d'aprenentatge. Així mateix, Pajares (1993) les defineix com les actituds i els valors dels docents sobre l'ensenyament, els estudiants i el procés educatiu. Per altra banda, altres autors destaquen el fet que les creences són teories implícites (Crawley i Salyer, 1995). En aquest sentit, podem arribar a la conclusió que les definicions esmentades sobre el terme *creences*, malgrat ser substancialment diferents, comparteixen un tret comú: fan referència a la cognició subjectiva del professorat.

Tenint en compte el gran abast temàtic que inclouen els estudis realitzats sobre les creences del professorat, dividirem aquest petit recull en tres conceptes destacats que hi tenen una important relació: els coneixements, la identitat i la pràctica docent.

2.3.2.1 Creences i coneixements

El fet que estiguem parlant en termes com la subjectivitat, l'opinió, les idees o els valors ens porta directament a preguntar-nos la relació que hi ha entre les *creences* i els *coneixements*. Determinats autors ja han reflexionat sobre aquesta relació presentant diverses consideracions: Woods i Çakir (2011) fan esment de la tradició en camps d'estudi com la filosofia, la ciència i el dret, per distingir entre allò que és considerat objectivament i universalment cert –coneixements–, i allò que es constitueix com a veritat per una persona individual i subjectiva –creences–. Malgrat tot, els mateixos Woods i Çakir (2011) segueixen esmentant altres punts de vista respecte la dicotomia entre els coneixements i les creences, tot recordant el concepte de *coneixement personal* (Elbaz, 1981; Calderhead, 1988; Connelly i Clandinin, 1988; Hoy, Davis i Pape, 2006; Meijer, Verloop i Beijaard, 1999), segons el qual les creences no es distingeixen del coneixement, sinó que en són una part crucial. Així mateix, afegeixen Woods i Çakir, Pajares (1992) fa una aportació seguint una línia similar als autors suara citats:

³ En endavant, ens referirem a aquest terme en la seva traducció catalana: *creença*.

“The conception of knowledge as somehow purer than belief and closer to the truth or falsity of a thing requires a mechanistic outlook not easily digested. What truth, what knowledge, can exist in the absence of judgment or evaluation?” (Pajares, 1992:310)

Liljedahl (2008), en el marc de la didàctica de les matemàtiques, també tracta aquesta qüestió. Segons afirma, la distinció entre coneixements i creences presenta una dicotomia falsa. Per justificar-ho, Liljedahl (2008) fa referència al fet que, en general, el coneixement és considerat essencialment un *constructe social* (Op 'T Eynde, De Corte i Verschaffel, 2002). Seguint aquesta idea, les creences i els coneixements es diferencien segons una sèrie de criteris socialment compartits. Tot i així, l'autor exposa que la dicotomia entre coneixements i creences és falsa perquè també podem considerar el coneixement com un *constructe individual*. Segons aquesta idea, els individus guien les seves accions en funció d'allò que ells creuen que és cert, i no per allò que pot ser-ho.

2.3.2.2 Creences i identitat

Més enllà de l'existència, o no, d'una dicotomia entre creences i coneixements, no podem oblidar la qüestió de la *identitat* com a element d'influència en el pensament del professorat. Segons Gysling (1992) la identitat professional del docent representa un mecanisme a través del qual els professors es reconeixen a si mateixos i són a la vegada reconeguts com a membres d'una categoria social -concretament, la categoria social dels docents-. Per la seva banda, Vandercook (2012) afirma directament que existeix una relació propera entre les identitats dels docents i les seves creences i justifica la seva afirmació aportant una sèrie de referències que se situen en la mateixa línia de pensament. Una d'aquestes referències completa les seves pròpies paraules, afirmant que les identitats dels professors influeixen directament en les seves creences i, conseqüentment, també en les seves pràctiques d'aula (Sperling i DiPardo, 2008).

Així mateix, el fet que existeixi aquest lligam entre la identitat i les creences implica que els docents tinguin una gran resistència al canvi en els seus pensaments (Davis i Andrzejewski, 2009). A més, Sperling i DiPardo (2008) consideren que les identitats dels docents poden canviar segons els alumnes amb què treballen i segons els seu context d'aula.

2.3.2.3 Creences i pràctica docent

Ja hem apuntat a l'inici de l'apartat les estretes relacions entre el pensament del professorat i les accions que els docents duen a terme a l'aula. Aquesta relació fa esdevenir el pensament del professorat un element d'estudi essencial per a la millora de les pràctiques docents i del conseqüent aprenentatge dels alumnes. En aquesta línia, Clark i Peterson (1986) afirmen que, efectivament, les pràctiques docents es troben substancialment influenciades, i fins i tot

determinades, pels processos de pensament del professorat. Per il·lustrar-ho, aquests dos autors proposen l'esquema següent (Figura 3), que configura un model de relacions entre el pensament del docent i les seves accions.

Segons la figura, les restriccions i les oportunitats de la tasca didàctica es desenvolupen a través de dos elements clau: els processos de pensament dels docents i les accions docents i els seus efectes observables. A més, cadascun d'aquests dos factors es compon de tres categories diverses. Els processos de pensament del professorat, per la seva banda, comprenen la *planificació docent –els pensaments pre i post actius–*, les *creences i teories docents* i el *pensament interactiu i decisions preses*. Així mateix, segons els autors, les accions docents i els seus efectes observables consten de tres factors diferenciats: *la conducta del docent a l'aula*, *la conducta de l'alumnat a l'aula* i els *assoliments de l'alumnat*. Les tres categories pertanyents a cadascun dels dos factors citats es relacionen entre ells mitjançant una influència bidireccional i equitativa que Clark i Peterson representen en forma de cercle. A la vegada, aquesta relació d'influència bidireccional es repeteix entre els processos de pensament i les accions dels docents.

Així, doncs, podem constatar que des d'aquesta relació de fenòmens proposada per Clark i Peterson (1986), es posen de manifest diverses qüestions: en primer lloc, el caràcter processual de la construcció del pensament del professorat, així com la multiplicitat d'elements que el conformen. A més, la proposta dels autors citats destaca el caràcter processual del pensament del professorat, així com la multiplicitat d'elements que actuen com a agents d'influència en aquest sistema de relacions. Així mateix, la proposta de Clark i Peterson planteja un altre element a tenir en compte: fins ara hem apuntat la importància de la influència del pensament del professorat sobre la pràctica docent. Ara bé, segons els autors, aquesta influència és bidireccional, de manera que no tant sols el pensament del professorat condicionaria la pràctica docent, sinó que, a la vegada, les accions del professorat són un motor de canvi i influència per als processos de pensament del professorat.

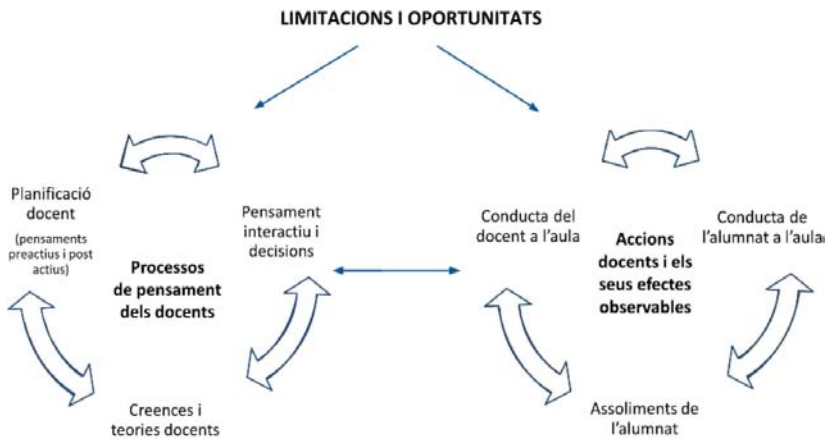


Figura 3. Model de pensament i acció del professorat (Clark i Peterson, 1986:257)

2.3.3 La perspectiva sistèmica: Creences, Representacions i Sabers

Davant d'aquest mar terminològic que envolta la qüestió del pensament del professorat, alguns investigadors eviten limitar-se únicament a l'ús d'un únic terme. Des d'aquesta perspectiva, ha predominat la concepció del pensament del professorat com un *sistema* de diversos elements que entren en relació conjuntament.

Una de les primeres aportacions investigadores que podríem incloure en aquesta perspectiva és el treball d'Abelson (1979). En una línia cognitivista, l'autor citat pretén aportar claredat en la distinció entre allò que entén com a *sistema de creences* i allò que entén sobre *sistema de coneixements*. Gràcies a la seva voluntat de distingir entre un sistema i un altre, comptem amb la descripció de set característiques principals dels sistemes de creences que l'autor considera determinants. Les característiques en qüestió són les següents:

1. Els elements d'un sistema de creences -conceptes, proposicions, normes...- no són consensuats. Contràriament, els elements d'un sistema de creences particular poden ser diferents als d'un altre sistema de creences.
2. Els sistemes de creences acostumen a fer referència a l'existència, o no existència, d'alguna entitat conceptual. Abelson (1979) completa la seva afirmació posant com a exemple la creences en l'existència d'elements mitològics. En aquest sentit, afegeix l'autor, aquesta característica representa una concreció de la característica anterior, en què s'apuntava la manca de consens en els sistemes de creences: insistir en

- l'existència d'alguna entitat implica reconèixer que altres persones no hi creuen.
3. Els sistemes de creences acostumen a incloure representacions de "mons alternatius". Amb aquesta característica, l'autor fa esment a les ideologies en què es posa de relleu la diferència entre el món que tenim i el món que, segons aquestes ideologies, hauríem de tenir. L'autor defineix aquesta característica com una mena de *problem-solving* d'alt nivell d'abstracció.
 4. Els sistemes de creences tenen una forta dependència dels components avaluadors i afectius. Segons Abelson (1979), en els sistemes de creences es diferencia clarament entre allò que és bo i allò que és dolent.
 5. Els sistemes de creences contenen material anecdòtic provinent de l'experiència personal o, en el cas dels sistemes de creences culturals, folklòrica.
 6. Els sistemes de creences són "oberts" quant a la diversitat de continguts que poden incloure. Així, doncs, no queda clar on cal dibuixar una frontera específica que limiti un sistema de creences d'un altre. A més, afegeix l'autor, aquesta característica apareix especialment en els sistemes de creences que presenten un alt contingut de material anecdòtic.
 7. Trobem diferents graus de convicció entre les creences. Abelson (1979) afirma que hi ha una gran variabilitat entre els nivells de probabilitat dels diversos sistemes de creences.

Per acabar, l'autor afegeix que aquestes característiques no diferencien, necessàriament, els sistemes de creences dels sistemes de coneixements, si les considerem individualment. Les diferències apareixen realment en el moment en què les posem totes set en combinació.

Tot i així, en aquesta caracterització d'Abelson (1979) no trobem una definició de quins són els components que engloben el *sistema*. Un posicionament posterior, en la línia de la perspectiva sistèmica que estem descrivint, sí que fa esment als diversos components que poden configurar un sistema i en desenvolupa una definició. Ens referim a la proposta de Woods (1996), qui posa sobre la taula les sigles *BAK* (*Beliefs, Assumptions and Knowledge*). Segons l'autor, per *beliefs* – *creences*- entenem aquells coneixements no demostrables, ni convencionals, sobre els quals acceptem la possibilitat de desacord. En canvi, les *assumptions* – *assumpcions*- configuren l'acceptació temporal d'alguna qüestió que encara no ha estat demostrada, però que acceptem provisionalment com a certa. Per últim, per *knowledge* – *coneixements*- l'autor es refereix a aquelles qüestions sobre les quals sí que tenim un coneixement convencional.

Bevent de la proposta sistèmica de Woods (1996), el Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües de la Universitat de Barcelona –actualment, el grup de recerca PLURAL- va desenvolupar la seva pròpia proposta terminològica basada en la denominació de les sigles CRS: Creences, Representacions i Sabers. Aquesta proposta, desenvolupada en primer lloc per Cambra (2000), ha estat presa com a referència en múltiples treballs d’investigadors membres d’aquest grup de recerca –Palou (2008) i Birello i Quintana (2013), entre d’altres-. Així doncs, Cambra accepta la perspectiva sistèmica plantejada per Woods (1996), però incorpora alguns canvis en la terminologia emprada, així com en les seves definicions.

Segons l’autora, les *creences* són les “proposicions cognitives no necessàriament estructurades, efímeres i fluctuants, i considerades en la seva dimensió personal” (Cambra, 2000:163). Per altra banda, l’autora reconeix les *representacions* com els sistemes de significats compartits pels grups socials. En aquest sentit, les representacions comparteixen amb les creences el fet de ser proposicions cognitives que no presenten necessàriament una estructuració, però a la vegada es caracteritzen per ser “considerades en la seva dimensió social, és a dir compartides per cultures de professors” (Cambra, 2000:163). Finalment, els *sabers* són definits com a “estructures cognitives que es refereixen a aspectes relacionats amb el procés d’ensenyament-aprenentatge i que estan acceptades de manera convencional” (Cambra, 2000:164). Així, afegeix l’autora, la diferència principal entre els sabers i les creences rau en el fet que els sabers són estructures cognitives esquemàtiques i les creences són proposicions sobre les pròpies característiques dels objectes.

Com hem apuntat, aquest plantejament sistèmic presenta les creences, les representacions i els sabers com a elements diferenciats. Malgrat això, Cambra afegeix que aquests conceptes no són excloents els uns dels altres, sinó que se solapen. L’autora presenta el quadre següent (Figura 4) per il·lustrar que les CRS representen un contínuum:

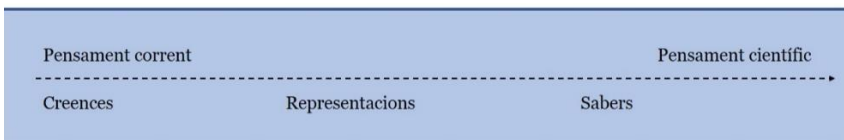


Figura 4. Sistema de CRS (Cambra, 2000:164)

Així mateix, Cambra (2000) completa el seu treball de conceptualització de les CRS oferint-ne les característiques principals:

- a) Es troben determinats i desenvolupats pels contextos de l'experiència. És a dir, estan contextualitzats.
- b) Tenen caràcter personal, particular i específic, malgrat que també n'hi ha de compartits amb un grup cultural concret.
- c) En el marc de la didàctica de la llengua, permeten fer front a la complexitat de les classes de llengües, amb ànim de controlar-les millor.
- d) Romanen implícits i inclouen elements no conscients i improvisats, així com elements conscients i preparats.
- e) Són síntesis de sabers provinents de camps diversos, caracteritzats per estar pocs organitzats i construïts amb elements anecdòtics.
- f) Esdevenen una eina de referència per a l'acció pràctica, amb l'objectiu de facilitar la complexa tasca docent.
- g) Poden evolucionar amb noves experiències, malgrat la seva resistència al canvi.
- h) Acostumen a ser clixés estereotipats.

En referència als orígens de les CRS, Cambra esmenta la importància que té la pròpia experiència dels docents, tant pel que fa a les vivències dels professors en la seva tasca professional com a docents, com a la seva experiència d'estudiants. A més, l'autora afegeix que, en el cas de la construcció de les representacions, no podem obviar la influència que tenen els valors dels grups socials de què els professors formen part. Per últim, també juguen un cert paper les experiències de formació permanent, les prescripcions curriculars i els principis derivats de la recerca que reben els docents a través dels treballs de divulgació. Malgrat tot, l'autora apunta que aquests últims elements tenen una influència menor en la construcció de les CRS del professorat.

Per acabar, Cambra (2000) destaca la particularitat de les CRS en cada docent individual i insisteix en la importància del coneixement i l'estudi sobre creences, representacions i sabers amb les paraules següents:

“Aquest conjunt de CRS formen uns marcs de referència, o sistemes que s'estructuren de maneres diferents entre els professors, perquè hi intervenen molts factors –ja esmentats- específics i singulars. Cal investigar quines són les creences, les representacions i els sabers que els professors manifesten de manera explícita o implícita (a través del seu discurs i del seu comportament) i descobrir la peculiar manera com s'organitza cada sistema cas per cas, tot i que hi podem trobar elements comuns, no generalitzables, sinó transferibles a casos similars, propis de les cultures d'ensenyament.” (Cambra, 2000:165)

2.3.4 La perspectiva sociocultural: conceptes científics i conceptes espontanis

Des de la perspectiva del paradigma sociocultural dels estudis didàctics, no podem oblidar la dicotomia presentada per Vigotski (1985)⁴ entre els *conceptes científics* i els *conceptes espontanis*. Es tracta d'una dicotomia que no es presenta com a dos elements absolutament diferenciats, amb camins independents, sinó que queden descrits com a parts d'un únic procés: el de l'evolució de la formació del concepte que, tot i veure's afectat per les variacions externes i les condicions internes, és essencialment unitari. En conseqüència, segons l'autor, no es tracta d'un conflicte de formes antagoniques mútuament excloents, sinó d'elements que s'interrelacionen.

Tot i considerar-los com a elements relacionats entre si, Vigotski també destaca les raons per les quals considera necessari establir una diferenciació clara entre els conceptes científics i els espontanis. Per fer-ho, planteja les següents justificacions:

1. Les condicions on es formen i desenvolupen els dos tipus de conceptes són clarament diferenciades. Així, doncs, un marc contextual de formació acadèmica formal, o bé un marc bàsicament experiencial, oferirà motius diversos per a la formació de conceptes.
2. Impartint coneixement sistemàtic, tractem qüestions que l'aprenent no pot veure directament basant-se únicament en la seva experiència. Per tant, els conceptes científics i els conceptes espontanis mantenen relacions diferents pel que fa a l'experiència de l'aprenent. Conseqüentment, podem esperar que l'evolució de cadascun dels tipus de conceptes tingui un recorregut diferenciat.
3. La diferenciació entre conceptes científics i conceptes espontanis té també un valor heurístic. Segons l'autor, aquesta separació pot ser un suport per a la recerca sobre l'obtenció de coneixements en l'aprenent.
4. Per últim, l'autor fa esment de les implicacions d'aquesta distinció a nivell didàctic: segons Vigotski, cal descobrir la relació entre l'ensenyament i el desenvolupament dels conceptes científics.

Un cop justificada la seva distinció, es fa necessària una aproximació a les característiques de cadascun dels tipus de conceptes. Segons les aportacions de Vigotski (1985), els conceptes científics s'adquireixen a través d'un procés formatiu explícit –seguint les paraules del propi autor, mitjançant l'“educació” i

⁴ Referenciat a la bibliografia com a Vygotsky, L. (1985).

la “instrucció”-. En canvi, els conceptes espontanis s’adquireixen mitjançant els aprenentatges quotidians que les persones desenvolupen al llarg de les seves pròpies experiències. En aquest sentit, doncs, els conceptes científics i els espontanis es diferencien pel context en què es duen a terme –contextos formals d’ensenyament i contextos de la vida quotidiana, respectivament-, així com per la via mitjançant la qual s’adquireixen –l’educació i l’experiència, respectivament.

Una altra diferència entre els conceptes científics i els espontanis és el grau de generalització. Segons postula Vigotski (1985), els conceptes científics es mostren en un grau elevat de generalització: és a dir, l’abstracció conceptual es configuraria en forma de conceptes científics. En canvi, els conceptes espontanis fan referència a objectes concrets, de generalització baixa. Segons l’autor, els diferents conceptes es desenvolupen en direccions inverses: els conceptes espontanis es formen de manera ascendent –de menor a major grau de generalització- i els conceptes científics es formen de manera descendent –de major a menor grau de generalització. Vigotski (1985) ho explica d’aquesta manera:

“El comienzo de un concepto espontáneo puede ser trazado generalmente en el encuentro cara a cara con una situación concreta, mientras que un concepto científico comprende desde el principio una actitud “mediatizada” hacia el objeto”. (Vigotski, 1985:148)

Així mateix, Vigotski destaca especialment el fet que els conceptes científics, a diferència dels espontanis, no s’adquireixen de manera aïllada. Tots els conceptes científics mantenen lligams entre ells, establint així un sistema de relacions conceptuals explícites. Els conceptes espontanis, per la seva banda, no tenen per què ser adquirits en relació amb altres conceptes, sinó que apareixen sense necessitat d’establir cap connexió mútua.

“Así la verdadera noción del concepto científico implica una determinada posición en relación a otros conceptos, un lugar dentro de un sistema de conceptos.” (Vigotski, 1985:131)

Finalment, en relació amb les característiques que ja hem apuntat, Vigotski fa referència als diversos nivells de consciència que presenten els conceptes científics i els espontanis. Així, doncs, si bé els conceptes científics requereixen un nivell de consciència alt sobre els propis coneixements, els conceptes espontanis es poden desenvolupar de manera no conscient⁵. A continuació,

⁵ Cal especificar que l’autor destaca l’ús del terme “no conscient” per diferenciar-se dels postulats freudians sobre l’“inconscient”

presentem un quadre sintètic amb les característiques pròpies de cadascun dels tipus de conceptes:

CONCEPTES CIENTÍFICS	CONCEPTES ESPONTANIS
Part d'un procés formatiu explícit	Aprenentatge quotidià a través de l'experiència vital
Alt nivell de generalització	Baix nivell de generalització
Sistema de relacions entre conceptes	No s'estableixen relacions entre conceptes
Alt nivell de consciència	Baix nivell de consciència

Quadre 3. Característiques dels conceptes científics i els conceptes espontanis

Tot i així, malgrat que els conceptes científics i els conceptes espontanis presenten característiques molt diferenciades, no podem dir que es desenvolupin de manera independent els uns dels altres. Vigotski assenyalava que la relació entre conceptes científics i conceptes espontanis és tan estreta que no podrien arribar a desenvolupar-se els uns sense els altres. En paraules textuais, l'autor, que es refereix concretament a l'aprenentatge de conceptes per part dels infants, ho expressa d'aquesta manera:

“Aunque el concepto científico y el espontáneo se desarrollan en direcciones inversas, los dos procesos están íntimamente conectados. La evolución de un concepto espontáneo debe haber alcanzado un determinado nivel para que el niño pueda absorber un concepto científico afín. [...] Al elaborar su lento camino un concepto cotidiano despeja la trayectoria para el concepto científico y su desarrollo descendente. Crea una serie de estructuras necesarias para la evolución de los aspectos elementales y más primitivos de un concepto, que le otorgan cuerpo y vitalidad. Los conceptos a su vez proporcionan estructuras para el desarrollo ascendente de los conceptos espontáneos del niño hacia la conciencia y el uso deliberado. Los conceptos científicos descienden hacia los conceptos espontáneos.” (Vigotski, 1985:148)

Així, doncs, per les paraules citades de Vigotski podem interpretar que aquesta dicotomia entre conceptes científics i conceptes espontanis no se'ns presenta com una dualitat paral·lela, sinó com la diferenciació de dos elements en constant relació de dependència mútua.

Tot i així, malgrat les definicions que hem presentat en aquest apartat, cal dir que la tria terminològica vigotskiana també ha estat posada en dubte. Miller (2011), en una anàlisi aprofundida de les aportacions de Vigotski, planteja la importància d'aclarir el significat del terme *científic* en parlar dels diferents tipus de conceptes, per evitar confondre'l amb altres usos de la mateixa paraula:

“Vygotsky’s choice of the term “scientific” to designate a particular kind of concept is unfortunate for a number of reasons. Perhaps the most fundamental problem is that in using this term he does not mean what is commonly referred to as *science* in the sense of the natural sciences. [...] In distinguishing scientific concepts from other kinds of concepts, it is not the content of the concept that is targeted but its methods of acquisition and its relationship to other cognate concepts.” (Miller, 2011:136)

Malgrat tot, la nostra recerca, que pretén fer una contribució en l'estudi sobre l'aprenentatge a través del diàleg, es troba endinsada en un marc investigador sociocultural. En conseqüència, amb ànim de dotar el propi treball de coherència interna, farem ús de la terminologia proposada per aquesta mateixa perspectiva. A la vegada, també considerem necessari trobar el terme adequat per a les referències genèriques a tots dos elements que configuren el pensament del professorat. En aquest cas, seguint la base terminològica esmentada, emprem el terme *concepcions*.

Per acabar, considerem oportú apuntar que l'elecció d'una perspectiva determinada no implica el rebuig cap a la resta de propostes terminològiques, ni cap a les explicacions teòriques que se n'han generat. Contràriament a això, considerem altament vàlides i necessàries les aportacions fetes per tots els autors anomenats en aquest apartat. Les seves contribucions són un suport indispensable per comprendre la complexitat del pensament del professorat i configuren una font de coneixement essencial per al desenvolupament del nostre estudi.

2.4 L'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita

2.4.1 Un contingut d'aprenentatge: la composició escrita

Abans de tractar directament la qüestió de l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita, cal que fem una primera aturada al contingut específic que estem tractant. Camps i Ruiz Bikandi (2011:18) afirmen que “en parlar de les didàctiques específiques cal abordar de manera clara quin lloc ocupen els diversos continguts d'ensenyament en els processos educatius”. Per justificar-ho, les autores recullen la següent afirmació de Reuter (2007):

“Les didàctiques de les disciplines tenen com a eix central la investigació de l'ensenyament de continguts concrets i fan atenció a les peculiaritats que l'objecte d'ensenyament presenta en el procés instruccional, ja que ell és el que imposa les condicions, quan no determina com ensenyar i com aprendre.” (Reuter, 2007:69)

Així, doncs, no podem obviar el paper fonamental que juga el contingut com a part imprescindible del *triangle didàctic* (Camps i Ruiz Bikandi, 2011) –el qual inclou, a més, alumne i professor-. Per tant, les següents línies faran una aproximació a la qüestió del text com a objecte de coneixement i, consegüentment, com a possible contingut d'aprenentatge.

Halliday i Hasan (1976:293) defineixen *text* com un “conjunt d'elements lingüístic operacional, que funciona com una unitat en un context situacional. Pot ser oral o escrit, en qualsevol registre o estil, i pot implicar un nombre variable de participants actius.” Milian (1997) pren la definició d'aquests autors i afegeix que les característiques del text es poden definir des de dues perspectives diferents: la interna i l'externa.

A nivell intern, el text es definiria per ser un conjunt d'elements –paràgrafs, frases i paraules- relacionats. El lligam intern que els relaciona, la *cohesió* (Halliday i Hasan, 1976), organitza la informació transmesa (Charolles, 1978) gràcies a l'ús d'una sèrie de recursos gramaticals que permeten establir relacions sintàctiques, logicosemàtiques i informatives entre els elements que configuren el text. A nivell extern, en canvi, també podem considerar el text des de la seva coherència i adequació a nivell contextual, tenint en compte els participants de la situació comunicativa i les normes socials que l'envolten. L'autora afegeix que el lligam extern es manifesta en el *pla text* (Adam, 1987; Milian, 1990), el qual regula tant la *superestructura* –l'arquitectura del text-, com la *macroestructura* –el conjunt del text (Van Dijk, 1978).

Tot i així, afegeix l'autora, no podem entendre els dos nivells, extern i intern, com a perspectives independents, l'una de l'altra. Al contrari, els elements interns i els elements externs es troben en estreta relació. La següent figura (Milian, 1997)

il·lustra esquemàticament la descripció que acabem de presentar, sobre els elements que conformen el text:

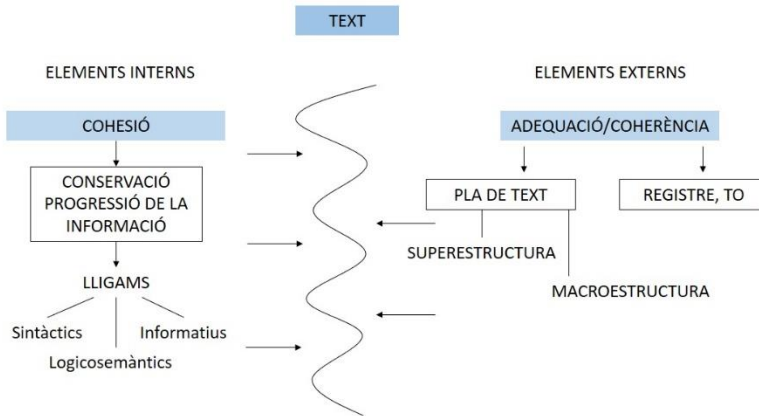


Figura 5. Característiques del text (Milian, 1997:113)

2.4.2 L'aprenentatge de la composició escrita des d'una perspectiva cognitiva

Quan ens endinsem en la bibliografia escrita sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita, no podem obviar les aportacions fetes per la psicologia cognitiva. Alguns autors d'aquesta àrea del coneixement han ofert explicacions sobre l'aprenentatge de l'escriptura descrivint les operacions mentals que fan els escriptors durant el procés de composició escrita. Així doncs, al llarg de dècades d'estudis cognitius, s'han dissenyat models diversos que, tot i presentar algunes diferències, mostren aspectes comuns com a elements clau en el procés de composició escrita. Factors com la representació mental de la tasca d'escriptura, les fases del procés de composició escrita, els coneixements temàtics i discursius de l'escriptor, entre d'altres, representen aspectes cabdals en les explicacions dels investigadors cognitivistes.

Tot seguit, presentarem alguns dels primers models que descriuen el procés d'escriptura i que han tingut una forta incidència en els estudis sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita.

2.4.2.1 El model de Hayes i Flower

Hayes i Flower (1980) elaboren un model cognitiu de composició escrita que pren com a font de referència el procés d'escriptura. Per tal de realitzar el seu estudi, Hayes i Flower (1980) recullen dades a través d'escriptors que executen una tasca concreta d'escriptura i verbalitzen oralment els processos que duen a terme a l'hora de desenvolupar la tasca assignada. Gràcies a l'anàlisi de les verbalitzacions, els autors poden dissenyar el model que descriurem a continuació, i que queda sintetitzat a la figura següent:

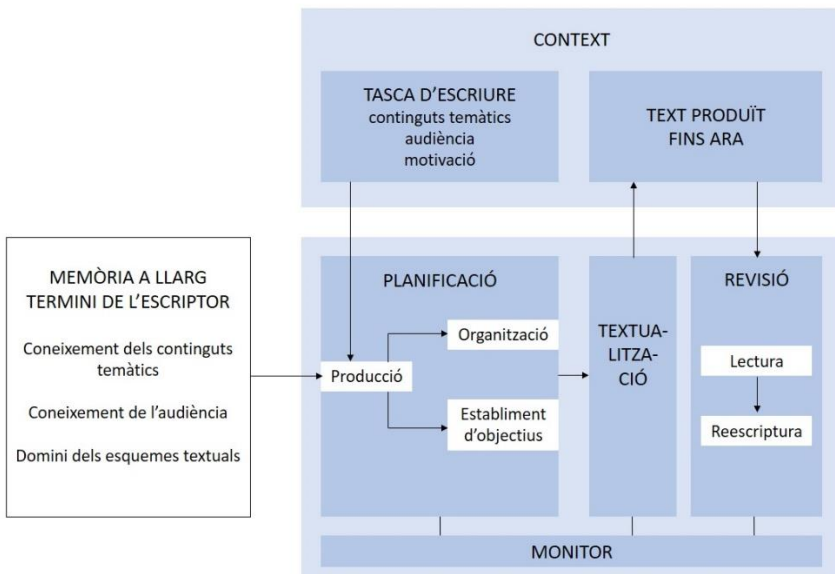


Figura 6. Model de Hayes i Flower (1980:11)

Com podem veure, segons els autors, el procés d'escriptura es troba condicionat per dos aspectes diferenciats: en primer lloc, el context de producció. Aquest context inclou elements referents a la tasca d'escriptura assignada –els continguts temàtics, l'audiència que rebrà el producte i la motivació que porta l'escriptor a desenvolupar la composició–, i referents al text ja produït. Més endavant, aprofundirem una mica més sobre aquesta relació d'influència entre el text produït i el text a produir. En segon lloc, la memòria a llarg termini de l'escriptor. Aquest element inclou els coneixements que l'escriptor ja té assolits sobre aspectes que condicionaran el procés d'escriptura: el coneixement dels continguts temàtics, el coneixement de l'audiència i el domini dels esquemes textuais.

Segons Hayes i Flower (1980), el procés de producció escrita conté tres operacions diferenciades: la *planificació*, la *textualització* i la *revisió*.

- *Planificació*: consisteix, principalment, a delimitar els objectius de l'escrit i a elaborar una guia d'escriptura, mitjançant tres sub processos: la generació d'idees, l'organització i la decisió d'objectius segons la situació retòrica. Segons els autors, aquesta operació de planificació es porta a terme tenint en compte dos aspectes del text: el procediment, o la manera d'afrontar el procés d'escriptura per part dels escriptors, i el contingut, que permetrà que les idees dels escriptors esdevinguin text escrit.
- *Textualització*: consisteix, precisament, a fer esdevenir text escrit les idees que els escriptors han generat durant la planificació, organitzant el resultat de manera lineal.
- *Revisió*: consisteix a llegir el text escrit i a fer les modificacions necessàries per millorar-lo, tenint en compte els objectius establerts durant l'operació de planificació.

En una primera descripció, aquestes tres operacions es poden entendre com una constatació de linealitat en el procés d'escriptura. Contràriament, el model de Hayes i Flower (1980) presenta el procés d'escriure com una activitat recursiva que altera constantment l'ordre de les operacions descrites. D'aquesta manera, l'operació de textualització, que implica dur a terme un nombre molt elevat d'accions diverses, requerirà el retorn a processos de planificació i re-planificació. Així mateix, la revisió implicarà noves textualitzacions i noves planificacions i, al mateix temps, la planificació serà modificada a mesura que s'avança en l'execució de la tasca. Segons Hayes i Flower (1980), doncs, el procés d'escriptura no és una consecució lineal d'operacions diverses, sinó una interrelació recursiva entre operacions que es condicionen i es modifiquen les unes a les altres a mesura que aquest procés va avançant.

Així, a l'hora d'iniciar un procés d'escriptura, la tasca assignada i la memòria a llarg termini de l'escriptor incidiran sobre les primeres produccions, que formaran part de l'operació de planificació. Aquesta planificació, que es dividirà entre l'organització de la tasca i l'establiment d'objectius per part de l'escriptor, es veurà succeïda per l'operació de textualització. Al seu torn, la textualització comportarà l'aparició d'una primera producció escrita, que anteriorment hem anomenat *text ja produït*. El text produït esdevindrà part del context d'influència sobre tot el procés d'escriptura, i serà, a la vegada, material per a la revisió. La revisió, doncs, implicarà la lectura d'aquest text i la reescriptura de nou material escrit, que tornarà a ser *text produït* susceptible de ser revisat.

Així doncs, i com ja hem apuntat, les operacions no se succeeixen en fases independents l'una de l'altra, sinó que es condicionen indefinidament. Per tal d'establir aquesta relació entre operacions, apareix un mecanisme que Hayes i Flower (1980) anomenen *monitor*. Aquest mecanisme es desencadena en les operacions metacognitives de l'escriptor i la seva funció és controlar el procés escriptor i prendre decisions sobre el seu avenç: què cal revisar, què s'ha de reformular, quins aspectes s'eliminen, quins aspectes s'incorporen, quan es pot donar per acabat el text, etcètera. El fet que aquest mecanisme metacognitiu s'activi durant tota l'execució de la tasca de composició escrita posa en comú les tres operacions i, conseqüentment, fa que el procés d'escriptura sigui completament recursiu.

2.4.2.2 "Dir" o "transformar" el coneixement

El procés de composició escrita en si mateix també destaca per la seva *variabilitat* (Milian, 2011), condicionada per factors personals referents a l'autor de l'escrit i per alguns factors relacionats amb el context en què es desenvolupa la tasca d'escriptura. Sobre aquesta qüestió concreta, destaquen els autors Bereiter i Scardamalia (1987) i la seva proposta de distinció entre dos models de processos: "dir" el coneixement i "transformar" el coneixement. Tot seguit, mirarem de d'aprofundir en aquesta distinció.

Bereiter i Scardamalia (1987) presenten aquesta dicotomia, que descriurem en línies posteriors, mitjançant estudis que prenen com a mostra alumnes d'educació primària i estudiants ja graduats o a punt de graduar-se. Així a l'hora de distingir entre els diferents estadis de coneixement de la composició escrita, els autors no parlen d'escriptors *experts* i *inexperts*, sinó que distingeixen entre escriptors *madurs* i *immadurs*. Per tant, tot i que possiblement els escriptors *madurs* tenen un coneixement elevat sobre l'ús de la paraula escrita, els escriptors *immadurs* també seran hàbils en determinades classes de composició escrita que duguin a terme (Scardamalia i Bereiter, 1992).

Per tal de justificar els seus estudis, Scardamalia i Bereiter (1992) citen alguns escriptors experimentats (Lowenthal, 1980; Murray, 1978; Odell, 1980) quan afirmen que el fet d'escriure els condiona la seva comprensió del contingut que posen sobre el paper: concretament, la fa créixer i canviar durant el procés de composició. Així doncs, segons Scardamalia i Bereiter (1992), la diferència principal entre l'escriptura madura i immadura rau en la manera d'introduir el coneixement, i en com aquest coneixement canvia o, per contra, es manté immutable durant el procés d'escriptura. Així mateix, els autors afegeixen que la composició escrita no ha de comportar necessàriament canvis sobre el coneixement, sinó que les transformacions només esdevenen quan es duen a terme certs procediments complexos que tant sols apareixen en un dels dos

models de processos anomenats anteriorment. En les línies que segueixen, descriurem amb deteniment cada procés descrit per Scardamalia i Bereiter (1992).

“Dir” el coneixement

El model de “dir” el coneixement s’atribueix principalment als escriptors immadurs, tot i que els escriptors madurs conserven la capacitat d’emprar-los quan ho consideren necessari -cosa que no es reproduïx en el cas dels escriptors immadurs respecte el model de *transformar* el coneixement-. Aquest model configura un procés de caire principalment lineal que queda representat esquemàticament a la figura que presentem a continuació:

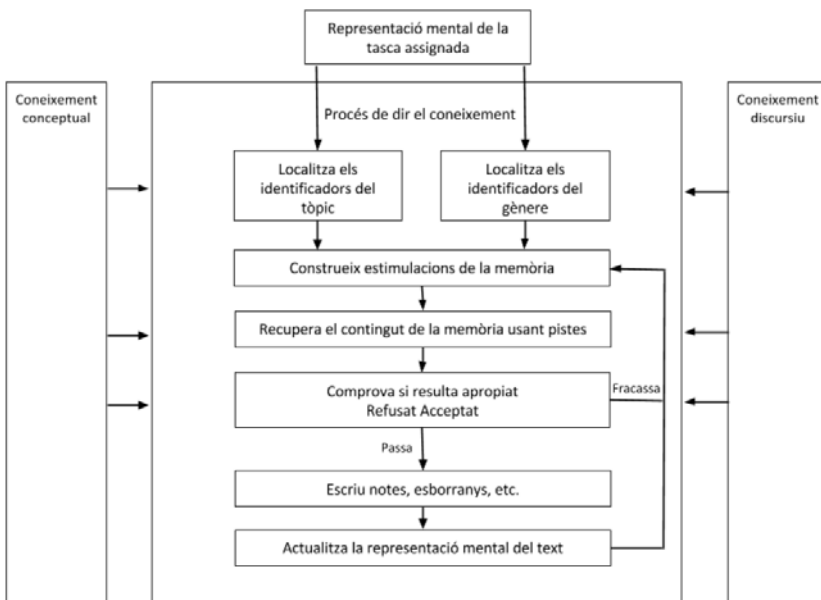


Figura 7. Model de “dir” el coneixement (Scardamalia i Bereiter, 1992:45)

Com podem veure, els autors consideren que, amb aquest model, els escriptors desenvolupen les seves composicions escrites amb la consecució de diferents passos que, enllaçats successivament, porten a la resolució de la tasca. En primer lloc, doncs, els escriptors es fan una primera representació mental de la tasca assignada. Aquesta tasca es remetrà a l’escriptura d’un text de gènere conegut i sobre un contingut específic, que els portaran a localitzar una sèrie d’indicadors. Aquests indicadors constituïran la base per a la construcció d’estimacions de la memòria, que es desenvoluparà en dues vies paral·leles: el tema i el gènere. Així doncs, l’escriptor prendrà la informació que té emmagatzemada a la seva

memòria respecte el tòpic i el gènere i l'usarà per desenvolupar un text que sigui coherent amb la tasca assignada.

La producció de les primeres línies del text –sigui mentalment o per escrit- serveix com a font addicional d'indicadors, tant del tema com del gènere. Aquests nous indicadors seran útils per recuperar nous continguts, però també per fer tendir el text cap a la coherència: el proper ítem recuperat del magatzem memorístic serà influenciat per l'ítem recuperat anteriorment. Així doncs, en aquest procés es duen a terme unes accions consecutives de “pensar-dir”, que continuaran fins que l'escriptor es quedi sense idees o fins que s'acabi l'espai físic on escriure.

Scardamalia i Bereiter (1992) conclouen les seves explicacions sobre el model de “dir” el coneixement amb les següents paraules:

“En el modelo “decir” el conocimiento, la coherencia y la buena forma no dependen de la aplicación deliberada o consciente del conocimiento sobre el mundo o del conocimiento sobre los géneros literarios. Sino que éstas resultarían de procesos automáticos puestos en marcha gracias a esta actividad.” (Scardamalia i Bereiter, 1992:46).

“Transformar” el coneixement

Aquest segon model, segons afirmen els seus autors, no és una reelaboració del model de “dir” el coneixement, però sí que hi té una relació important. Com veurem, el model de “transformar” el coneixement és un procés amb identitat pròpia que porta inclòs, en una petita part, tot el procés de “dir” el coneixement. La figura següent descriu de manera esquemàtica el procés que segueix aquest model:

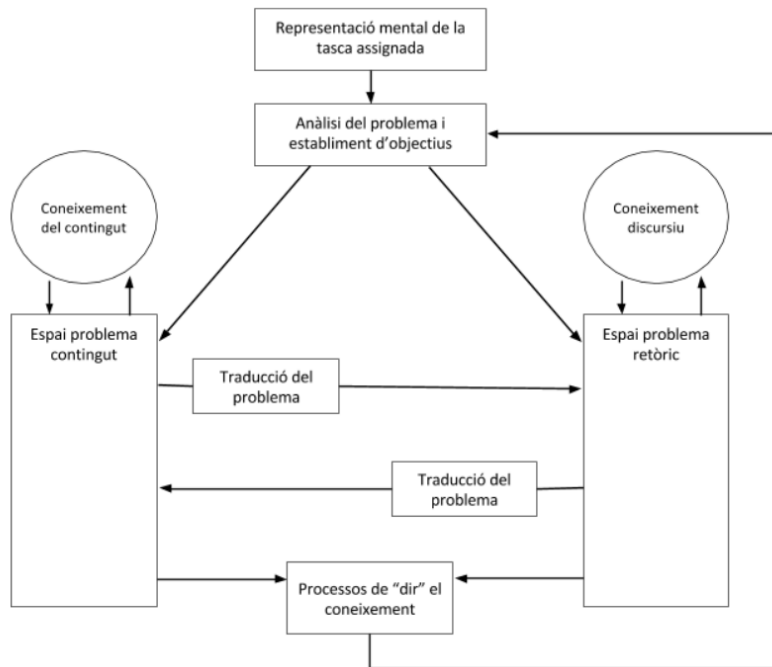


Figura 8. Model de “transformar” el coneixement (Scardamalia i Bereiter, 1992:47)

En el model de “transformar” el coneixement, l’execució d’una tasca d’escriptura s’entén com un problema a resoldre. Aquest problema, que és precedit per una primera representació mental de la tasca assignada, requereix una anàlisi, per ser comprès en profunditat, i l’establiment d’una sèrie d’objectius. El procés de resolució d’aquest problema implica dues classes diferents d’*espais-problema* (Scardamalia, Bereiter, Steinbach, 1984). Per tal de conceptualitzar aquest terme, els autors prenen la definició de Newell (1980), segons la qual un *espai de problema* és una entitat abstracta d’estats de coneixement i d’operacions, on les operacions produeixen moviment des d’un estat del coneixement cap a un altre. Com podem veure al quadre mostrat, els autors tenen en compte dos espais-problema diferents: de contingut i retòric. En el cas de l’espai-problema de contingut, els autors entenen que el coneixement són les creences, i les operacions són deduccions i hipòtesis que porten d’un estat de les creences a un altre. En canvi, en el cas de l’espai-problema retòric, els estats del coneixement són les diverses representacions del text i els seus objectius, i les operacions són aquells elements que alteren el text, els objectius o les relacions entre text i objectius.

Així doncs, és la interacció entre l'espai-problema de contingut i l'espai-problema retòric que genera transformació en el coneixement. Aquesta interacció es produeix amb la traducció de problemes de caire retòric en subobjectius a assolir, dins de l'espai-problema del contingut, i viceversa. Per il·lustrar aquesta afirmació, que podria resultar confusa, els Scardamalia i Bereiter (1992) mostren un exemple aclaridor: les dificultats retòriques per fer que una afirmació sigui convincent es podrien sufragar mitjançant l'exemplificació de conceptes, la justificació de l'afirmació, els arguments a favor i en contra, etcètera. Per tant, aquestes operacions realitzades en l'espai-problema del contingut podrien implicar conseqüències diverses, com ara canvis en el punt de vista de l'escriptor, modificacions en els objectius, etcètera. És a dir, podríem concloure que, en el model de "transformar" el coneixement, la generació d'idees apareix gràcies a la resolució dels problemes retòrics i de contingut: l'adaptació del contingut a les exigències discursives i l'adaptació del discurs a les exigències temàtiques.

Elements característics de cada model d'escriptura

Un cop definits els dos models, els autors de referència exposen alguns dels trets que els caracteritzen. Aquests trets es defineixen segons la mena d'accions que els escriptors duen a terme a l'hora d'elaborar la tasca de composició. Així doncs, les accions es poden diferenciar segons la perspectiva des de la qual són observades i els diferents elements que hi ha implicats. Per tal d'aclarir aquestes afirmacions, tot seguit presentem algunes de les característiques d'un model i de l'altre:

- *Segons els textos*: segons Scardamalia i Bereiter (1992), algunes característiques del text són afectades pel mode de producció. Trobem tres aspectes diferents que poden rebre aquesta afectació:
 - *Coherència tòpica*: els textos que hagin estat escrits en el model de "dir" el coneixement tendiran a centrar-se en tòpics simples. Així doncs, el contingut d'aquests textos serà coherent, però podran aparèixer casos en què manquin encadenaments entre les diferents idees exposades.
 - *Bona forma*. Tot i que en el model de "dir" el coneixement no es plantegi l'escriptura com un problema retòric a resoldre, sembla que els textos tendiran a ajustar-se als requisits estructurals del gènere.
 - *Prosa basada en l'escriptor*. El textos escrits sota el model de "dir" el coneixement tendiran a ser elaborats en l'anomenada *prosa basada en l'escriptor*, conceptualitzada per Flower (1979). En aquests textos, l'escriptura reflecteix el curs del pensament de l'escriptor, enlloc d'adaptar-se al curs del pensament del lector.

- *Segons el temps necessari per començar a escriure:* com que en el model de “dir” el coneixement no hi ha un establiment d’objectius, ni una planificació a l’hora de començar a escriure, el temps d’inici de la textualització serà curt: només es requerirà el temps necessari per recuperar de la memòria una primera dada que concordi amb la tasca representada a nivell de contingut i de gènere.
- *Sobre l’elaboració d’esborranys:* en el cas dels escrits fets sota el model de “dir” el coneixement, és possible que els esborranys siguin molt similars al text final. En canvi, és possible que els esborranys que segueixin el model de “transformar” el coneixement incloguin molta informació que finalment no serà introduïda al text final. Segons Scardamalia i Bereiter (1992), els esborranys del model de “dir” el coneixement acostumen a ser llistats. En canvi, els esborranys del model de “transformar” el coneixement tenen similituds amb els *fulls de càlcul*, en què els estudiants han escrit les seves idees intentant representar els diferents nivells d’abstracció de manera avaluada i estructurada.

En definitiva, la diferència principal entre el model de “dir” el coneixement i el model de “transformar” el coneixement es visualitza en el fet que, en el cas dels escriptors immadurs, la informació s’ha de trobar ja agrupada, emmagatzemada d’alguna manera, per tal de poder fer-ne una reproducció escrita. En canvi, en el cas dels escriptors madurs, la informació s’elabora gràcies a processos complexos de delimitació, ajustament i anàlisi que permeten una transformació del coneixement.

Per últim, cal recordar que el pas del model de “dir” el coneixement al model de “transformar” el coneixement no és estrictament necessari, en el procés evolutiu d’un escriptor. No n’hi ha prou de sumar experiències de produccions d’escriptura per passar d’un model a un altre, sinó que calen unes accions específiques que permetin desenvolupar les habilitats de “transformar” el coneixement. Scardamalia i Bereiter (1983) descriuen vies d’accions diferenciades que permetrien la consecució d’aquest pas entre un model i l’altre: per una banda, proposen activitats reflexives sobre l’escriptura a mesura que el procés es va duent a terme. Per altra banda, proposen dissenyar intervencions en què els alumnes no només observin el procés de composició escrita, sinó que també s’exposin a processos d’escriptura més madurs, que els permetin conèixer les complexitats de la tasca dels escriptors experts.

2.4.2.3 Altres models cognitius d'aprenentatge de la composició escrita

La proposta de Hayes i Flower (1980) ha esdevingut un referent en estudis posteriors que també pretenen donar explicacions del procés de composició escrita des d'una perspectiva cognitiva. Tot seguit, presentarem una breu explicació de tres models dissenyats durant els anys 90, i presentats en una mateixa publicació, que tenen per objectiu descriure el procés d'escriptura, tenint en compte el paper que hi juga el factor memorístic. Així, presentarem les propostes de Kellogg (1996), Hayes (1996) i Rijlaarsdam i Bergh (1996).

Kellogg (1996) presenta un model on es distingeixen tres processos que actuen conjuntament amb les funcions de la memòria: la *formulació*, l'*execució* i el *control*. El procés de formulació comprèn la planificació i la traducció dels objectius retòrics en text escrits. Per la seva banda, el procés d'execució es refereix a la creació de text, ja sigui mitjançant l'escriptura a mà o a ordinador, i finalment el control implica llegir i editar el text amb ànim d'avaluar-lo i revisarlo. L'autor afirma que aquests processos actuen simultàniament i afecten la capacitat memorística dels escriptors. Kellogg (1996) afegeix que hi ha diferents habilitats que activen la memòria en un procés d'escriptura i que en condicionen la fluïdesa. Concretament, en recull sis: *output modes*, *planning strategies*, *capacity differences*, *irrelevant speech*, *simultaneous articulation* i *loading of central executive*. Segons l'autor, els escriptors experts mostren més capacitat memorística perquè tenen automatitzades certes habilitats necessàries per escriure i revisar textos, cosa que fa que es posin en marxa més fàcilment els processos d'activació de la memòria. En canvi, els escriptors novells tenen un habilitats més febles en processos d'escriptura, així com un nivell menor de pràctica i hàbit en processos de planificació i revisió, cosa que els dificulta aquesta activació de la memòria a curt i a llarg termini.

Per la seva banda, Hayes (1996) també té en compte les habilitats d'escriptura i la seva influència en la fluïdesa i qualitat del text. En el seu cas, el focus d'atenció es troba en la revisió del text, i diferencia entre dues categories principals de tasques a dur a terme: els "processos fonamentals" -*fundamental processes*-, els quals inclouen la manipulació del text, la reflexió i la producció de text, i els "recursos" -*resources*-, que es troben emmagatzemats en la memòria a llarg o curt termini. Segons Hayes (1996), quan l'escriptor topa amb un problema a través dels processos fonamentals, selecciona algun dels recursos emmagatzemats a la memòria a llarg termini i l'activa a la memòria a curt termini. Així mateix, l'autor també exposa la importància de la lectura crítica com a habilitat d'escriptura: afirma que és l'habilitat de lectura dels escriptors experts, juntament amb el coneixement de l'audiència i la comprensió de la temàtica d'escriptura, la que els permet desenvolupar textos amb èxit. En el cas dels escriptors experts, aquestes habilitats els permetran mantenir presents els

objectius retòrics a la memòria a curt termini, de manera molt més eficaç que en el cas dels escriptors novells.

Per últim, Rijlaarsdam i Bergh (1996) també presenten el seu propi model. Segons aquests autors, l'activitat cognitiva s'inicia a través de quatre funcions interrelacionades: la tasca d'escriptura, la relectura del text escrit, la traducció de significat en text escrit i la generació d'idees. Aquestes activitats es poden activar en qualsevol moment del procés de composició escrita i la seva activació augmenta la probabilitat de construir coneixement a través de l'escriptura.

Així mateix, aquests dos autors també tenen presents tres estratègies cognitives que l'escriptor utilitza durant l'execució de la seva tasca: el "component executiu" –*executive component*–, que fa referència a les activitats d'organització del contingut, de generació de text i d'avaluació d'idees; el "monitor" –*monitor*–, que gestiona la transferència dels diferents dominis de coneixement; i el "coneixement estratègic" –*strategic knowledge*–, que fa referència a les estratègies cognitives que poden ser requerides pel monitor durant la tasca del component executiu. Així doncs, segons Rijlaarsdam i Bergh (1996), l'acció d'escriure implica que l'escriptor aprengui estratègies cognitives diverses que permetran resoldre situacions problemàtiques en què es troba el component executor i descobertes pel monitor. A mesura que l'escriptor va aprenent aquestes estratègies, és capaç de transformar les habilitats d'escriptura en text escrit, encara que es trobi davant d'una tasca fins ara desconeguda. Aquest aprenentatge es va fent al llarg de temps, cosa que fa que els autors citats no diferenciïn entre escriptors experts o novells, sinó en febles o bons escriptors novells.

2.4.2.4 La sobrecàrrega cognitiva

Com hem pogut veure, els models cognitius presentats anteriorment tenen un element en comú: tots entenen l'escriptura com un conjunt de subprocessos que es desenvolupen al llarg de la tasca que porta a terme l'escriptor. Així doncs, seguint els models descrits, podem afirmar que la composició escrita és un procés complex que requereix activar múltiples habilitats. Aquest fet ens porta a esmentar i descriure una de les conseqüències inherents al procés d'escriptura, que té grans implicacions en l'ensenyament de la composició escrita (Camps, 1994a): la *sobrecàrrega cognitiva*. Tot seguit, farem esment d'alguns estudis recollits per Camps (1994a) que aborden la qüestió.

Conceptualitzada per autors diversos sota el terme *cognitive overload* (Flower i Hayes, 1980; Martlew, 1983; Scardamalia, Bereiter i Goelman, 1982), la sobrecàrrega cognitiva fa referència a la conseqüència principal del fet que en el procés d'escriptura intervinguin factors diversos de gran complexitat. Davant de les limitacions humanes de la memòria a curt termini, i de la necessitat de tenir

en compte múltiples elements a l'hora d'elaborar un escrit, l'escriptor expert du a terme un seguit d'estratègies que li permeten gestionar tots aquestes elements a través del temps. Així doncs, els processos d'automatització i de gestió de les habilitats per part dels escriptors experts ajudaran a impedir l'aparició de la sobrecàrrega cognitiva.

Flower i Hayes (1980) presenten quines són les estratègies més usades pels escriptors per tal de reduir la pressió de tots els sub processos implicats en l'escriptura:

1. Obviar algun dels sub processos.
2. Focalitzar l'atenció cap a un subprocés o un altre, de manera selectiva.
3. Prioritzar un o un altre subprocés. Aquesta estratègia portaria com a conseqüència el fet que l'escriptor hagi d'assumir que algun dels elements que intervenen en el procés d'escriptura tindran un nivell de correcció menor, cosa que es podrà solucionar en el moment de la revisió.
4. Automatitzar determinades operacions. Aquesta acció permet a l'escriptor destinar els seus esforços mentals a la resolució d'altres qüestions, ja que l'operació automatitzada no requereix una atenció elevada.
5. Planificar abastament el procés de redacció, cosa que permetria descarregar la memòria a curt termini i oferir elements per a la valoració de les revisions.
6. Revisar el text. Aquesta estratègia permet deixar de banda alguns elements durant el procés de textualització, amb la confiança que abans de donar el text per acabar es disposarà d'un espai per a la revisió i, si és necessari, la reformulació.

Per la seva banda, els escriptors aprenents han de ser front a tota la sèrie de processos complexos que requereix l'escriptura, sense tenir assolides les estratègies cognitives que li permetran gestionar la complexitat de la tasca. Com a conseqüència, aquest escriptor focalitzarà la seva atenció en qüestions concretes de la textualització –ortografia, lèxic...-, deixant de banda reflexions que requereixin un nivell de processament del text superior (Camps, 1994a). En aquest cas, les habilitats de l'escriptor aprenent dependran de la seva capacitat de mantenir a la ment allò que s'està escrivint (Scardamalia, Bereiter i Goelman, 1982).

2.4.3 La composició escrita com a activitat social i el seu aprenentatge

L'escriptura és una eina per a la comunicació i, en conseqüència, una activitat social. Cal que fem explícita aquesta afirmació, per desmentir la idea de l'escriptura com a tasca aïllada i individual. A l'hora d'escriure, l'escriptor es troba immers en un context que el condiona, mentre persegueix una finalitat comunicativa determinada, esperant que un lector concret el llegeixi. Aquests factors converteixen l'escriptura en una activitat que forma part de l'intercanvi social entre humans i l'allunya de la concepció de la composició escrita com a procés solitari. Per tant, l'aprenentatge de l'escriptura tampoc no es reduirà tant sols a l'assumpció d'una determinada normativa lingüística, sinó que requerirà coneixements sobre els intercanvis humans dins de la societat. Milian (2011) desenvolupa aquesta afirmació de la següent manera:

“Aprendre a escriure no vol dir únicament apropiat-se del codi i de les normes –ortografia, lèxic, morfologia, sintaxi-, ni tampoc vol dir apropiat-se de models d'organització textual –estructures narratives, argumentatives, descriptives, etc. *Aprendre a escriure significa participar en les activitats pròpies dels grups humans dels quals formem part*, com a estudiants a l'escola i també com a adults professionals i com a ciutadans.” (Milian, 2011:54)

Sembla clar, doncs, que entendre l'escriptura com una activitat d'intercanvi social condiona directament les accions didàctiques que es porten a terme en el seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

2.4.3.1 El paper del context en l'aprenentatge de la composició escrita

Quan afirmem que el context condiona el procés de composició escrita, cal que definim a què ens referim concretament amb el terme *context*. Si bé sabem aquest concepte presenta una gran complexitat, podem aprofitar les aportacions d'autors que han treballat per definir-lo i delimitar-lo en el marc de la recerca en processos i ensenyament de l'escriptura. Camps (2004) diferencia entre tres concepcions de context usades en l'àmbit de la didàctica de la composició escrita:

1. El context com a *situació*. Aquesta primera concepció fa referència a la realitat objectiva en què es troba la producció del text, com són la situació en què es porta a terme la tasca i les característiques del destinatari.
2. El context com a *comunitat discursiva*. Segons aquesta concepció, les comunitats discursives –o els diversos entorns d'ús del llenguatge escrit– esdevenen contextos compartits que permeten la interpretació dels textos.
3. El context com a *esfera de l'activitat humana*. En aquesta última concepció, els textos són creacions que contribueixen en la construcció

del diàleg com a procés cultural. Concretament, els elements contextuals ajuden en la construcció de la realitat humana.

Camps (2004) afegeix que en l'àmbit de l'ensenyament és relativament fàcil incloure elements del context com a situació comunicativa a l'hora de dur a terme activitats d'escriptura. L'escriptura de cartes o de textos escrits per ser publicats en diaris escolars són exemples d'aquesta orientació, en què els alumnes han de tenir en compte les característiques dels destinataris quan elaboren els seus escrits. Tot i així, en l'àmbit de la recerca s'han explorat propostes on el context esdevé un espai social, una comunitat discursiva on els participants comparteixen coneixements i tipus de discurs. L'autora exemplifica les seves afirmacions amb la investigació de Milian (1999), en què s'analitza una situació on el text escrit té una finalitat més enllà de l'estrictament escolar, amb uns objectius específics d'aprenentatge, tot explorant com els estudiants aprenen a gestionar els diferents contextos que condicionen la seva activitat.

Així doncs, quan parlem d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita, no podem centrar-nos a explorar únicament els models cognitius dels processos d'escriptura, sinó que hem d'abordar, necessàriament, els estudis que han tingut en compte els aspectes socials de la comunicació, els quals condicionaran els usos del llenguatge. Segons aquesta idea –i com també apunta Camps (2004:5)-, “els textos no són independents dels contextos, sinó que n'emergeixen i al mateix temps el conformen”. La relació entre text i context es troba expressada amb el terme *discurs*.

2.4.3.2 Els gèneres discursius en l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura

Si pretenem abordar la relació entre text i context i la seva incidència en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita, és imperatiu tractar la qüestió dels *gèneres discursius*. Bakhtin⁶ (1982) defineix els *gèneres discursius* com a tipus relativament estables d'enunciats, elaborats per cada esfera d'ús de la llengua. Així doncs, segons l'autor, l'ús de la llengua es porta a terme en forma d'enunciats concrets, siguin orals o escrits, que pertanyen als participants d'una o una altra esfera de la praxis humana. Els enunciats resultants reflecteixen les condicions específiques de cadascuna de les esferes pel seu contingut temàtic i pel seu estil verbal, així com, i sobretot, per la seva composició i estructuració. Així doncs, el contingut temàtic, l'estil i la composició es troben vinculats a la totalitat de l'enunciat i es veuen condicionats per cada esfera de la comunicació. Bakhtin (1982) afegeix les explicacions següents, que sorgeixen a conseqüència de la definició esmentada:

⁶ Referenciat a la bibliografia com a Bajtín, M. M. (1982).

“La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida de que se desarrolla y se complica la esfera misma”. (Bakhtin, 1982:3)

Zayas (2012) pren la definició de Bakhtin (1982) i sintetitza les característiques dels gèneres discursius en tres aspectes:

- Cada gènere de text està associat a un intercanvi verbal, dins d'una esfera d'activitat social determinada.
- Els parlants escullen el gènere segons el tipus d'activitat que realitzaran a través del llenguatge dins d'una activitat discursiva concreta.
- Els gèneres tenen formes típiques relativament estables –respecte als temes, l'estil verbal i la composició, com hem apuntat anteriorment– que reflecteixen les característiques de la interacció.

Conscient de l'extrema heterogeneïtat entre els diferents gèneres discursius, Bakhtin (1982) presenta una dicotomia entre enunciats que pretén definir-los més acuradament: concretament, diferencia entre gèneres discursius *primaris* i gèneres discursius *secundaris*. Segons l'autor, els gèneres primaris -simples- són els enunciats constituïts en la comunicació discursiva immediata, és a dir, quotidians i espontanis. Els gèneres secundaris -complexos-, en canvi, sorgeixen en condicions de comunicació cultural més complexa, relativament més desenvolupada i organitzada. En l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita, també Bakhtin (1986) afegeix que l'objectiu del docent és fer que els alumnes transformin progressivament les seves pràctiques discursives duent a terme un procés de *secundarització*. Segons l'autor, la secundarització esdevé quan els aprenents passen d'emetre discursos espontanis -primaris- a crear textos culturals elaborats -secundaris-.

La conceptualització dels gèneres discursius té una gran rellevància en la didàctica de la llengua, a l'hora de dissenyar i de reflexionar sobre les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura. La següent afirmació de Zayas (2012) apunta la importància de l'aprenentatge dels gèneres discursius per a les pràctiques de composició escrita:

“Si enseñar a escribir es enseñar a apropiarse de las diversas formas genéricas mediante las que se efectúa la comunicación escrita, es necesario analizar las características de los géneros concretos que se van a enseñar a escribir, porque esto nos ayudará a definir los objetivos de enseñanza y de aprendizaje y a planificar las actividades.” (Zayas, 2012:66).

Així doncs, l'autor citat dóna especial importància a l'anàlisi de les característiques dels gèneres en l'aprenentatge de la composició escrita. Per tal de realitzar aquesta anàlisi, segueix l'autor, cal tenir en compte els elements que esmentem a continuació:

- Els elements de la situació comunicativa: els participants, la relació entre ells, la finalitat de la interacció, l'esfera institucional on té lloc la interacció, el tema, etcètera.
- L'estructura mitjançant la qual s'organitzen els continguts.
- Les formes lingüístiques que reflecteixen en el text els factors de la interacció.

Seguidament, Zayas proposa algunes eines a tenir en compte a l'hora de fer l'anàlisi –entre les quals hi ha la situació, els participants, les finalitats de l'escrit...- posant especial èmfasi a la noció de *registre* i als factors de la situació comunicativa que el determinen (Halliday, 1982), com són el *camp*, el *tenor* i el *mode*. Tot seguit, descriurem aquests tres factors de la manera com els introdueix Zayas (2012):

- *Camp*: s'entén com l'esfera d'activitat on es produeix l'intercanvi comunicatiu i el tema tractat (Calsamiglia i Tusón, 2007). Té especial influència en el lèxic, com és la terminologia específica d'un determinat àmbit temàtic.
- *Tenor*: fa referència a la identitat del parlant i la seva posició respecte un discurs, les intencions comunicatives i la relació entre els interlocutors. Així doncs, l'elecció de determinades marques lingüístiques mostraran el grau d'implicació dels parlants en el discurs.
- *Mode*: s'entén com el mitjà que serveix per dur a terme la comunicació. El mode té influència en els trets específics del discurs oral i escrit, en els recursos que intervenen en la coherència i cohesió del text, els usos relacionats amb el mitjà de comunicació usat, entre d'altres.

L'observació d'aquests tres factors ens permetrà, doncs, entendre amb profunditat el registre d'un determinat discurs i, conseqüentment, fer una anàlisi exhaustiva d'un gènere determinat. Com hem vist, aquesta anàlisi esdevindrà una porta oberta a l'aprenentatge de la composició escrita.

Tot i així, Zayas no és l'únic autor que remarca la importància dels gèneres discursius en l'aprenentatge de l'escriptura. Milian (2011) afirma que la diversitat de gèneres discursius aporta perspectives interessants per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Per il·lustrar-ho, l'autora presenta algunes qüestions bàsiques que condicionen les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura prenent com a base la influència dels gèneres

discursius. En primer lloc, Milian (2011) fa unes afirmacions referents a l'anàlisi i la coneixença dels gèneres discursius que van en consonància amb les aportacions de Zayas (2012) que acabem de mostrar:

“Les activitats d’escriptura en el context escolar han de tenir *sentit per als alumnes*, i també un *objectiu clarament percebut* en relació amb la situació retòrica en què s’inscriuen aquestes activitats, no únicament en relació amb les formes del llenguatge. Les propostes basades únicament en l’ensenyament de les característiques formals dels textos [...] poden portar una aplicació superficial d’aquests trets estereotipats i allunyar els alumnes de la possibilitat d’introduir-se i participar en els contextos reals i efectius on situen el gènere. La identificació dels gèneres segueix el mateix procés que el que fan servir els parlants per denominar els objectius: no a partir de les característiques formals de l’objecte sinó a partir de la percepció que tenen de la funció que l’objecte fa.” (Milian, 2011:61).

Com podem veure, els autors insisteixen en la importància de donar a conèixer el gènere, donant protagonisme a la funció comunicativa dels enunciats a l’hora d’aprendre a escriure. Així mateix, tenint en compte el gran repertori de gèneres existents, Milian (2011) fa una segona afirmació en què expressa la dificultat que tenen els alumnes de conèixer-los tots i totes les situacions en què són usats. Aquest fet, segueix l’autora, implica la formulació d’una sèrie d’interrogants, que caldrà tenir en compte a l’hora de plantejar continguts d’ensenyament de la composició escrita. Els interrogants que presenta Milian (2011) són els següents:

- Quins contextos i activitats discursives se seleccionen per apropar els estudiants als gèneres discursius que els són propis?
- S’han de simular, en un àmbit que no els pertany, les activitats que siguin impossibles de recrear en un context educatiu?
- Quins gèneres i quines activitats discursives coneixen els alumnes? Com pot influenciar l’experiència dels alumnes en l’apropiació dels nous gèneres?

Així doncs, com podem veure, els gèneres discursius es troben a mig camí entre el text com a unitat lingüística i els enunciats com a eina social per a la comunicació humana. Com afirmàvem més amunt, estableixen la relació entre text i context. Bakhtin (1982:6) descriu aquest fet afirmant que “els enunciats i els seus tipus, és a dir, els gèneres discursius, són corretges de transmissió entre la història de la societat i la història de la llengua”. Davant d’aquest fet, el repte de l’ensenyament i aprenentatge de la composició escrita consisteix a trobar la manera de lligar els coneixements de l’escrit com a unitat lingüística i les situacions discursives en què es desenvolupen determinats gèneres discursius.

2.4.4 L'avaluació de la composició escrita

2.4.4.1 L'avaluació dels aprenentatges

Quan ens aturem a pensar sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de qualsevol àmbit del coneixement, hem de tenir en compte el paper que hi juga l'avaluació. Aquesta afirmació es justifica pel fet que l'avaluació és la variable que més condiciona el desenvolupament i l'aplicació d'un currículum (Sanmartí i Alimenti, 2004). Ara bé, abans d'entrar en consideració sobre el paper de l'avaluació dins de l'intercanvi didàctic, cal que definim a què ens referim quan parlem d'avaluació. Si bé en podem trobar definicions diverses (Ribas, 2001; Álvarez Méndez, 2001), hem recollit les paraules de Tejada (2005) sobre aquest concepte. Hem escollit aquestes línies perquè intenten conceptualitzar l'avaluació des d'una òptica general, sense tenir en compte el contingut avaluat. Més endavant, però, ens serà necessari assolir un grau d'especificitat major.

Segons l'autor citat, l'avaluació és un "procés sistemàtic de recollida d'informació" (Tejada, 2005:178) que no es porta a terme de manera improvisada, sinó que necessita organitzar els seus elements, sistematitzar-ne les fases, temporalitzar-ne les seqüències, proveir-ne els recursos... des de plantejaments diversos respecte els instruments emprats, les tècniques, els models i els agents implicats. A més, l'autor afegeix que l'avaluació "implica un judici de valor": no n'hi ha prou de recollir informació, sinó que també cal que aquesta informació sigui valorada. Per últim, Tejada afirma que l'avaluació està "orientada a la presa de decisions" (Tejada, 2005:179), és a dir, que el procés avaluador ha de tenir una utilitat: concretament, ha de servir per a la presa de decisions orientada a millorar les pràctiques d'ensenyament.

Altres autors han proposat definicions generals sobre el concepte d'avaluació. Iranzo Garcia (2011) proposa la següent definició:

"Des d'una perspectiva àmplia, l'avaluació és el descobriment de la naturalesa i el valor d'alguna cosa... no és exactament cap recerca de relacions, cap inventari de la situació present ni cap predicció de l'èxit futur. Hi ha una mica de tot això, però només en la mesura que contribueix a entendre la substància, la funció i el valor de l'objecte avaluat". (Iranzo Garcia, 2011:39).

Així, doncs, amb aquestes definicions podem veure que en tots els casos es considera que l'avaluació contempla tot un seguit d'accions que persegueixen diversos objectius. Aquests objectius són descrits per Jorba i Sanmartí (1996), que defineixen l'avaluació com un procés en el qual s'hi reconeixen tres etapes:

- a. La recollida d'informació, que es pot dur a terme a través d'instruments o no.

- b. L'anàlisi d'aquesta informació i judici sobre els resultats de l'anàlisi.
- c. La presa de decisions, d'acord amb el judici emès.

2.4.4.2 Cercant una tipologia d'avaluacions educatives

Sabem, perquè la recerca així ho indica, que les estratègies d'avaluació d'aprenentatge emprades a l'aula poden ser de caire molt divers. La definició sobre el concepte *avaluació* que hem ofert és tan general que necessitem un major nivell d'especificitat, si volem estudiar amb deteniment aquesta qüestió. Concretament, ens referim al fet que l'avaluació, com a tal, és un concepte molt complex que on hi conflueixen una gran diversitat de disciplines i d'interessos (Ribas, 2009b). Així doncs, per tal de fer-ne una delimitació, s'ha tendit a establir tipologies diverses que pretenen distingir les situacions d'avaluació que coneixem en aquest moment. Tot seguit, mostrem algunes d'aquestes tipologies, presentades per diferents autors.

Una de les tipologies més popularitzades en l'àmbit de les ciències de l'educació, també recollida per Tejada (2005), es refereix específicament a l'avaluació de programes educatius i distingeix entre tres tipus d'avaluacions diferents, segons la seva finalitat i el moment en què es porten a terme: avaluació *diagnòstica*, avaluació *formativa* i avaluació *sumativa*. En primer lloc, l'avaluació *diagnòstica* -avaluació d'entrada- pretén obtenir informació sobre el context on es durà a terme una determinada formació i sobre la situació de l'alumne a l'inici del procés formatiu. Aquesta avaluació es duria a terme abans de començar la formació i permetria adaptar el programa didàctic a les necessitats i limitacions tant del context com dels alumnes.

En segon lloc, trobem l'avaluació *formativa*. Cal recordar que en aquest moment estem abordant el concepte esmentat des de la perspectiva descrita per Tejada (2005). En línies posteriors tornarem a trobar el concepte d'avaluació *formativa* vista des d'una altra distinció tipològica i enfocada específicament en l'avaluació dels aprenentatges. Fem esment d'aquesta diferència per tal d'evitar possibles confusions entre un i altre tipus d'avaluació. En el cas que ens ocupa, concretament, l'avaluació *formativa*-avaluació de procés- es porta a terme després de l'avaluació *diagnòstica* i abans de l'avaluació *sumativa* i el seu objectiu està directament relacionat amb la millora i l'optimització del programa didàctic, durant el transcurs de l'acció formativa. Així, permet ajustar les estratègies de desenvolupament durant l'experiència didàctica. Per últim, l'avaluació *sumativa* -avaluació de producte- ens mostra els resultats obtinguts i s'orienta a la certificació, a la vegada que permet valorar globalment el programa didàctic - recordem que aquest autor es refereix específicament a l'avaluació de programes educatius-, per tal d'acceptar-lo o refutar-lo en funció del seu èxit. El quadre següent (Quadre 4), proposat per Tejada (2005), sintetitza la distinció entre

aquests tres tipus d'avaluació i estableix la relació entre la finalitat de l'avaluació i el moment avaluador.

FINALITAT	MOMENT	OBJECTIUS	DECISIONS A PRENDRE
Diagnòstica	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar les característiques dels participants (interessos, necessitats, expectativa) • Identificar les característiques del context (possibilitats, limitacions, necessitats, etc.) • Valorar la pertinència, adequació i viabilitat del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Admissió, orientació, establiment de grups d'aprenentatge • Adaptació-ajustament i implementació del programa
Formativa	Contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Millorar les possibilitats personals dels participants • Donar informació sobre la seva evolució i progrés • Identificar els punts crítics en el desenvolupament del programa. • Optimitzar el programa en el seu desenvolupament 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptació de les activitats d'ensenyament-aprenentatge (temps, recursos, motivació, estratègies, rol docent, etc.)
Sumativa	Final	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la consecució dels objectius, així com els canvis produïts, previstos o no. • Verificar la vàlua d'un programa de cara a satisfer les necessitats prèvies. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoció, certificació, reconsideració dels participants. • Acceptació o refús del programa.

Quadre 4. Relacions entre finalitat i el moment d'avaluació (Tejada, 2005:181).

Com hem dit, aquesta és una de les tipologies més presents en la bibliografia escrita sobre aquesta temàtica. Tot i així, el nostre punt de vista s'apropa al de les línies de Ribas (2009b), qui afirma que es tracta d'una diferenciació "poc útil, perquè utilitza criteris d'entitat diferent sense cap mena de distinció i simplifica de manera excessiva les potencialitats de l'avaluació" –algunes d'aquestes potencialitats queden recollides per Ribas (2009a) i fan referència al fet que l'avaluació permet millorar, reflexionar i, en definitiva, avançar en l'ensenyament i aprenentatge: aprendre més i millor-.

Per la seva banda, alguns autors (Ribas, 1997; Adell, 2009) introdueixen, seguint Álvarez Méndez (2001), Perrenoud (1998) i Hadji (1997), un nou criteri per distingir entre tipus d'avaluació: la funció. Segons la finalitat que persegueixi l'acte avaluador, podem parlar de l'avaluació *certificativa* i de l'avaluació *formativa*. D'entrada, l'avaluació *certificativa* tindria per objectiu acreditar el nivell de coneixement que té l'alumne sobre una qüestió concreta. Aquest tipus d'avaluació normalment condueix a un acte administratiu que distingeix entre les persones que han "superat" els processos formatius i les persones que no ho han fet.

Per altra banda, quan les autores citades parlen d'avaluació *formativa* es refereixen als processos d'avaluació que pretenen comprendre com es desenvolupa l'aprenentatge i ajustar les activitats de professors i alumnes a les necessitats concretes dels aprenents. Aquest tipus d'avaluació té per objectiu final aconseguir que l'alumne vagi assolint un grau d'autonomia cada vegada major, fins al punt que, en algun moment, ell mateix sigui capaç de resoldre la tasca proposada sense la presència d'un docent. Per aquest motiu, serà útil, i sovint necessari, l'ús de determinats instruments que ajudin l'alumne en les seves tasques. En línies posteriors d'aquest mateix capítol, mirarem de tractar amb més profunditat la qüestió de l'avaluació *formativa*, des de l'òptica de l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita.

Malgrat que aquesta distinció contempli dimensions que quedaven ocultes en la distinció anterior, seguim d'acord amb les línies de Ribas (2009b:13) que també qüestionen aquesta distinció dual i apunten que és "poc fructífer no anar més enllà de la distinció posada de manifest entre les dues lògiques o funcions antagòniques de l'avaluació". Aquesta afirmació es justifica pel fet que, segons Freedman (1991), cal fer que les informacions recollides a les aules amb un objectiu formatiu siguin alhora la base de l'avaluació certificativa final. Així, aconseguiríem que l'obtenció d'una determinada certificació demostrés realment l'assumpció d'un coneixement concret.

Per tant, sembla possible que l'establiment d'una única tipologia model impliqui veure les situacions d'avaluació des d'una òptica reduccionista. En concret, les

tipologies que hem apuntat fins ara simplifiquen els diversos factors que intervenen a l'avaluació i els confon. En aquest sentit, De Ketele (2006) presenta una nova proposta de paràmetres característics de l'avaluació:

- El *context* en què es realitza l'avaluació. Segons l'autor, podem situar l'avaluació en tres nivells contextuals diferents: el primer nivell té en compte, principalment, el procés d'ensenyament i aprenentatge. Es realitza a l'aula i els actors principals són el professorat, l'alumnat i les seves famílies. El segon nivell fa referència al centre educatiu on es porta a terme l'avaluació. Concretament, ens referim a les decisions preses que transcendeixen el context d'aula. Finalment, el tercer nivell es refereix al sistema educatiu en general. La seva atenció es focalitza en un context ampli, prenent atenció a elements com els programes o currículums expedits per l'administració pública.
- El segon aspecte que proposa l'autor fa referència a les *funcions* que desencadena l'avaluació. Les funcions en qüestió són tres: la funció d'*orientació*, que té per objectiu obtenir informació que permeti dissenyar adequadament les accions futures; la funció *reguladora*, que permet ajustar les accions dels diferents agents implicats en l'avaluació; i la funció *certificativa*, que permet atorgar a l'avaluat una acreditació determinada.
- Per últim, De Ketele (2006) proposa un tercer aspecte a tenir en compte: el *procediment* que es desenvolupa. Aquest aspecte distingeix entre tres tipus d'avaluacions: per una banda, l'avaluació que treballa amb dades numèriques, generades a partir de les observacions sobre els alumnes, anomenada *sumativa*. Per altra banda, l'avaluació *descriptiva*, que pretén explicar quins elements domina l'alumne i quins procediments usa per resoldre una activitat. Per últim, caldria incloure l'avaluació *hermenèutica*, que té per objectiu valorar i comprendre globalment informacions recollides amb accions avaluadores diverses.

Per tal de facilitar la comprensió de la proposta de De Ketele (2006), presentem una síntesi esquemàtica dels tres paràmetres que l'autor considera que s'han de tenir en compte:

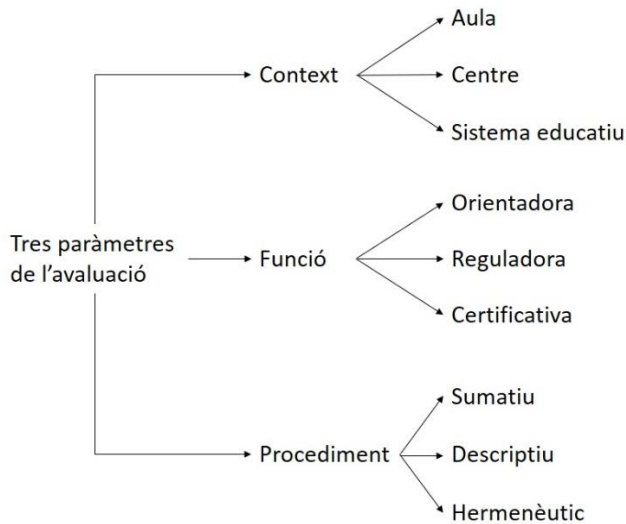


Figura 9. Paràmetres de l'avaluació (De Ketele, 2006)

Com veiem, aquesta classificació organitza els paràmetres de manera diferent a les tipologies mostrades més amunt. La primera particularitat de la proposta de De Ketele (2006) rau en l'aparició d'aspectes que condicionen els tipus d'avaluació que podem trobar. D'aquesta manera, així com en les tipologies anteriors es mostraven directament diferents tipus d'accions d'avaluació, en aquest cas els tipus es presenten condicionats per una sèrie de paràmetres que els preclassifiquen. Aquesta proposta, doncs, contempla elements condicionants que les propostes anteriors no tenen en compte i, conseqüentment, diferencia de manera molt més exhaustiva les accions avaluadores que es poden desenvolupar. Així doncs, seguint la proposta de De Ketele (2006), l'avaluació no es pot diferenciar entre tipus diversos directament, sinó que cal tenir en compte prèviament el paràmetre que prenem com a referència, sigui el context, la funció o el procediment d'avaluació.

En aquest apartat, hem posat de manifest la dificultat existent a l'hora d'aportar nous criteris i dimensions per comprendre millor el fenomen de l'avaluació, i així establir una classificació que permeti donar compte d'aquesta realitat tan complexa. Veiem, doncs, que l'avaluació, en tant que procés complex que contempla múltiples accions de caire divers, és un concepte difícil de definir i de delimitar. Com a conseqüència, podem concloure que, quan abordem la qüestió de l'avaluació, no podem abastar aquest concepte des d'un punt de vista general, sinó que cal cercar estratègies per concretar-ne l'estudi. Una bona manera de

reduir l'àmbit de reflexió sobre aquesta qüestió és deixar parcialment de banda l'estudi de l'avaluació en termes generals, per tractar els aspectes referits a l'avaluació d'un contingut específic, concret, conegut i definit.

2.4.4.3 L'avaluació formativa en l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura

Ja hem apuntat anteriorment algunes qüestions sobre l'avaluació *formativa*, en distinció amb l'avaluació *certificativa*. En aquest marc teòric, pretenem endinsar-nos en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita i el paper que hi juga l'avaluació. Tenint en compte que una de les possibles pràctiques avaluadores, l'avaluació formativa, es caracteritza per les implicacions que té sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge, caldrà que ens mirem aquest tipus d'avaluació amb un grau de deteniment major. Per aquest motiu, en aquesta recerca ens interessa molt més comprendre l'avaluació des de la perspectiva de l'ensenyament i aprenentatge que des de l'òptica purament certificativa.

L'avaluació formativa, com a valoració qualitativa dels aprenentatges dels alumnes en composició escrita, s'ha presentat al nostre país amb dues característiques que la fan innovadora (Ribas, 1997): en primer lloc, el seu objectiu no és tant sols emetre un judici de valor sobre l'escrit de l'alumne, sinó també trobar la millor manera perquè tots els alumnes aprenguin allò que els sigui necessari per escriure un text. D'aquesta manera, el professor podrà conèixer els seus estudiants i entendre com avancen en els seus aprenentatges. La segona característica d'aquesta avaluació fa referència al paper que hi juguen els agents implicats: en aquesta mena d'avaluació, no només caldrà la participació activa del professor, sinó també la de l'alumne. Així doncs, el professor anirà adaptant les seves accions a les necessitats de l'alumne, però l'alumne, a la vegada, també disposarà de recursos per regular el seu propi aprenentatge.

Més enllà de les característiques referents a la innovació, Ribas (1997) també apunta els dos processos diferenciats que es porten a terme en una situació d'avaluació formativa. Per una banda, tindriem el procés d'escriptura de l'aprenent: la planificació, la textualització i la revisió de l'escrit es desenvoluparan d'acord amb la intenció discursiva del text. Per altra banda, tindriem el procés d'ensenyament i aprenentatge: els alumnes podran adonar-se de les diferents estratègies que poden usar a l'hora d'escriure un text. La tasca de l'avaluació formativa serà esdevenir un element regulador de tots dos processos de manera paral·lela. El quadre següent, elaborat per la mateixa autora, recull aquesta idea de manera sintètica, tot explicant les confluències i regulacions entre els dos processos:

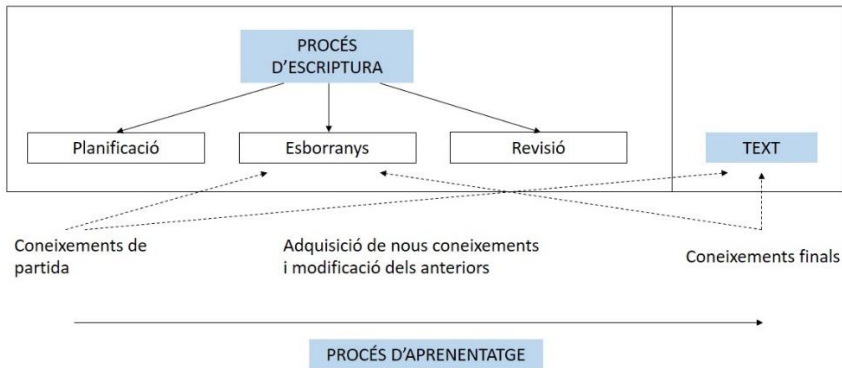


Figura 10. Confluències entre el procés d'escriptura i el procés d'aprenentatge (Ribas, 1997:132)

Per tal d'acabar de recollir les característiques de l'avaluació formativa, esmentarem els principis recollits per l'autora citada, sobre els quals es fonamenten aquestes pràctiques d'avaluació. Els principis en qüestió són els següents:

- L'avaluació formativa no pretén quantificar èxits aconseguits. El seu objectiu és ajudar l'alumne a aprendre i a regular els seus aprenentatges.
- L'avaluació formativa adequa l'acció didàctica del professor a les necessitats de l'alumne. Per tant, els seus preceptes no són tancats i estàtics.
- L'avaluació formativa és, necessàriament, un aspecte de la Seqüència Didàctica (Bain i Schneuwly, 1993). Aquest principi, el paper que juga l'avaluació formativa en el marc de les Seqüències Didàctiques, l'abordarem amb més profunditat en línies posteriors.
- En l'avaluació formativa, els textos són escrits en base a un criteri d'avaluació. Aquests criteris són explícits, compartits entre alumnes i professor. L'elaboració d'aquests criteris parteix dels objectius i continguts d'aprenentatge i esdevenen el referent a l'hora de fer un judici valoratiu dels aprenentatges dels alumnes.
- Aquesta explicitació de criteris esdevé, alhora, contingut i font d'aprenentatge. Perquè així sigui, s'empraran eines i instruments d'avaluació. Més endavant, també tractarem aquesta qüestió més profundament.
- Tots els docents duen a terme certes pràctiques d'avaluació formativa, encara que sigui de manera implícita.

Tot seguit, ens aturarem a abordar alguns aspectes propis de l'avaluació formativa: l'autoregulació dels aprenentatges, l'avaluació formativa com a part integrant de les Seqüències Didàctiques i els instruments d'avaluació. Endinsar-nos en aquests aspectes ens permetrà comprendre una mica més aquesta mena d'avaluació.

L'autoregulació dels aprenentatges

Per definir el concepte de *regulació* ens hem de remetre als estudis de biologia i ecologia (Ribas, 2009b), segons els quals tots els sistemes vius disposen de certs mecanismes que els permeten adaptar el seu funcionament a l'entorn. Ja en l'àmbit dels estudis didàctics, Allal (2007) defineix aquest concepte com una successió d'operacions cognitives, de diferent grau de consciència i intencionalitat, que té diverses finalitats:

- Fixar un objectiu i orientar les accions cap a aquest objectiu
- Controlar la progressió envers els objectius plantejats
- Assegurar el retorn sobre l'acció desenvolupada
- Confirmar o reorientar la trajectòria de l'acció i, si cal, redefinir-ne l'objectiu que s'havia plantejat.

Un cop definit el concepte de *regulació*, i emmarcant-nos en una perspectiva d'avaluació formativa, hem d'entrar de ple en la qüestió de l'*autoregulació*. Sabem que tot sistema educatiu pretén que els aprenents, mica en mica, vagin realitzant nous aprenentatges de manera autònoma i al llarg de la vida, allunyant-se del guiatge del seus professors (Ribas, 2009b). A més, situant-nos al paradigma sociocultural, podem afegir que aquest procés s'emmarca en una determinada Zona de Desenvolupament Proper (Vigotski, 1985).

Així doncs, el paper de l'autoregulació és cabdal en tot procés d'avaluació formativa. Allal (1997) descriu la importància de l'autoregulació amb les afirmacions següents:

“L'autoregulació, en tant que dimensió fonamental dels processos cognitius, és forçosament present sempre en cada aprenent. Fins i tot quan l'alumne no escolta la lliçó o la discussió entre camarades, els seus mecanismes d'autoregulació funcionen i li permeten, per exemple, de fer veure que escolta. El que ens interessa en el context escolar no és, doncs, de saber si l'alumne regula els seus processos d'aprenentatge – ho fa sempre d'una manera o altra-, sinó sobretot de determinar com es poden promoure situacions didàctiques, intervencions del mestre, interaccions entre parelles, que afavoreixin una autoregulació generadora d'aprenentatge en cada alumne.” (Allal, 1997:19)

De la cita mostrada en podem treure diverses conclusions. En primer lloc, seguint Allal (1997), podem concloure que els estudiants, sigui quin sigui el seu nivell de coneixement sobre la matèria, sempre porten a terme mecanismes d'autoregulació. La segona conclusió, però, ens ofereix informació encara més reveladora: els mecanismes d'autoregulació no tenen perquè ser, necessàriament, font d'aprenentatge. En conseqüència, la tasca principal del docent és crear i promoure situacions didàctiques en què les autoregulacions dutes a terme pels estudiants generin nous aprenentatges.

Tampoc no podem oblidar el paper fonamental que juga l'autoavaluació en tot aquest procés autoregulator. Segons alguns autors (Bonniol i Vial, 1997), l'autoavaluació busca que l'estudiant s'apropii dels criteris d'avaluació, dels instruments d'aprenentatge i de la gestió dels propis errors. Així doncs, l'autoavaluació és tinguda en compte des de dues perspectives, coherents amb els principis d'avaluació formativa que hem descrit anteriorment: el control per assegurar l'adequació d'un producte i la reflexió sobre el propi procés de formació. Així doncs, l'autoavaluació pot ser entesa com l'aplicació explícita i sistematitzada de les accions d'autoregulació.

Així mateix, pel que fa als processos d'autoregulació —o regulació metacognitiva—, Allal (1997) defineix tres operacions que es duen a terme de manera seqüencial quan l'aprenent s'enfronta a la realització d'una tasca. Les tres operacions són les següents:

- *L'anticipació*: aquesta operació fa que l'organització de les representacions del subjecte esdevinguin orientacions en l'acció, de manera que el guiatge es porta a terme prop dels processos de producció.
- *El control*: en aquesta operació es produeix un procés de comparació entre un estat donat i un estat objectiu que cal assolir.
- *L'ajustament*: aquesta operació consisteix a ajustar el curs del procés, segons sigui necessari. "Si [el control] posa en evidència una divergència entre l'estat present i l'estat objectiu (*feedback* negatiu), l'operació d'ajustament introdueix una modificació o una reorientació dels processos de producció; si, al contrari, el control mostra la convergència de l'estat present i l'estat objectiu (*feedback* positiu), els processos de producció continuen amb la mateixa orientació (ajustament nul), o cessen si l'objectiu final és assolit." (Allal, 1997:20).

Després de presentar les tres operacions d'autoregulació, l'autora defineix tres nivells en què es realitzen a l'aula, quan parlem d'una situació específicament escolar. A més, l'autora també exposa com es tradueix cadascun d'aquests nivells en el pla de l'avaluació formativa:

- *Nivell 1. Regulacions “on line” integrades al procés de realització de la tasca:* aquest primer nivell de regulacions centra les seves accions en el pla del pensament representacional. És a dir, tenen a veure amb la representació de la tasca de l’alumne i impliquen la interacció de l’alumne amb un suport exterior. L’avaluació formativa es representa en la dedicació dels alumnes en l’elaboració d’eines d’avaluació i la seva apropiació. Consisteix a afavorir els processos d’interiorització de les activitats reguladores que inicialment es duen a terme a través d’aquestes eines.
- *Nivell 2. Regulacions en relació amb la gestió de la tasca:* aquest nivell inclou les regulacions referides a la gestió d’un “producte provisional”. L’ús que es farà d’aquest producte dependrà de les “exigències i de les condicions de realització materials i socials de la tasca.” (Allal, 1997:21). En aquest segon nivell, l’avaluació formativa se situa en dos plans diferents:
 - o El de les eines que guien i faciliten la lectura crítica de la pròpia producció.
 - o El de l’establiment d’una situació didàctica que permeti l’aparició de confrontacions d’opinions o mètodes de treballs diferents –ja sigui a través del treball per parelles o de l’autoavaluació basada en la confrontació de l’alumne amb l’avaluació del docent-.
- *Nivell 3. Regulacions lligades a les gestió de les relacions entre tasques i contextos didàctics més generals:* aquest segon nivell fa referència a les regulacions que l’alumne fa a l’hora d’establir relacions entre els continguts abordats en matèries diverses, que l’alumne gestionarà en base a les regles generals de la vida a l’aula. En aquest sentit, les aportacions de l’avaluació formativa estarien relacionades amb aquelles accions que permetessin l’alumne aprendre a gestionar la complexitat de les relacions entre tasques i contextos.

Després d’apuntar els nivells en què es desencadenen les operacions esmentades, cal que prenem atenció a un altre aspecte important referent a aquesta qüestió: el paper que juga l’error en la regulació dels aprenentatges. En l’aprenentatge de qualsevol llengua, sembla inevitable l’aparició esporàdica de l’error. Guasch (1997) presenta l’error com un mecanisme de regulació amb dos objectius possibles: la comunicació i l’aprenentatge. En un sentit comunicatiu, l’error és un mecanisme de regulació, ja que promou la reformulació dels enunciats en els casos en què el productor no ha aconseguit transmetre allò que s’havia proposat. L’objectiu d’aquesta reformulació, doncs, és bàsicament

l'establiment d'un intercanvi comunicatiu. Per contra, pel que fa a la concepció de l'error com a font d'aprenentatge, l'autor escriu les línies següents:

“L'error és un instrument d'aprenentatge lingüístic si la consciència de la seva existència desencadena un seguit d'accions per reparar-lo que van més enllà de la simple consecució dels objectius comunicatius i porten l'usuari a qüestionar els propis coneixements lingüístics i a centrar la seva atenció en la llengua en tant que sistema arbitrari de creació de significats. [...] Les operacions de comparar la producció real i les possibles, de diagnosticar-ne els problemes i de buscar-hi alternatives són les que generen construcció del coneixement, les que fan aprendre.” (Guasch, 1997:54)

A més, l'autor també afegeix que, si pretenem que l'error esdevingui una font d'aprenentatge, cal que la seva atenció no es faci quan el producte lingüístic ja està acabat, sinó durant el procés de producció. L'aprenent activa les estratègies de gestió dels seus coneixements i habilitats en el mateix moment en què s'enfronta a la resolució d'un problema i la conseqüent producció d'una tasca. En aquest moment, l'atenció a l'error tindrà una funcionalitat plena, perquè podrà condicionar i modificar la gestió del producte i esdevindrà un element regulador de l'aprenentatge.

L'avaluació formativa en el marc de les Seqüències Didàctiques

Si parlem d'avaluació formativa, no podem oblidar tractar el paper cabdal que aquesta avaluació juga en el context de les Seqüències Didàctiques (SD). L'avaluació formativa no es pot concretar en accions aïllades, ja que pretén obtenir informació dels aprenentatges dels alumnes al llarg del temps. Contràriament, s'ha de desenvolupar mitjançant activitats integrades dins de les propostes didàctiques que els alumnes segueixen a l'aula (Ribas, 1997). Aquesta afirmació ens porta directament a entendre les Seqüències Didàctiques com un marc idoni per promoure situacions d'avaluació formativa.

El model de Seqüència Didàctica té els seus orígens en el *treball per projectes* promogut pel moviment pedagògic de l'Escola Nova, a principis del segle XX. Els seus impulsors van ser Dewey i Kilpatrick⁷, segons els quals un projecte és un pla de treball lliurement escollit que té per objectiu fer alguna cosa que interessa, ja sigui un problema a resoldre o una tasca a realitzar. El moviment de l'Escola Nova va prendre les propostes dels autors com a referents i va impulsar pràctiques educatives que atorgaven protagonisme a l'alumne i a la seva activitat. Un segle després, el conegut *treball per projectes* s'ha traduït, en l'àmbit de la didàctica de la llengua, en una proposta consolidada de model d'ensenyament i aprenentatge

⁷Citats a Camps (1994a).

de llengües: les Seqüències Didàctiques (Camps, 1994b; Dolz, 1994). Així doncs, quan parlem de *Seqüències Didàctiques* ens referim a la consecució d'activitats unides per un fil conductor comú, que es tradueix en dos objectius diferents: la construcció d'uns determinats aprenentatges i l'elaboració d'un producte lingüístic concret (Camps, 1994b). Per tal de descriure més concretament el model, presentem el següent quadre, elaborat per Camps (1994b), que descriu molt clarament el disseny d'una seqüència didàctica per aprendre a escriure:

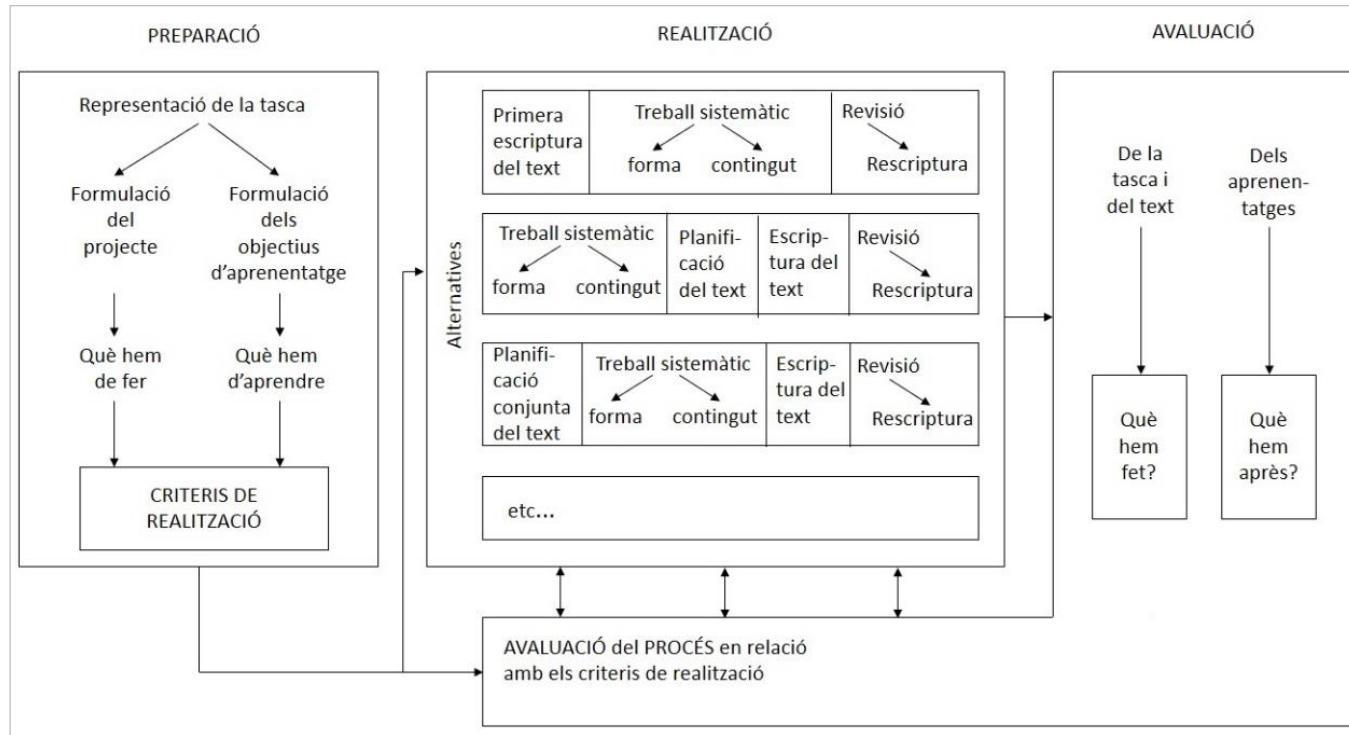


Figura 11. Model de Seqüència Didàctica (Camps, 1994b:14)

Com podem veure, el model de Seqüència Didàctica consta de tres fases clarament diferenciades: la fase de *preparació*, la fase de *realització* i la fase d'*avaluació*. En la primera fase, la de preparació, es porten a terme una sèrie d'accions amb ànim que els alumnes es facin una primera representació de la tasca que duran a terme. Perquè això sigui possible, caldrà formular de manera explícita i compartida dos objectius diferents: per una banda, es formularan els objectius del projecte, que fan referència al producte lingüístic que s'elaborarà durant la seqüència (*objectius discursius*). Per altra banda, caldrà formular els *objectius d'aprenentatge*, que definiran allò que s'espera que els alumnes hagin après en acabar la seqüència didàctica. Com podem veure, aquesta distinció de formulacions es presenta de manera coherent amb els dos processos que apuntàvem anteriorment, referents al desenvolupament de l'avaluació formativa (Ribas, 1997): l'escriptura de l'aprenent i el procés d'ensenyament i aprenentatge.

A la vegada, aquestes dues formulacions permetran dissenyar una sèrie de *criteris de realització*, als quals caldrà remetre's durant el procés d'avaluació. Aquests criteris es caracteritzen per ser dinàmics: es van reformulant i construint al llarg de les tres fases de la Seqüència Didàctica. Ribas (1997) els descriu de la següent manera:

“Aquests criteris no són “sentències” fixades una vegada o per sempre, sinó que, d'acord amb l'esperit de l'avaluació formativa, són quelcom provisional, que es va reformulant al llarg de la SD i que en cada moment ha de constituir una eina útil i adequada, no només per al professor sinó també per als alumnes.” (Ribas, 1997:143-146).

La segona fase, la realització, comprèn tota una sèrie d'accions que portaran l'aprenent a elaborar un producte escrit. Com podem veure al quadre presentat, aquestes accions poden ser de caire molt divers, i Camps (1994b) ens en mostra algunes possibilitats: una primera opció seria l'elaboració d'un primer esborrany, seguida d'un treball sistemàtic que inclogui una anàlisi formal i de contingut, per acabar revisant l'esborrany i reescrivint el text final. Una altra possibilitat seria començar fent un treball sistemàtic d'anàlisi formal i de contingut –possiblement amb el suport d'un text model-, elaborar una primera planificació del text, tot seguit escriure un primer esborrany i finalment fer la revisió i l'escriptura del producte definitiu. La tercera possibilitat que contempla l'autora iniciaria la fase de realització amb una planificació del text, seguidament es faria l'esmentat treball sistemàtic, acte seguit es desenvoluparia la primera escriptura de l'esborrany i per últim es duria a terme la revisió i la redacció final.

Com podem veure, l'autora descriu aquesta fase oferint la possibilitat que el docent dissenyi les sessions de la seqüència com cregui convenient. Així, el model

de Camps (1994b) ofereix un cert grau de mal·leabilitat que permet al professor elaborar un disseny de Seqüència Didàctica que s'adapti a les particularitats dels seus alumnes i del seu entorn. En aquest punt, podem tornar a remetre'ns a una de les característiques que apuntàvem anteriorment, referent a l'avaluació formativa, segons la qual aquesta avaluació permet ajustar les pràctiques d'ensenyament als avenços dels aprenentatges dels alumnes i a les seves necessitats personals i contextuals. Tot i així, cal dir que les propostes dissenyades per Camps (1994b) en aquesta fase de realització tenen certs elements comuns: en tots els casos s'entén l'escriptura com un procés recursiu en què cal elaborar textos provisionals que hauran de ser revisats abans de realitzar l'escrit final. Així mateix, també en tots els casos es contempla l'aparició d'un temps dedicat al treball sistemàtic sobre el text que caldrà escriure, tant des del punt de vista del contingut –en què caldrà obtenir informació sobre la temàtica tractada a l'escrit–, com des del punt de vista formal –en què caldrà un treball específic sobre el gènere discursiu que s'estigui tractant–.

Per últim, trobem la fase d'*avaluació*. Si parem atenció en el quadre proposat per Camps (1994b), la fase d'avaluació s'inicia simultàniament amb la fase de realització. L'avaluació, doncs, es porta a terme durant el procés de realització de l'escrit, en funció dels criteris explicats anteriorment. Com veiem, la relació entre realització i avaluació és bidireccional: l'avaluació condiona la realització de la composició escrita, de la mateixa manera que la fase de realització condiona l'avaluació. Aquest fet respon, de nou, a una de les característiques de l'avaluació formativa que esmentàvem anteriorment: en l'avaluació formativa, l'objecte d'avaluació no és només el producte final, sinó també el procés mitjançant el qual s'ha arribat a elaborar el producte.

Així mateix, acabada la fase de realització, tenim un lapse de temps dedicat exclusivament a l'avaluació. En aquest punt es posarà atenció a avaluar els dos elements diferenciats amb els quals començàvem la SD: el producte final i els aprenentatges assolits. En aquest cas, també de manera coherent amb les característiques de l'avaluació formativa que apuntàvem en línies anteriors, els participants de l'avaluació no són només els docents, sinó també els aprenents, els quals han estat coneixedors, en tot moment, dels diversos objectius de la Seqüència Didàctica i dels criteris de realització que es tindrien en compte a l'hora d'avaluar.

Després de fer una descripció acurada de les tres fases del model de Seqüència Didàctica, podem afirmar que l'avaluació forma part, d'una manera o altra, de cadascuna. L'avaluació, doncs, es desenvolupa en moments diversos i, consegüentment, les finalitats de les situacions avaluadores plantejades poden variar considerablement. Aquestes finalitats no només estan condicionades per

la fase en què es troba la Seqüència Didàctica, sinó també per l'objecte que es té en compte a l'hora d'avaluar. El quadre següent, proposat per Ribas (1997), estableix una relació entre les fases de la Seqüència Didàctica, els objectes d'avaluació –que queden concretats en tres aspectes: text i esborranys, procés d'escriptura i ensenyament i aprenentatge- i les conseqüents finalitats de cada situació:

FASES DE LA SD	PREPARACIÓ	REALITZACIÓ	AVALUACIÓ FINAL
TEXT I ESBORRANYS	Com ha de ser el text que escriurem.	Utilització dels criteris sobre el text per guiar l'escriptura.	Utilització de criteris per revisar els esborranys i jutjar el text.
PROCÉS D'ESCRITURA	Quins són els passos i les accions que seguirem per escriure aquest text.	Utilització dels criteris sobre el procés per guiar l'escriptura.	Utilització de criteris per valorar el procés seguit i les millores possibles.
ENSENYAMENT I APRENTATGE	Què volem aprendre o què aprendrem.	Què hem après o què necessitem aprendre.	Què hem après i com ho hem après.

Quadre 5. Concreció de l'avaluació en una seqüència didàctica d'escriptura (Ribas, 1997:148)

Segons descriu el quadre, i com hem anat apuntat en les nostres línies dedicades a la descripció de l'avaluació formativa, cal tenir en compte tres objectes d'avaluació diversos: el text i els seus esborranys, el procés d'escriptura i el procés d'ensenyament i aprenentatge. Quan prenem el text i els seus esborranys com a objecte d'avaluació, cal seguir una primera fase de preparació que el quadre descriu com a "Com ha de ser el text que escriurem". Ens referim, doncs, al procés de representació de la tasca i la descoberta del producte lingüístic escrit que es pretén elaborar. Una segona fase, de realització, pren els criteris de realització, sobre el text, per tal d'establir un guiatge en el procés d'escriptura. Finalment, la fase d'avaluació final pren aquests criteris com a referència per avaluar el producte final.

Si prenem el procés d'escriptura com a objecte d'avaluació, veiem que en una primera fase de preparació s'especifiquen els passos a seguir per escriure un text. Durant la segona fase els criteris s'usen per guiar el procés d'escriptura, i durant la tercera fase es valora el procés seguit, també mitjançant els criteris establerts. Finalment, pel que fa a l'ensenyament i aprenentatge com a objecte d'avaluació, la fase de preparació es caracteritza per explicitar què es pretén aprendre durant la seqüència didàctica. La fase de realització no només té en compte allò que s'ha après, sinó també allò que cal aprendre, constatant, doncs, que l'avaluació formativa regula els aprenentatges durant el mateix procés didàctic. Per últim, aquest objecte d'avaluació contempla un espai per la valoració d'allò que s'ha après, i com s'ha après, just abans d'acabar definitivament el procés.

Així doncs, com podem veure, l'avaluació formativa constitueix una característica inherent al model de Seqüència Didàctica. Les seqüències didàctiques constitueixen una via per portar a terme pràctiques d'avaluació formativa desplegant totes les oportunitats que aquesta avaluació presenta: les seqüències didàctiques, i l'avaluació formativa, s'emmarquen en dos processos simultanis, com són la producció del text escrit i el procés d'intercanvi didàctic; en aquesta línia, permeten avaluar tant el producte final escrit com el procés d'aprenentatge seguit; a més a més, i per acabar, esdevenen font de regulació tant la pràctica educativa dissenyada, en funció de les necessitats dels aprenents i de l'entorn, com dels aprenentatges dels alumnes. Totes aquestes característiques fan concloure que l'avaluació formativa és un motor per a l'aprenentatge.

Des de la primera proposta del model original de Seqüència Didàctica (Camps, 1994b) fins a l'actualitat, s'han dut a terme múltiples experiències basades en l'esmentat model, algunes de les quals han estat descrites en publicacions de caire divers (Canals, 2013; Delgado, 2014, entre d'altres). Així mateix, aquest model també ha estat explorat en diverses ocasions com a recurs per a la

formació del professorat (Fontich, 2010a), un exemple de les quals és la pròpia investigació que ens ocupa.

Els instruments d'avaluació formativa

Ja hem apuntat, més amunt, la importància dels instruments en una situació d'avaluació formativa. Tenint en compte el paper cabdal que juguen en aquest model d'avaluació, pensem que és important destinar-hi unes línies per descriure'ls específicament.

Quan parlem d'*instruments d'avaluació formativa*, ens referim a aquells elements usats amb ànim de regular els aprenentatges dels alumnes. Són eines emprades per alumnes, per professors, o per tots dos, i construeixen, en termes vigotskians, la *bastida* (Wood, Bruner i Ross, 1976), sobre la qual es construirà el coneixement. Segons Fontich (2011), la metàfora de la bastida fa referència a l'ajut proporcionat a l'aprenent, tant per part del professor com per part d'un altre alumne. Aquest ajut, afirma l'autor, es proporciona amb tres moviments: de contingència, en què el professor dóna resposta en funció del nivell vigent de l'aprenent; retirada gradual de suport, segons el grau d'autonomia de l'aprenent, i de transferència de responsabilitat i promoció de l'autonomia. Així, doncs, els instruments poden ser elaborats tant pels docents com pels aprenents, segons la funció que desenvolupin, i es caracteritzen per ser efímers: la seva funcionalitat té caducitat al llarg del temps. És a dir, seguint amb la metàfora vigotskiana, un cop el coneixement estigui construït, es procedirà a retirar la bastida.

Segons Ribas (1997), podem trobar dos tipus d'instruments d'avaluació: per una banda, els instruments *ordinaris* de la seqüència didàctica, que són aquelles activitats que ja conté el model de manera inherent al seu funcionament i que ja permeten iniciar mecanismes de regulació. Un segon tipus són els instruments *específics* d'avaluació. Aquests instruments estan dissenyats expressament per promoure els mecanismes de regulació i autoregulació dels alumnes, cosa que fa que quedin formalitzats i sistematitzats. L'autora segueix afirmant que els instruments en qüestió desenvolupen dues accions clau en el procés d'aprenentatge: la previsió, o representació de la tasca—els instruments serveixen de guia per anticipar la tasca que s'haurà de desenvolupar—, i el control del procés que se segueix—la presa de consciència sobre la tasca, que permetrà realitzar amb èxit el procés de composició escrita—. Així doncs, tenint en compte que el procés d'escriptura és complex i recursiu per naturalesa, els instruments d'avaluació desenvolupen una funció primordial en els aprenents.

Una altra característica important dels instruments d'avaluació, apuntada per Ribas (1997), fa referència a la seva naturalesa progressiva: tenen un caràcter dinàmic, i el seu dinamisme es tradueix en la consecució d'una progressió adaptada al punt del procés d'aprenentatge on es troben els alumnes. En un

estadi en què l'aprenent encara té poc domini de l'escriptura, els instruments han de ser elaborats per una altra persona en la seva totalitat, o bé treballant en estreta col·laboració amb l'aprenent. Mica en mica, els alumnes van augmentant el seu domini de la composició escrita, i també el seu control i coneixement del procés d'escriptura, cosa que els permetrà tenir una incidència major en el disseny dels instruments d'avaluació. Així doncs, no es pot dir que aquests instruments estiguin ben o mal dissenyats en ells mateixos, sinó que es podran valorar en funció de la finalitat que persegueixen i de l'estadi de coneixement en què es trobin els aprenents quan els instruments s'apliquin.

Els instruments d'avaluació formativa poden ser de caire molt divers. En aquest capítol descriurem dos exemples d'instruments, que poden ser d'utilitat a l'hora d'avaluar formativament la composició escrita. En concret, parlem de la *graella d'avaluació* i del *portafolis*. Cal dir que no és estrictament necessari que els instruments emprats siguin d'aquesta mena, però els exemples que descriurem representen dues possibilitats a tenir en compte a l'hora d'escollir els instruments a fer servir durant el procés d'avaluació.

En primer lloc, la *graella d'avaluació* és un instrument que permet analitzar el text escrit amb un cert nivell de profunditat. Sabem que l'escriptura és un procés complex en si mateix, que presenta grans dificultats tant pels escriptors experts com pels aprenents. Una de les seves complicacions principals fa referència a la gran quantitat d'elements que s'han de tenir en compte a l'hora de textualitzar i de revisar un producte escrit. És a dir, tant en la textualització com en la revisió dels textos s'ha de parar atenció a qüestions molt diverses: ortografia, sintaxi, registre, adequació del text a la seva finalitat comunicativa... Quan un escriptor aprenent ha de treballar amb tots aquests elements sense tenir una pràctica que el permeti automatitzar-los, es pot donar una situació de *sobrecàrrega cognitiva*, en la qual l'alumne ha de posar atenció a un nombre massa elevat de qüestions, cosa que li impossibilita la resolució de la tasca.

Així doncs, les graelles d'avaluació permeten posar remei a aquest risc que presenta l'aprenentatge de la composició escrita. Les graelles ofereixen la possibilitat d'analitzar el text prenent com a referència una sèrie d'aspectes concrets, específics i delimitats, que permetran reduir l'òptica des de la qual s'observa el text. D'aquesta manera, l'aprenent podrà focalitzar l'atenció en unes qüestions concretes del text, sense veure's superat pel gran nombre d'elements que condicionen l'elaboració de l'escrit. L'elecció dels aspectes a tenir en compte es farà en funció dels objectius d'aprenentatge que es plantegen amb l'activitat d'escriptura desenvolupada. Com hem apuntat anteriorment a l'hora de descriure els instruments d'avaluació formativa, els continguts sobre els quals es parlarà atenció variaran en funció de l'estadi de coneixement que tingui

l'aprenent en cada moment. A mesura que l'estudiant vagi automatitzant algunes accions del procés d'escriptura, es podran tenir en consideració altres elements.

El segon exemple d'instrument d'avaluació formativa que presentem és el *portafolis*. Es tracta d'un recopilatori d'escrits elaborats pels alumnes, al llarg un temps determinat. La selecció es porta a terme amb una finalitat concreta i, a la vegada, el resultat ens ofereix informació sobre la trajectòria evolutiva de l'alumne a nivell de redacció de textos. Alguns autors han fet referència als avantatges de l'ús del portafolis com a instrument d'avaluació formativa. Ribas (2009b) les descriu amb les paraules següents:

“[El portafolis] crea situacions d'avaluació “autèntica”, és a dir, basades en indicis que provenen directament de l'ensenyament i l'aprenentatge reals, no d'activitats dissenyades artificialment. Permet, per tant, avaluar l'actuació dels estudiants en el si de tasques complexes i contextualitzades, amb sentit per a ells. Estem parlant d'un treball de llengua a través d'activitats que promouen la interacció social, que potencien l'activació dels processos metalingüístics i metacognitius, i que conceben la classe com una comunitat activa que negocia el sentit del que se li proposa i els rols dels diferents participants. La relació, per tant, entre el plantejament didàctic de les situacions d'ensenyament i aprenentatge i l'ús del portafolis està assegurada.” (Ribas, 2009b:20-21)

Així doncs, tant les *graelles d'avaluació* com els *portafolis* són instruments d'avaluació dissenyats amb l'objectiu d'esdevenir una eina més per a la formació dels aprenents. Les seves característiques intrínseques permeten promoure els mecanismes de regulació i autoregulació dels aprenents i són, consegüentment, un motor per a l'aprenentatge de la composició escrita.

Així mateix, des de la perspectiva de la tasca docent en el procés d'avaluació, hi ha altres tipus d'instruments que poden servir de suport per a l'avaluació dels textos. Un exemple d'aquest fet és el quadre d'avaluació elaborat pel Groupe Eva (1991) i revisat per Milian (1997). Es tracta d'un quadre que presenta les diverses dimensions del text que es poden avaluar:

	TEXT CONSIDERAT GLOBALMENT	RELACIONS ENTRE FRASES	FRASE
PRAGMÀTIC	<ul style="list-style-type: none"> • Situació discursiva - Context - Intenció - Destinatari 	<ul style="list-style-type: none"> • Organitzadors textuais • Coherència temàtica 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcció de la frase • Marques de l'enunciació
SEMÀNTIC	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinença/ Coherència de la informació • Tipus de text • Registre 	<ul style="list-style-type: none"> • Coherència semàntica • Articulació entre frases 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequació lèxica • No contradiccions ni incoherències
MORFOLOGIC O SINTÀCTIC	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura textual • Sistema i valor dels temps verbals • Registre 	<ul style="list-style-type: none"> • Substituts • Connectors • Concordança de temps 	<ul style="list-style-type: none"> • Sintaxi de la frase • Morfologia • Ortografia
ASPECTES MATERIALS	<ul style="list-style-type: none"> • Suport • Tipografia • Organització de la pàgina 	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentació • Puntuació 	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuació • Majúscules • Cal·ligrafia

Quadre 6. Dimensions avaluable del text (Milian, 1997:116)

Com dèiem, aquest quadre permet observar el text des de dimensions diferenciades, presentant els continguts de manera jeràrquica. Combina les

unitats a través de les quals observem el text –columnes verticals-, amb les perspectives d’anàlisi lingüístic –files horitzontals-. Així doncs, podem observar el text de manera global, podem fer una anàlisi de les relacions entre les frases o podem analitzar simplement les frases que formen el text. A la vegada, també ens permet tenir en compte, des del punt de vista de les perspectives lingüístiques, les qüestions pragmàtiques, semàntiques, morfològicossintàctiques i els aspectes materials del text. Aquesta multiplicitat d’elements a tenir en compte ens remet a la gran dificultat que comporta l’avaluació dels textos escrits.

Així mateix, veiem que algunes caselles del quadre estan marcades amb una trama fosca, d’altres estan marcades amb una trama més clara i d’altres no tenen cap tipus de trama. Aquesta diferenciació distingeix entre els aspectes que Milian (1997) anomena “generalitzables”, mostrats en una trama fosca, referint-se al fet que “es corregeixen més fàcilment i no varien d’un text a l’altre: les unitats més petites, dins de l’àmbit de la frase, corresponents a la perspectiva material i gramatical”. Els quadres amb una trama més clara representen l’àrea d’expansió dels elements esmentats. Finalment, els quadres que no tenen cap mena de trama representen els elements que generalment han estat menys observats, tant des de la perspectiva de l’avaluador, com des de la perspectiva de l’escriptor.

L’autora afegeix que aquest quadre està específicament dissenyat per ser usat pels mestres, a l’hora d’avaluar textos escrits. Defineix que aquest instrument en concret és “una eina d’anàlisi que pretén superar la visió restringida de la llengua que ens ofereix la gramàtica”. Tot i així, com sabem, podem trobar molts altres tipus d’instruments d’avaluació, que poden ser usats –i fins i tot elaborats- pels mateixos aprenents.

2.5 Recapitulació

Al llarg d’aquest capítol hem presentat un recull bibliogràfic de tres àmbits del coneixement diferents, que segueixen línies d’estudi i autors de referència diversos. Tot i així, els tres àmbits tenen en comú el fet que representen el focus d’estudi de la nostra recerca. Per aquest motiu, per concloure el capítol, podem exposar que aquest estudi posa en relació de la següent manera les tres línies de recerca esmentades:

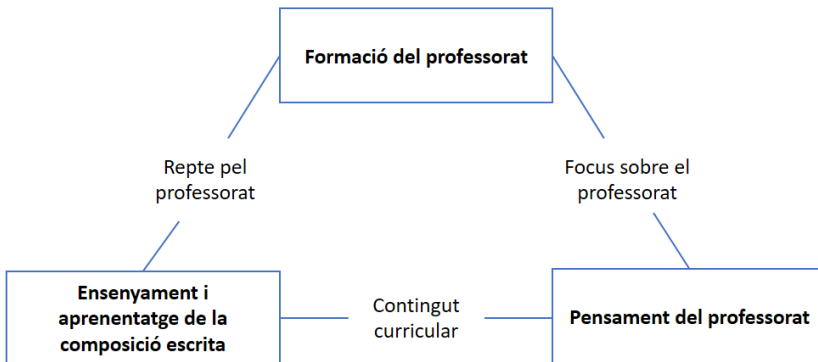


Figura 12. Els tres eixos vertebradors del *Marc teòric*

El primer apartat del *Marc teòric* mostra algunes de les aportacions teòriques que giren entorn de la formació del professorat. D'aquesta manera, presentem diferents corrents de recerca sobre aquesta qüestió, així com un enfocament didàctic concret d'aquest procés formatiu, i conceptualitzem la comunitat d'aprenentatge com a proposta de model per a la formació docent. Així, veiem que l'enfocament didàctic descrit i el model de formació proposat focalitzen l'atenció sobre docents, com a agents actius del seu propi procés formatiu, cosa que promou l'interès d'aquest estudi cap al pensament del professorat com a línia de recerca. Per aquest motiu, el segon apartat del capítol presenta la conceptualització d'aquest àmbit del coneixement des de diverses perspectives de recerca.

Així mateix, la recerca que ens ocupa explora la qüestió del pensament del professorat sobre l'ensenyament i aprenentatge d'un contingut curricular concret: la composició escrita. Aquest contingut, que a l'aula es caracteritza per representar un repte pel professorat, és l'objecte de reflexió del procés formatiu que segueixen els docents del grup analitzat en aquest estudi. Així, el *Marc teòric* del nostre treball inclou un tercer i últim apartat que explora aquesta línia de recerca. En definitiva, el *Marc teòric* del nostre estudi es troba dividit en tres eixos vertebradors que es cohesionen amb els elements d'unió mostrats a la Figura 12.

Capítol 3. Objectius i preguntes de la recerca

Aquest breu capítol presenta els objectius que aquesta recerca pretén assolir. Com veurem, ens plantegem tres objectius de recerca específics que seran precedits per un objectiu general. Seguidament, mostrem les preguntes de recerca formulades en aquest estudi. Tant objectius com preguntes queden acompanyats d'una explicació descriptiva per facilitar-ne la comprensió.

3.1 Objectius de la recerca

L'objectiu general d'aquesta recerca és estudiar en quina mesura la comunitat d'aprenentatge és una eina per a la formació continuada del professorat de llengua quant a l'ensenyament de la composició escrita. Per a l'acompliment d'aquest objectiu general, ens plantegem objectius de caire més específic que guiaran la consecució de tot l'estudi:

- *Observar en quina mesura un grup concret de professors reuneix les característiques pròpies de les comunitats d'aprenentatge.*

Aquest primer objectiu representa un pas inicial, però necessari, per a l'assoliment dels objectius posteriors. Així, el primer dels objectius específics representa també un primer pas en l'estudi aprofundit del cas que ens ocupa. Observar com el grup respon a les característiques de les comunitats d'aprenentatge ens permetrà posar les bases contextuals que fonamentaran la resolució dels objectius posteriors.

- *Esbrinar com es construeixen els aprenentatges dels docents dins del grup, mitjançant l'observació dels canvis esdevinguts en les seves pròpies concepcions sobre l'ensenyament de la composició escrita i la seva avaluació.*

Entenem que el contingut d'aprenentatge sobre el qual els docents reflexionen no es troba deslligat del pensament del professorat, sinó que n'és un element condicionador clau. En el cas que ens ocupa, la qüestió de l'ensenyament i de l'avaluació de la composició escrita representa l'eix temàtic central de les converses dels docents i el focus del projecte formatiu. Per aquest motiu, pretenem observar els moviments en les concepcions del professorat pel que fa, concretament, a l'ensenyament de la composició escrita.

- *Observar com es configura el grup de docents estudiat.*

Amb una mirada qualitativa i una intenció interpretativa, l'estudi de cas que ens ocupa pretén observar el funcionament d'un grup de professors concret amb ànim de conèixer-ne en profunditat les seves característiques. A través de l'exploració global d'aquest cas específic, pretenem comprendre'l i descriure'l en tota la seva complexitat, per tal que aquesta recerca pugui servir de recurs i d'exemple per a noves propostes d'accions sobre la formació continuada del professorat.

Els objectius esmentats es concreten en preguntes de recerca, que representen el fil conductor central de tot l'estudi. Així, les preguntes han estat agents condicionadors de les decisions metodològiques, de les anàlisis de les dades i de les conclusions de la recerca.

3.2 Preguntes de recerca

Les preguntes de recerca d'aquest estudi són les següents:

Primera pregunta

En quina mesura el grup de professors que protagonitza l'estudi de cas reuneix les característiques d'una comunitat d'aprenentatge?

L'objectiu inicial d'aquesta pregunta és legitimar l'ús del terme *comunitat d'aprenentatge* quan ens referim al grup de professors estudiat. Tot i així, al llarg de la recerca podem veure com la resolució d'aquesta primera pregunta ha resultat ser una font de comprensió de les característiques internes del grup. Aquesta primera pregunta de recerca, resposta des d'una mirada interpretativa, ens permetrà conèixer quins elements fan que un seminari de professors, com el grup que protagonitza el nostre estudi, esdevingui, efectivament, una comunitat d'aprenentatge.

Segona pregunta

Com evolucionen les concepcions de dues professores de llengua del grup estudiat sobre l'ensenyament de la composició escrita i la seva avaluació al llarg del seu curs acadèmic de pertinença al grup?

Aquesta segona pregunta de recerca pretén concretar les concepcions dels docents del grup sobre l'ensenyament de la composició escrita, i la seva avaluació, com un dels focus d'anàlisi principals de l'estudi. Tot i així, la pregunta acota i concreta aquest focus d'anàlisi des de dos fronts: per una banda, l'afirmació que l'anàlisi es durà a terme posant la mirada únicament sobre dues professores del grup -els criteris de selecció de les quals queden descrits al capítol *Metodologia de la recerca*-. Per altra banda, la pregunta manté que l'estudi se

centrarà en el primer any de creació del grup. Aquest aclariment dota la recerca del seu caràcter longitudinal, situada en el període d'un curs acadèmic. Així, tant pel que fa al nombre de docents incloses a la pregunta, com pel que fa a la delimitació temporal, pretenem acotar el focus d'anàlisi amb ànim d'ampliar les possibilitats d'aprofundir-hi.

Tercera pregunta

Quines són les característiques d'aquesta comunitat, que ens podrien permetre posar les bases per a un model viable de formació continuada del professorat?

L'objectiu principal d'aquesta tercera qüestió és facilitar que el nostre estudi esdevingui una caracterització aprofundida d'una experiència formativa concreta, que permeti erigir-se com a model i exemple per a iniciatives posteriors. Així, quan parlem d'aquesta experiència com un *model viable*, ens referim a l'èxit formatiu obtingut després de més de vuit anys de treball -aquest èxit ja ha estat esmentat al capítol *Introducció* i serà descrit a l'apartat *El seminari avui* del capítol *Descripció del grup*.

Capítol 4. Metodologia de la recerca

4.1 Introducció del capítol

El capítol vigent presenta la metodologia emprada al llarg d'aquesta recerca. Si bé aquest mateix apartat inclou un apunt introductori sobre l'aproximació etnogràfica de la pròpia recerca, el capítol s'inicia amb explicacions sobre l'estudi de cas com a metodologia d'investigació escollida per a aquest treball. Seguidament, presentem el mètode d'anàlisi seguit en aquest estudi, l'anàlisi del contingut, així com la justificació d'aquesta elecció davant d'altres opcions metodològiques. Com veiem, doncs, els primers apartats d'aquest capítol es destinen a mostrar la metodologia de la recerca des d'una mirada global, amb el suport de reculls bibliogràfics que fonamenten les decisions metodològiques preses.

Per altra banda, els següents apartats presenten les particularitats metodològiques d'aquesta recerca en concret, des del seu vessant més procedimental. Així, el quart apartat del capítol descriu les dades que s'han tingut en compte en aquest estudi, dividides en dos tipus diferenciats: les dades d'anàlisi i les dades complementàries. Per últim, l'apartat *Anàlisi de dades* presenta les característiques metodològiques de cadascuna de les dues anàlisis que s'han dut a terme en la recerca que ens ocupa. L'apartat, doncs, mostra elements clau de les anàlisis com són els participants, els procediments d'anàlisi, les categories emprades i els processos de triangulació, entre d'altres.

4.1.1 L'aproximació etnogràfica

A mode d'introducció, podem afirmar que presentem una recerca d'*aproximació etnogràfica*. Derouet, Henriot-Van Zanten i Sirota (1987) usen aquest terme per designar les investigacions que presenten elements en comú amb les recerques plenament etnogràfiques, però que no responen completament a les característiques originals d'aquesta metodologia. Segons Serra (2014), la recerca etnogràfica, que té els seus orígens en els estudis antropològics, presenta les següents característiques: en primer lloc, té per objectiu la descripció i l'anàlisi d'una determinada cultura. Segons aquest punt de vista, la interpretació cultural no representa un simple requisit, sinó l'essència de l'etnografia (Wolcott, 1987). En segon lloc, la recerca etnogràfica pren una aproximació holística, segons la qual els fenòmens són observats sense ser aïllats del context en què es produeixen. Finalment, la recerca etnogràfica usa l'observació participant com a

tècnica principal per a la recollida de dades, en la qual l'investigador s'integra com a participant del fenomen observat, sense pertorbar-ne el normal desenvolupament.

Des d'un punt de vista metodològic, la recerca que ens ocupa presenta semblances amb les característiques suara esmentades, tot i no emmirallar-s'hi de manera absoluta. Per una banda, aquest estudi conté elements descriptius sobre les particularitats d'un col·lectiu determinat, els quals representen la contextualització de les intervencions observades al llarg de dues anàlisis de dades. Així mateix, l'observació de les dades s'ha dut a terme amb posterioritat al propi fenomen estudiat, amb el suport de gravacions, cosa que impedeix qualsevol interferència sobre el seu normal desenvolupament. Per altra banda, si bé la participació activa i la integració a la comunitat estudiada per part de la investigadora no es va dur a terme en el moment en què es produïen les converses analitzades en aquest estudi -durant el curs 2008-2009-, la incorporació com a membre del grup de docents comença amb l'inici de la recerca.

Així mateix, cal dir que l'estudi que ens ocupa pren distància respecte la recerca etnogràfica amb relació a les pretensions del propi treball. Si bé l'objectiu principal d'una etnografia és la descripció antropològica d'una cultura (Serra, 2014), en el nostre estudi la descripció representa una via inicial de contextualització, que permet comprendre el marc en què es desenvolupa un fenomen didàctic. A la vegada, aquest fenomen s'analitza de manera sistemàtica i crítica, en què l'objectiu predominant no queda limitat al pla descriptiu, sinó que busca el canvi, i la millora, d'unes determinades pràctiques educatives. Per aquest motiu, tot i prendre accions metodològiques properes a l'etnografia, la recerca que presentem es troba situada en l'àmbit d'estudi de la didàctica.

4.2 L'estudi de cas

La recerca que ens ocupa presenta característiques pròpies de la metodologia d'investigació de caràcter qualitatiu anomenada *estudi de cas*. Tot seguit, presentem tot un conjunt de definicions i característiques d'aquesta metodologia de recerca que ens oferiran un ventall d'explicacions necessàries per comprendre'n les seves particularitats. Així mateix, també apuntem els principals avantatges i limitacions de l'ús d'aquesta metodologia, així com la justificació per la qual hem considerat oportú seguir el camí de l'estudi de cas a l'hora de desenvolupar la nostra pròpia recerca.

Segons Álvarez i San Fabián (2012), *estudi de cas* és un terme que serveix com a "paraigües" per a tota una àmplia família de mètodes de recerca que tenen com a element comú la investigació a l'entorn d'un exemple. Temps enrere, Walker

(1983) ja havia usat termes similars en definir l'estudi de cas com l'examen d'un exemple en acció. Segons aquest autor, aquest tipus de metodologia de recerca estudia uns incidents i fets específics, i fa una recollida selectiva d'informacions de caràcter biogràfic, de personalitat, d'intencions i de valors. Tot i així, altres autors (Nisbet i Watt, 1984) han considerat que l'estudi de cas contempla altres factors clau, com la *sistematització* –reuneix evidències de manera sistemàtica- i la *interacció* –entre factors o esdeveniments estudiats-, que el distancien de la simple narració d'un exemple o d'una anècdota. Per la seva banda, Stake (2005) afirma que l'estudi de cas és l'estudi de la particularitat i de la complexitat d'un cas concret, amb l'objectiu d'arribar a entendre la seva activitat en circumstàncies específiques.

Pel que fa, concretament, a la recerca en educació, Martínez Bonafé (1988) aporta una sèrie de particularitats pròpies de l'estudi de cas que caracteritzen l'ús d'aquesta metodologia de recerca en l'àmbit concret de la recerca educativa:

- a) Els estudis se centren en els nivells *micro* del sistema –ja siguin escoles, aules, i les interaccions que es produeixen entre els diferents agents del procés educatiu-. Tot i així, aquesta anàlisi *micro* no deixa de banda la connexió amb perspectives més àmplies relacionades amb el sistema educatiu i les estructures socials.
- b) Els estudis reconeixen la complexitat, diversitat i multiplicitat del fenomen educatiu com a objecte d'estudi i, en conseqüència, es focalitzen en els aspectes pràctics i situacionals, així com en els codis de comunicació i accions dels participants, en funció dels diferents contextos en què es produeix aquest fenomen.
- c) Els estudis se centren en la comprensió de significats, en el context de l'activitat educativa.

Per la seva banda, Merriam (1988) destaca quatre característiques bàsiques que definirien l'estudi de cas com a *particularista*, *descriptiu*, *heurístic* i *inductiu*. Segons l'autora, l'estudi de cas és *particularista* perquè se centra en una situació o fenomen particular; *descriptiu*, perquè pretén definir de manera rica i densa un objecte d'estudi; *heurístic*, perquè afavoreix la comprensió del lector sobre el propi cas, i *inductiu*, perquè arriba a generalitzacions i hipòtesis a través de processos d'inducció.

Des d'una altra perspectiva, Montero i León (2002)⁸ proposen cinc fases en les quals es desenvolupa un estudi de cas. Segons aquests autors, les fases es desenvolupen de manera circular, cosa que converteix els estudis de cas en un

⁸ Citat a Jiménez Chaves (2012).

seguit de processos que es troben en permanent estat de redefinició, revisió, modificació i millora:

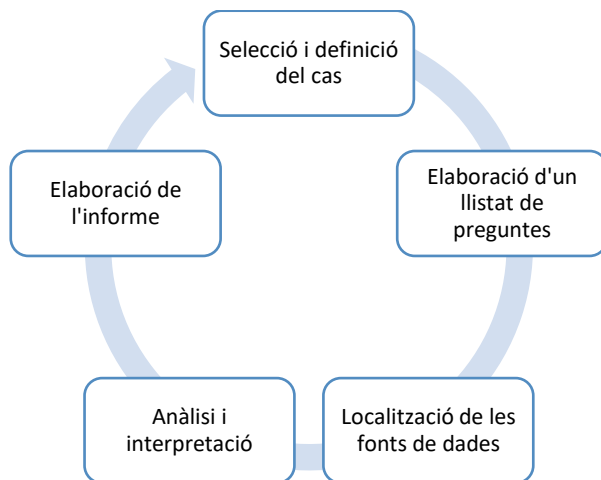


Figura 13. Fases de l'estudi de cas segons Montero i León (2002)

Segons els autors, aquestes cinc fases es desenvolupen de la manera següent:

- *Selecció i definició del cas*: consisteix a seleccionar i definir un cas. S'identifiquen els àmbits d'estudi en els quals la recerca té rellevància, els subjectes que poden representar una font d'informació, el problema i els objectius d'investigació.
- *Elaboració d'una llista de preguntes*: convé formular una pregunta global i desglossar-la en diverses preguntes, cosa que orientarà la recollida de dades.
- *Localització de les fonts de dades*: selecció d'estratègies per a la recollida de dades. En aquesta fase se seleccionen els participants, els documents, les observacions o entrevistes, entre d'altres, que es duren a terme durant la recerca.
- *Anàlisi i interpretació*: consisteix a fer un tractament de les dades i establir relacions causa-efecte, en la mesura que sigui possible, d'allò que s'ha observat.
- *Elaboració de l'informe*: explicació cronològica de la recerca. Cal fer una descripció minuciosa de les situacions rellevants i informar de com ha estat realitzada la recollida d'informació.

Com podem veure a la Figura 13, els passos descrits per Montero i León (2002) no es presenten de manera lineal, sinó que se succeeixen circularment i

recursivament. Així mateix, després de fer una definició i caracterització de l'estudi de cas, mostrem un conjunt d'avantatges i limitacions que presenta aquesta metodologia de recerca. Per fer-ho, recollim l'aportació de Martínez Bonafé (1988), en què desenvolupa un llistat de les possibilitats de l'estudi de cas com a eina per a la investigació, així com una síntesi de les seves limitacions o dificultats:

- a) L'estudi de cas pot representar una via per continuar estudis de caire estadístic. Segons afirma l'autor, l'anàlisi estadística permet identificar factors determinants d'una àrea problemàtica. Ara bé, per establir la manera com aquests factors es relacionen en una situació real, pot ser necessari desenvolupar un estudi de cas que complementi l'estudi estadístic.
- b) És un mètode especialment apropiat en investigacions de petita escala o desenvolupades per un sol investigador, on existeix una limitació de temps, espai i recursos.
- c) L'estudi de cas no tanca portes a la possibilitat de posteriors aprofundiments. Per contra, finalitza les recerques situant-les en un punt en què és possible reprendre-les en condicions personals i institucionals diferents.

Aquestes avantatges, segons el nostre punt de vista, justifiquen l'ús d'aquesta metodologia en l'estudi que ens ocupa actualment. Es tracta d'una recerca desenvolupada per una sola investigadora, amb les limitacions que aquest fet comporta. Així mateix, tenint en compte que es tracta d'una recerca desenvolupada com a Tesi Doctoral, considerem d'especial importància que es tracti d'un estudi que deixi les portes obertes a, com esmenta l'autor, posteriors aprofundiments. La recerca que ens ocupa pretén ser un modest punt de partida per a futures investigacions que, dutes a terme amb un nivell de recursos humans i materials més elevat, aprofundeixin en la temàtica.

Tot i així, cal tenir en compte que el mateix autor exposa un seguit de limitacions de l'estudi de cas com a metodologia de recerca. Segons Martínez Bonafé (1988), els processos de negociació amb professors per a l'observació a les aules i la consulta de documents és una tasca especialment difícil. Aquest fet implica que s'excloquin, des del començament, un bon nombre d'escoles i professors, i redueix en bona mesura les possibilitats d'aquests estudis. Així mateix, l'autor afegeix que qüestions com el temps que passa entre l'observació de camp i l'elaboració d'un informe de resultats, l'excessiva acumulació d'informació obtinguda des de fonts diverses, el cost econòmic d'alguns treballs de camp o la necessitat de certa habilitat literària en la confecció de l'informe final representen alguns dels inconvenients principals de l'estudi de cas.

Malgrat tot, en aquest estudi hem decidit usar l'estudi de cas com a metodologia de recerca pels següents motius:

- La recerca pretén explorar un fenomen concret en un alt grau de profunditat, cosa que n'ha de permetre la comprensió. Centrar l'estudi sobre un únic cas facilita aquest aprofundiment i possibilita un major grau d'interpretació sobre el fenomen en qüestió.
- Com apuntàvem anteriorment, es tracta d'un treball dut a terme per una sola investigadora. Per tant, un estudi de cas d'aquestes característiques garanteix que la recerca sigui viable des del punt de vista dels recursos, humans i materials, necessaris per dur-la a terme.
- Finalment, aquest treball pretén mostrar un model concret com a opció viable per a la formació del professorat, a través de l'anàlisi sistemàtic i interpretatiu d'un exemple específic. Com hem apuntat en línies anteriors, aquestes pretensions són característiques de l'estudi de cas com a metodologia de recerca.

4.3 Mètode d'anàlisi de dades: l'anàlisi del contingut

La nostra recerca segueix, fonamentalment, un enfocament basat en l'*anàlisi del contingut* per a l'anàlisi de dades. Així doncs, abans de mostrar els procediments que hem seguit a l'hora de dur a terme les diverses anàlisis, considerem important definir amb deteniment el concepte d'*anàlisi del contingut* i les seves diferències amb altres tipus d'anàlisis.

Actualment, l'anàlisi de contingut representa un procediment d'anàlisi de dades molt emprat en la recerca emmarcada en l'àmbit de les ciències socials. Per tal de descriure concretament en què consisteix l'anàlisi del contingut, Schettini i Cortazzo (2015) proposen un recull històric de les diverses definicions que s'han publicat al llarg de les darreres dècades, amb el propòsit de formular-ne una definició pròpia. En primer lloc, les autores citen Berelson (1952), segons el qual l'anàlisi del contingut és una tècnica d'investigació que té per objectiu la descripció objectiva, sistemàtica i quantitativa del contingut manifest en les comunicacions i que té per finalitat interpretar-les. Tot i així, en definicions presentades posteriorment per altres autors, l'anàlisi de contingut manté el seu caràcter sistemàtic, però per contra deixa de presentar-se com un procediment exclusivament quantitatiu.

Un bon exemple d'aquest fet és la següent definició proposada per Schettini i Cortazzo (2015) que recuperen la definició formulada per Krippendorff (1990), segons la qual l'anàlisi de contingut és una tècnica de recerca que està destinada a formular, mitjançant diverses dades, inferències reproduïbles i vàlides que es

puguin aplicar en el seu context. Basant-se en aquest recull bibliogràfic, les autores proposen la seva pròpia definició d'*anàlisi del contingut*:

“...es una técnica de interpretación y comprensión de textos -escritos, orales, filmados, fotográficos, transcripciones de entrevistas y observaciones, discursos, documentos- es decir, todo tipo de registro teniendo en cuenta el contexto en el que se produce.” (Schettini i Cortazzo, 2015:45).

Tant el recull històric de conceptualitzacions, com la pròpia definició de Schettini i Cortazzo (2015) ens mostren que l'*anàlisi del contingut* és una tècnica d'anàlisi de dades de llarga trajectòria històrica i, a la vegada, de profunda actualitat. La definició proposada recentment per les autores ens certifica que l'*anàlisi del contingut* és una tècnica emprada actualment en les investigacions que obtenen discursos –siguin orals, escrits o fins i tot fotogràfics- com a font de dades per a l'obtenció d'informació.

Pel que fa a la recerca que ens ocupa, considerem adequat emprar l'anàlisi del contingut com a tècnica per a l'anàlisi de dades pels següents motius:

- Les nostres dades són transcripcions de textos orals. Pretenem analitzar els discursos en profunditat per tal d'observar la constitució d'un grup de docents i interpretar l'evolució de les concepcions sobre l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita verbalitzades per dues professores.
- En conseqüència, en aquesta recerca ens interessa analitzar en profunditat el contingut temàtic de les intervencions dels docents. A més, ens preguntem, concretament, *què* diuen els professors en les seves intervencions, la qual cosa representa el tipus d'informació que proporciona l'anàlisi de contingut.
- Atorguem especial importància al context en què es desenvolupen les intervencions. D'aquesta manera, tant l'anàlisi global del grup com la contextualització de les intervencions-focus analitzades representen un accent sobre l'entorn en què es verbalitzen els discursos.
- Tot i que es tracta d'una recerca basada en un enfocament principalment qualitatiu, veurem com en alguns casos –concretament, a l'anàlisi del grup- s'han hagut de comptabilitzar freqüències d'aparició de les categories. En aquest sentit, ens és d'utilitat emprar una tècnica que obri les portes a tots dos enfocaments, el qualitatiu i el quantitatiu.

Per últim, no podem finalitzar aquest apartat sense fer esment d'una altra tècnica d'anàlisi de dades que té una presència destacada en la recerca educativa actual. Es tracta de l'*anàlisi del discurs*, una tècnica d'anàlisi que també permet

enfocaments tant qualitatiu com quantitatiu (Sayago, 2014). L'anàlisi del discurs parteix de la premissa, en paraules de Santander (2011), que:

“Sabemos que el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces sólo es un indicio ligero, sutil, cínico.” (Santander, 2011:208).

Així, quan l'anàlisi del discurs pren com a referència dades de discursos orals, no només analitza el significat textual de les intervencions dels participants, sinó que també té en compte els elements no verbals de la comunicació establerta. Per tant, l'anàlisi dels tons de veu, de la postura corporal, de les pautes, de la gesticulació i dels moviments són fonamentals en aquest tipus d'anàlisi de dades (Schettini i Cortazzo, 2015).

Tot i així, la nostra recerca no fa ús de l'anàlisi del discurs com a tècnica d'investigació, pels motius següents:

- L'objectiu del nostre estudi és observar els possibles canvis esdevinguts en les concepcions del professorat de llengües durant la seva pertinença a un grup de formació col·lectiva, a través de l'anàlisi de les seves intervencions verbalitzades dins del grup. En aquest sentit, els focus d'anàlisi d'aquesta recerca són aspectes temàtics i de contingut d'allò que els docents expressen, més que els elements de la comunicació de caire no verbal que apareixen a les dades.
- Aquesta recerca és un estudi de cas longitudinal que pretén analitzar un gran nombre d'intervencions verbalitzades en el període de temps d'un curs acadèmic sencer. Comptem, per tant, amb una quantitat important de dades que han estat observades, categoritzades i analitzades en profunditat. L'anàlisi del discurs, per les seves característiques pròpies, requereix un nivell de detenció en cadascun dels fragments d'intervenció analitzats que resulta pràcticament impossible d'assumir en una recerca com la nostra, tenint en compte el volum de dades que pretenem explorar.
- Com veurem en apartats posteriors, per dur a terme aquesta investigació comptem amb dades de converses enregistrades amb gravadores de veu. Així, doncs, el fet de no comptar amb dades visuals que ens permetin observar en profunditat les expressions no verbals dels participants hauria impossibilitat l'anàlisi del discurs com a tècnica d'anàlisi de dades.

Malgrat tot, cal dir que no s'han obviat totalment alguns elements d'anàlisi que respondrien a una tècnica propera a l'anàlisi del discurs. Ens referim a intervencions concretes que han requerit d'una interpretació específica, més enllà del contingut literal d'allò que és verbalitzat pels docents analitzats. Són exemples d'aquestes excepcions les intervencions que contenen expressions iròniques, així com les rialles dels membres del grup.

4.4 Dades per a la recerca

4.4.1 Dades d'anàlisi

Aquesta recerca compta amb els enregistraments auditiu de vuit sessions de seminari, cadascuna de les quals té entre dues i tres hores de durada. Aquestes sessions representen la totalitat de les trobades dutes a terme al llarg del curs formatiu 2008-2009 i van ser enregistrades durant les següents dates:

- Primera sessió: 24 d'octubre de 2008
- Segona sessió: 7 de novembre de 2008
- Tercera sessió: 28 de novembre de 2008
- Quarta sessió: 12 de desembre de 2008
- Cinquena sessió: 16 de gener de 2009
- Sisena sessió: 30 de gener de 2009
- Setena sessió: 20 de febrer de 2009
- Vuitena sessió: 13 de març de 2009

A partir de les dades orals enregistrades, que van ser recollides per les organitzadores del seminari mentre es portaven a terme les trobades, s'han elaborat les transcripcions⁹, que representen les dades d'anàlisi necessàries per aquesta recerca. Totes les sessions han estat transcrites mitjançant un codi de transcripció¹⁰ adequat al tipus d'anàlisi que s'ha dut a terme. Es tracta, doncs, d'un codi que posa l'accent en el contingut de les intervencions verbalitzades pels participants a la recerca. A més, cal afegir que aquestes transcripcions s'han fet seguint les paraules dels participants de la recerca de la manera més estricta possible. Per aquest motiu, hem mantingut la llengua d'expressió dels interlocutors, cosa que fa que les dades de la recerca, al capítol d'*Anàlisi de dades*, siguin presentades en llengua catalana i llengua castellana, depenent de la llengua d'ús del propi participant.

Aquestes transcripcions representen el focus d'anàlisi de la recerca i la font d'informació per la resolució de les preguntes i els objectius d'investigació. Tot i així, les sessions de seminari van ser enregistrades sense la presència de la

⁹ A l'Annex 2 hi trobareu les transcripcions de les vuit sessions de seminari

¹⁰ A l'Annex 3 hi trobareu el codi de transcripció emprat.

investigadora, qui va recollir els documents auditius amb posterioritat. Així, doncs, per poder oferir una descripció aprofundida del projecte formatiu en què aquestes dades van ser recollides, ens ha estat necessari recollir un conjunt de *dades complementàries*.

4.4.2 Dades complementàries

Les dades complementàries són un conjunt d'informacions recollides al llarg de la recerca que han estat de gran utilitat pel nostre coneixement sobre el projecte formatiu i sobre el seu context.

- Dues entrevistes:
 - o Entrevista d'una de les organitzadores del seminari a una docent participant. Data de recollida: 3 de novembre de 2008
 - o Entrevista de la investigadora a una de les organitzadores del seminari. Data de recollida: 18 de desembre de 2013.

- Sessió de valoració conjunta retrospectiva: es tracta de l'enregistrament d'una conversa duta a terme entre els membres del seminari en què es valora l'experiència formativa viscuda al llarg dels últims anys. Data de recollida: 6 de juny de 2014.

- Respostes individuals a un qüestionari d'informacions bàsiques: qüestionari¹¹ en què es pregunten als participants del seminari qüestions relacionades amb les seves característiques com a professional –experiència, vinculació amb la recerca en didàctica de la llengua, edat, entre d'altres-. L'objectiu d'aquest qüestionari és conèixer quin és el perfil professional de cadascun dels membres del seminari.

Cal dir que les dades complementàries orals no han estat transcrits. Aquesta decisió es deu al fet que no són dades destinades a l'anàlisi sistemàtica, sinó que representen una eina per al coneixement aprofundit sobre el context en què es troben els participants. Per aquest motiu, aquestes dades complementàries han estat de gran utilitat a l'hora de desenvolupar el capítol *Descripció del grup*.

¹¹ A l'Annex 4 hi trobareu les preguntes del qüestionari. També el podeu consultar al següent enllaç: <http://goo.gl/forms/DMLvvdCpsR>

4.5 Anàlisi de les dades

Per dur a terme aquesta recerca s'han desenvolupat dues anàlisis, amb característiques diferenciades, amb l'objectiu de respondre les preguntes d'investigació plantejades: anàlisi del seminari i anàlisi longitudinal. Tot seguit, exposem els objectius de cadascuna de les anàlisis, els participants que n'han format part i els procediments que s'han seguit.

4.5.1 Anàlisi del grup

4.5.1.1 Participants

Els participants d'aquesta primera anàlisi són tots els membres del grup de docents. S'han tingut en compte totes les intervencions dels membres del grup, malgrat que no totes, com veurem més endavant, han estat seleccionades i categoritzades. Així, doncs, qualsevol intervenció verbalitzada per un dels membres del grup anomenat a l'apartat *Els membres* del capítol *Descripció del grup* és susceptible de ser seleccionada i categoritzada al llarg d'aquesta anàlisi. Concretament, els membres del grup responen als pseudònims de: Paula, Laura -les dues organitzadores del seminari-, Tània, Roser, Emma, Jordi, Sònia, Iolanda, Mireia, Maria, Íngrid, Irene i Josep.

4.5.1.2 Objectius i procediment d'anàlisi

El primer que ens preguntem a l'hora d'enfrontar-nos a les dades d'aquesta recerca és si realment estem tractant, o no, amb una comunitat d'aprenentatge tal i com les coneixem. Si bé més endavant seguirem l'anàlisi de les dades explorant l'evolució longitudinal d'alguns docents, com a membres d'aquesta comunitat, hem considerat oportú constatar prèviament que, efectivament, ens trobem davant d'una comunitat d'aprenentatge en el seu sentit estricte. Per aquest motiu, mostrem el procés d'anàlisi seguit que ens ha permès comprovar-ho.

Per desenvolupar aquesta anàlisi, prenem com a referència la definició de *comunitat d'aprenentatge* redactada per alguns dels autors referenciats al *Marc teòric* d'aquesta recerca (Silins, Zarins i Mulford, 2002; Escudero, 2009). Així doncs, partim de la base que, si els autors citats definien la comunitat d'aprenentatge com un grup de persones que compleixen tota una sèrie de característiques i, per la seva banda, el grup que ens ocupa en aquesta recerca compleix les característiques en qüestió, podrem afirmar que ens trobem davant d'una comunitat d'aprenentatge.

Tot i així, l'objectiu d'aquesta anàlisi no és únicament justificar l'ús del terme *comunitat d'aprenentatge* en fer referència al grup que docents que estem explorant. També tenim per objectiu oferir una caracterització aprofundida del grup que analitzem. En estudiar aquesta comunitat, també estem oferint una

descripció acurada i profunda de les seves característiques pròpies. Aquesta caracterització, doncs, podrà servir com a referència per entendre el context i el marc en què es troben els docents, quan prosseguim a una anàlisi posterior de descoberta de la trajectòria personal d'algunes professores de dins del grup i el seu procés d'aprenentatge sobre qüestions relacionades amb l'ensenyament de l'escriptura.

Així, doncs, els passos que segueix aquesta primera anàlisi són els següents:

1. Lectura aprofundida de la totalitat de les dades d'anàlisi, és a dir, de les transcripcions de les vuit sessions de seminari.
2. Selecció i categorització de fragments analitzats (fragments-focus).
3. Comptabilització de freqüències d'aparició de cadascuna de les categories per cadascuna de les sessions, per comprovar si totes les categories apareixen a les dades explorades.
4. Interpretació dels resultats i redacció de les conclusions.

Tot seguit, mostrem una descripció aprofundida de cadascuna d'aquestes categories d'anàlisi, així com dels criteris que s'han seguit durant el procés de categorització.

4.5.1.3 Les set categories d'anàlisi

Per tal d'analitzar el grup estudiat com a comunitat d'aprenentatge en constitució, ens remetem a les set característiques mostrades al marc teòric segons Silins, Zarins i Mulford (2002) i reformulades per Escudero (2009). Breument, recordem aquestes característiques, esmentades al *Marc teòric*, que esdevindran les nostres categories en aquesta anàlisi de la recerca:

- **Exploració ambiental** (*Environmental scanning*): consisteix a dur a terme activitats per tal de recollir informació de l'entorn immediat.
- **Visió i objectius** (*Vision and goals*): consisteix a establir finalitats compartides per la comunitat que ofereixin una direcció coherent amb la planificació d'acció i les maneres de dur-la a terme.
- **Col·laboració** (*Collaboration*): consisteix a crear un clima d'obertura i confiança que promogui la col·laboració, la cooperació i el suport mutu.
- **Presa d'iniciatives i de riscos** (*Taking initiatives and risks*): consisteix a obrir la possibilitat de canviar les pràctiques i assumir riscos professionals que permetin desenvolupar projectes per tal de millorar l'aprenentatge de l'alumnat, del professorat i del centre.

- **Revisió (Review):** consisteix a fer un seguiment i una avaluació reflexiva de projectes, pràctiques i resultats, prenent-los com a referència per prendre decisions futures.
- **Reconeixement i reforçament (Recognition and reinforcement):** reconeixement sincer de l'esforç, les iniciatives i els èxits aconseguits.
- **Formació continuada del professorat (Continuing professional development):** consisteix a entendre la comunitat com un assumpte institucional, traduïdes en oportunitats, relacions, temps i altres recursos necessaris per a la formació docent.

Cal apuntar que les descripcions que els autors citats (Silins, Zarins i Mulford, 2002; Escudero, 2009) ens proposen són insuficients per ser usades com a paràmetres d'anàlisi del nostre cas, cosa que ens porta a la necessitat de desenvolupar més profundament les categories d'anàlisi. És a dir, sembla clar que per entendre profundament la selecció de fragments-focus i l'etiquetatge categories que s'ha dut a terme, és necessari conèixer més informació sobre quins aspectes s'han tingut en compte a l'hora de desenvolupar el procés de selecció i categorització. Per aquest motiu, presentem de nou el sistema de categories emprat, amb una explicació més aprofundida dels elements que han condicionat directament la selecció dels fragments:

- **Exploració ambiental:** formen part d'aquesta categoria d'anàlisi les intervencions que fan referència a dades concretes sobre la temàtica que es tracta en cada moment. Així doncs, les intervencions que aporten noves informacions sobre algun aspecte que s'està treballant al seminari es consideren dins de la categoria d'*Exploració ambiental*. En aquesta mateixa línia, les recomanacions bibliogràfiques i els resums sobre lectures són incloses en aquesta mateixa categoria. Per últim, també considerem com a *Exploració ambiental* les informacions sobre propis membres del grup, cosa que inclou les presentacions personals dels docents que participen a les sessions.

Cal apuntar que a l'hora de fer la categorització, hem considerat *Exploració ambiental* totes aquelles intervencions que segueixen les característiques esmentades i que, a la vegada, són emeses per membres del seminari estudiat –siguin les organitzadores del seminari o els professors que en formen part-. En canvi, hem omès les ponències de les persones convidades, malgrat que es pogués considerar que responien a aquesta mateixa categoria. La justificació d'aquesta decisió rau en el fet que l'objectiu principal d'aquesta primera anàlisi no és altra

que l'observació de la constitució d'una comunitat d'aprenentatge per part d'un grup específic de docents. És per aquest motiu que hem considerat oportú excloure les ponències de la categorització, ja que són emeses per persones convidades al seminari durant un únic dia.

- **Visió i objectius:** formen part d'aquesta categoria les intervencions que expliciten de manera concreta alguna tasca, o tasques, que es duren a terme properament dins del seminari. Aquestes intervencions poden fer referència tant a accions que es realitzaran en un futur immediat, com en un futur llunyà. Així mateix, també hem considerat dins d'aquesta categoria les intervencions que destaquen els objectius i les finalitats de les tasques que es porten a terme.
- **Col·laboració:** les intervencions assenyalades dins d'aquesta categoria són totes aquelles que demostrin el suport mutu entre els diversos membres del grup. En concret, ens estem referint a les intervencions que ofereixen ajuda als companys, o bé que la demanen, així com a les preses de paraules que ofereixen o demanen, explícitament, materials de suport per a la tasca docent. També hem considerat intervencions de *Col·laboració* totes aquelles paraules que presenten dubtes o inseguretats per part dels docents en la seva tasca professional, a més dels consells que els professors aporten als seus companys de grup. Per últim, formen part de la categoria de *Col·laboració* les intervencions que es construeixen com a crítiques de plantejaments o accions didàctiques considerades en abstracte, sense fer referència a cap cas concret.
- **Presa d'iniciatives i riscos:** aquesta categoria fa referència a les accions que els docents tenen previst fer en la tasca docent, que es duen a terme com una experiència pràctica innovadora en la seva pròpia trajectòria professional. Així doncs, concretament es categoritzen com a *Presa d'iniciatives i riscos* les intervencions que presenten dissenys de tasques innovadores que encara no han estat dutes a la pràctica. A més, també assenyalem dins d'aquesta categoria les explicacions de propostes didàctiques innovadores que els docents pretenen tenir en compte, malgrat que, en el moment, no se n'hagi desenvolupat un disseny didàctic concret.
- **Revisió:** aquesta categoria comprèn les parts del diàleg dedicades a fer valoracions conjuntes i compartides entre els diversos membres del grup. Per tant, considerem dins de *Revisió* les intervencions que narren activitats que els docents han dut a terme, així com les aportacions

crítiques de casos concrets que s'han desenvolupat en la vida docent dels membres del grup. Així mateix, també considerem com a *Revisió* les valoracions d'activitats realitzades dins del seminari.

- **Reconeixement i reforçament:** les intervencions de *Reconeixement i reforçament* destaquen els punts forts de qualsevol dels aspectes que apareixen al llarg de la conversa. En aquest sentit, considerem dins d'aquesta categoria les intervencions que valoren positivament una tasca aliena, així com els comentaris positius, llargs o breus, sobre una intervenció d'algun dels membres del grup.
- **Formació continuada del professorat:** seguint les característiques proposades pels autors de referència, aquesta categoria inclou les intervencions que recorden que la iniciativa de formació docent que ens ocupa es troba emmarcada en un context institucionalitzat. En conseqüència, les intervencions que formen part d'aquesta categoria fan referència a les persones, a les entitats o bé als recursos que tenen un cert grau d'incidència en el desenvolupament de l'activitat formativa.

Ja hem pogut comprovar, doncs, que les categories que els autors de referència havien proposat han hagut de ser desenvolupades en major mesura per tal d'afrontar l'anàlisi del cas concret que ens ocupa en aquesta recerca. A més, també considerem oportú incloure una síntesi esquemàtica dels elements, tot just exposats, que han condicionat directament la categorització de les dades. Per aquest motiu, el quadre següent mostra, de manera sintètica, quins han estat aquests elements:

Exploració ambiental	<ul style="list-style-type: none"> - Mostra de dades sobre la temàtica tractada - Recomanacions i resums bibliogràfics - Mostra de dades sobre els membres del grup
Visió i objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitació de la tasca o les tasques que es duran a terme en un futur, proper o llunyà, dins del seminari - Explicitació dels objectius propis de cada tasca
Col·laboració	<ul style="list-style-type: none"> - Mostres explícites de dubtes o d'inseguretats. - Aportacions crítiques en abstracte (no d'un cas concret) - Consells a altres membres del grup - Oferiments i demanes de suport i ajuda - Oferiments i demandes de materials
Presca d'iniciatives i riscos	<ul style="list-style-type: none"> - Exposició sobre dissenys de tasques innovadores previstes - Explicitació d'intencions d'una innovació determinada
Revisió	<ul style="list-style-type: none"> - Explicació narrativa d'activitats realitzades - Aportacions crítiques de casos concrets en la vida docent dels membres del grup - Valoració d'activitats realitzades en el transcurs del seminari
Reconeixement i reforçament	<ul style="list-style-type: none"> - Valoració positiva d'una tasca aliena - Comentari positiu, llarg o breu, d'una intervenció aliena
Formació continuada del professorat	<ul style="list-style-type: none"> - Referència a persones, entitats o recursos de tipus institucional que incideixen en el desenvolupament del seminari.

Quadre 7. Criteris de categorització de l'anàlisi del grup

4.5.1.4 Dificultats

Tot just hem descrit les categories d'anàlisi que tenim en compte, en base a la caracterització de les comunitats d'aprenentatge de Silins, Zarins i Mulford (2002) i Escudero (2009). Malgrat tot, però, la tasca de categorització no ha estat senzilla i ha presentat un conjunt de dificultats, la solució de les quals ha representat un repte important en l'anàlisi de dades que ens ocupa. Per aquest motiu, dedicarem un breu apartat a definir les problemàtiques que ha suposat la categorització de les dades i les respectives solucions que hem aplicat.

La primera dificultat amb què ens hem trobat ha estat la frontera difusa que es presenta entre algunes de les categories: d'entre els fragments-focus categoritzats, en alguns casos podien aparèixer dubtes sobre si havien de pertànyer a una categoria o una altra. L'aprofundiment en la definició de les categories segons les característiques del grup que analitzem ha estat clau a l'hora d'establir línies divisòries més clares en el procés de categorització. Tot i així podem destacar, concretament, tres categories que –combinades entre elles– han estat causa de dubtes: *Revisió*, *Col·laboració* i *Reconeixement i reforçament*. Concretament, els límits confusos s'han dibuixat entre les categories de *Revisió* i *Col·laboració*, i entre les categories de *Revisió* i *Reconeixement i reforçament*.

Respecte les categories de *Revisió* i *Col·laboració*, s'ha presentat la dificultat següent: en els punts del diàleg on es fan valoracions de les activitats didàctiques, la diferència entre les intervencions de revisió d'una tasca i les intervencions fetes amb ànim d'establir relacions de suport mutu és subtil. Per resoldre els dubtes que aquesta situació planteja, hem establert la distinció següent: es consideren fragments-focus de *Col·laboració* les intervencions que fan valoracions crítiques en abstracte, que no es refereixen a cap situació concreta, sinó que estan plantejades des d'un punt de vista general; en canvi, hem considerat fragments-focus de *Revisió* les intervencions que fan valoracions crítiques d'activitats o accions didàctiques concretes, que han estat portades a terme per algun docent.

Pel que fa a les categories de *Revisió* i *Reconeixement i reforçament*, presentaven, a nivell de línies divisòries entre si, la dificultat següent: en molts casos, les revisions dels docents sobre les tasques desenvolupades per altres membres del grup porten a fer valoracions positives que representen, alhora, un reconeixement a la feina feta, així com un reforçament per seguir treballant en la mateixa línia. Per tant, hem dut a terme la categorització tenint en compte els paràmetres següents: es consideren de *Reconeixement i reforçament* les intervencions que valoren positivament una iniciativa aliena i que alhora es presenten com un elogi a la tasca professional duta a terme. Per exemple, considerem dins d'aquesta categoria els comentaris positius emesos sobre la

feina desenvolupada per les organitzadores del seminari. En canvi, els comentaris crítics sobre iniciatives desenvolupades per un mateix, així com la descripció del treball d'altres membres del grup, es consideren part de la categoria de *Revisió*.

Així mateix, més enllà de les difuses línies que separen algunes categories d'anàlisi, aquest procés de categorització compta amb altres dificultats que és necessari exposar. Una altra mena de dubte que s'ha presentat fa referència als participants de l'anàlisi: concretament, les intervencions de quines persones s'han de tenir en compte i les de quines persones no s'han de tenir en compte. El dubte apareix quan parlem de la resta de subjectes que juguen un determinat paper al llarg de les sessions: les organitzadores del seminari i els ponents que apareixen de manera puntual a presentar una temàtica concreta.

Pel que fa a les intervencions dels ponents, tal i com avançàvem quan ens referíem a la categoria *d'Exploració ambiental*, hem decidit no tenir-les en compte a l'hora de fer la categorització. Considerem que la comunitat s'ha anat formant gràcies a la continuïtat de les sessions de trobada i al treball conjunt que aquestes sessions han promogut (Stoll, et. al., 2006). Per aquest motiu, donat que el seu pas pel grup és puntual, i que no són persones que en formin part estrictament, hem considerat que no inclourem les seves ponències en la construcció de la comunitat com a tal. Malgrat tot, aquest fet no treu importància a les seves intervencions, que representen un element cabdal en el desenvolupament del contingut de les intervencions del grup.

Per contra, sí que han format part de la categorització les intervencions emeses per les dues organitzadores del seminari. Malgrat jugar un paper diferenciat al dels docents, la participació de les organitzadores és contínua i el seu nivell de presència en les intervencions és alt. Així mateix, encara són docents de secundària en actiu. Per aquest motiu, considerem que les organitzadores sí que estan integrades dins del grup analitzat i, conseqüentment, hem tingut en compte les seves intervencions en la categorització. Per últim, cal tenir present una altra figura, que es troba a mig camí entre els ponents i les organitzadores del seminari: Teresa Ribas, que es presenta com a lligam amb el grup de recerca GREAL. El seu cas és particular perquè en una de les sessions efectua la tasca de ponent –a la segona sessió–, però a la resta de les trobades és una participant més, que no desenvolupa les tasques periòdiques dels docents, però que és activa en les discussions del grup. Per aquest motiu, hem decidit incloure en la categorització les seves intervencions immerses en els diàlegs entre el grup, però excloure'n la ponència que desenvolupa a la segona sessió.

Finalment, cal destacar una última dificultat apareguda en aquesta anàlisi de dades: els noms de les categories poden ser causa de confusions. Concretament, ens referim al títol de l'última categoria, *Formació continuada del professorat*.

Sent estrictes amb la denominació de la categoria, podríem concloure que les vuit sessions de seminari formarien part d'aquesta categoria. Tot i així, hem decidit dur a terme la categorització seguint estrictament la descripció que proposen els autors per aquesta característica de les comunitats d'aprenentatge: comprendre la comunitat com un assumpte institucional.

Així, doncs, veiem que el procés de categorització de les sessions ha estat una tasca complexa. Malgrat tot, hem considerat necessari fer explícites les decisions preses per preservar la transparència i el rigor de la recerca, així com per facilitar al lector la comprensió del desenvolupament de l'anàlisi.

4.5.1.5 Triangulació de la categorització

Per tal de validar el procés de categorització dut a terme en aquesta anàlisi, hem desenvolupat una triangulació de la categorització. És a dir, hem compartit una part de les dades amb una persona externa a la recerca, i a la temàtica en què es focalitza la investigació, per comprovar si les seves decisions en la categorització coincideixen amb les decisions preses per la investigadora. Aquesta persona ha rebut un fragment d'una sessió de seminari, escollit a l'atzar, que representa el 10% de la totalitat de les nostres dades i ha procedit a categoritzar-lo emprant els mateixos criteris descrits. Seguidament, s'ha dut a terme una reunió per debatre les respectives decisions preses i comprovar si hi ha un acord en la categorització de cadascú. Després de seguir aquest procés, hem comprovat que existia una coincidència parcial (64%) en la categorització del fragment de les dades seleccionat. A més, els desacords parcials apareguts en la categorització han estat posats en discussió. Després de la conversa i la reflexió conjunta, s'han fet modificacions per tal d'arribar a una categorització consensuada. Per aquest motiu, donem per vàlida l'assignació de categories sobre les converses que representen les dades d'aquesta recerca.¹²

4.5.2 Anàlisi longitudinal

Després d'analitzar el seminari des d'una perspectiva global, ens disposem a observar en profunditat les concepcions dels docents que en formen part i les seves modificacions al llarg del curs acadèmic que tenim en compte en aquesta recerca. Per fer-ho, seleccionem dues professores i comparem les intervencions verbalitzades al llarg del curs. Tot seguit, exposem quines són les docents escollides, els criteris de selecció de les participants i el procediment seguit al llarg de l'anàlisi.

¹² Per consultar els resultats inicials de la triangulació, vegeu l'Annex 5, *Triangulació, Anàlisi del grup*.

4.5.2.1 *Participants*

Focalitzem l'estudi en les intervencions dutes a terme per la Tània i la Roser. Els motius pels quals hem escollit aquestes dues docents són els següents:

- Com veurem al capítol posterior, el grup de docents el conformen dos tipus de professors: els qui no han tingut mai cap vinculació amb la recerca en didàctica de la llengua i els qui sí que n'han tingut. Per fer aquest estudi longitudinal, una professora de cadascun d'aquests dos tipus de docents. Concretament, la Tània representa el perfil de professors que ja havien tingut un contacte amb la recerca del grup GREAL abans d'iniciar la seva activitat al seminari, i la Roser representa el perfil de professors que no havien tingut cap mena de contacte amb la recerca abans d'incorporar-se al grup que analitzem.
- Hem escollit dues professores que han assistit amb regularitat a les sessions de seminari. La Tània i la Roser són presents a totes i cadascuna de les vuit sessions, sense excepció.
- Hem seleccionat dues professores que prenen la paraula sovint. Si bé el nombre exacte d'intervencions de cada docent no ha estat comptabilitzat, la Tània i la Roser són, a nivell general, docents que intervenen amb freqüència.
- Finalment, hem escollit dues professores que, quan intervenen, ho fan de manera extensa. És a dir, les intervencions de la Tània i la Roser acostumen a ser llargues i elaborades, cosa que ens permet obtenir un gran volum d'informació.

4.5.2.2 *Procediment d'anàlisi*

En primer lloc, seleccionem les intervencions destacades de les dues docents, per cadascuna de les vuit sessions. Aquestes intervencions són, primerament, contextualitzades dins del moment en què es troben immerses. En concret, es fa referència a la temàtica abordada en la conversa, en el moment en què es porta a terme la intervenció, així com a les paraules emeses de manera immediatament anterior per altres membres del seminari, que fan que la docent analitzada prengui la paraula.

Els criteris de selecció de les intervencions destacades es troben íntimament relacionats amb els objectius i interessos de la nostra recerca. Així, doncs, seleccionem els fragments de diàleg que presenten qüestions com definicions de pràctiques didàctiques dutes a terme, o previstes, o posicionaments sobre una temàtica concreta relacionada amb la didàctica. En canvi, deixem de banda qüestions anecdòtiques que no proporcionen informació rellevant per a la resolució de les nostres preguntes de recerca.

Seguidament, les intervencions són classificades en un sistema de categories que és presentat, en la majoria dels casos, a dos nivells -categoria i subcategoria-. Aquestes categories es designen en funció de la temàtica que la docent tracti al llarg de la seva intervenció. Així, el procés d'establiment de categories emergides de les pròpies dades segueix els passos següents:

1. Selecció de fragments.
2. Etiquetatge de cada fragment seleccionat segons la temàtica abordada per la docent que té la paraula.
3. Posada en comú de les etiquetes atorgades al fragment i definició d'una terminologia compartida.
4. Establiment del sistema de categories i subcategories definitiu.

Per altra banda, cal apuntar que a l'hora de categoritzar, tenint en compte que algunes de les intervencions són de llargada considerable, en alguns casos ens trobem amb l'obligació d'haver de fragmentar intervencions en categories diferents. A part, aquests fragments, a més de ser categoritzats, també són descrits amb concreció, cosa que permetrà al lector entendre més profundament les paraules de la docent.

Un cop finalitzat el procés de categorització, es posen en comú les intervencions que comparteixen categoria i subcategoria i es procedeix a realitzar-ne la comparativa. Posant de costat les intervencions fetes al llarg del temps, per una mateixa docent i sobre una mateixa temàtica, podem comprovar quins han estat els canvis que s'han efectuat en les verbalitzacions del professorat analitzat, durant el procés de constitució de la comunitat d'aprenentatge que estudiem.

Així, doncs, l'objectiu final d'aquesta anàlisi és observar les dades en profunditat per poder extreure'n una sèrie de conclusions de caire interpretatiu. Per fer-ho, veiem que el procés d'aprofundiment cap a les dades i, en conseqüència, d'interpretació dels resultats, segueix una sèrie de passos que representen un camí cap a l'aprofundiment en el grau d'interpretació. D'aquesta manera, cada nou pas requereix una tasca d'interpretació major per part de la investigadora. Així, l'objectiu de seguir una anàlisi tan pautaada no és altre que obtenir una interpretació que sigui fruit d'un procés sistemàtic i gradual, que s'allunyi de les conjectures, opinions i valoracions personals. El següent esquema pretén representar gràficament el procés que hem seguit, mostrant el creixement progressiu del grau d'interpretació requerit en cada pas:

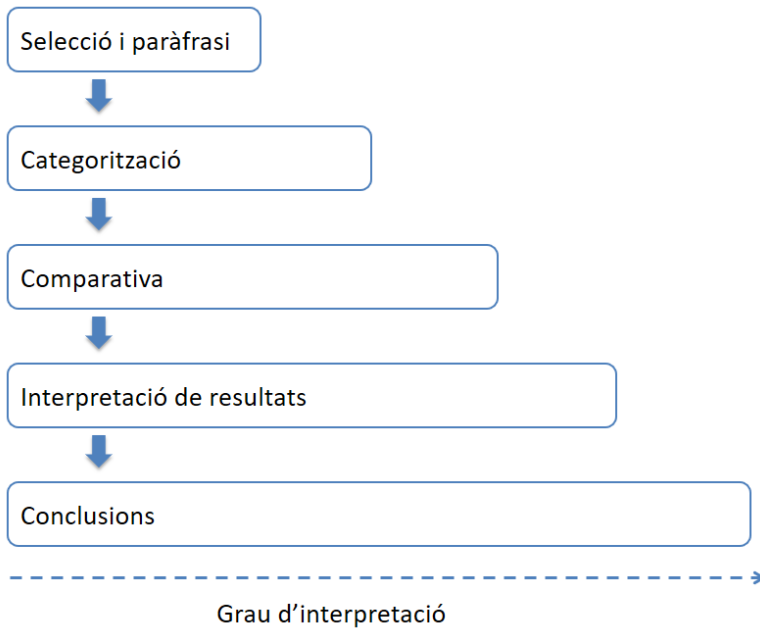


Figura 14. Passos de l'anàlisi longitudinal.

Per últim, cal esmentar que el procés de categorització s'ha dut a terme amb el suport del programa informàtic *Atlas.ti*. Aquest programa ha estat de gran utilitat per l'organització de les dades en les diverses categories i per la generació de resultats.

4.5.2.3 Unitats d'anàlisi

Els fragments-focus representen les unitats d'anàlisi longitudinal. Aquests fragments consten de les intervencions de les docents seleccionades, exclouent les possibles intervencions d'altres professors que hagin interromput momentàniament el discurs de la docent. Així, doncs, de cada fragment d'intervenció, seleccionem les paraules de la docent que són d'interès per a la nostra recerca formant així els anomenats *fragments-focus* que configuren les unitats d'anàlisi. Per mostrar els fragments-focus, però, incloem intervencions anteriors o posteriors a les paraules de la docent analitzada, amb l'objectiu de mostrar el context en què és duta a terme la intervenció analitzada. Així, únicament les paraules destacades representen el fragment-focus.

Tot seguit, mostrem un exemple de selecció d'un fragment-focus:

TÀNIA.22
Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Dissenys d'intervenció
Fragment-focus:
<p>471. Teresa Ribas: a més a més trobo que està molt bé que també hi ha propostes: curtetes</p> <p>472. Laura: i tant és: està molt bé és molt interessant</p> <p>473. Teresa Ribas: a mi em sembla que: que al llarg d'un curs pots fer una cosa d'aquestes més gran molt ambiciosa o així en pots fer una o en pots fer dues però: vull dir amb les forces tant de professorat com també dels alumnes a vegades són limitades\ llavors també està molt bé tenir coses petites però que en canvi responguin a un model d'ensenyament i aprenentatge: com biblioteques:</p> <p>474. Laura: de ben anitzades: una hora o dos de classe\ una hora o dos de classe mare de déu</p> <p>475. Teresa Ribas: i manejables i on s'aprenen coses</p> <p>476. Tània: és que a vegades si: si només ens ho imaginem a l'engròs és diassuasori</p> <p>477. Teresa Ribas: @@@ sí perquè t'espantis</p> <p>478. Tània: per tant també tenir: tenir aquest punt de dir la mesura no/ que no se'ns allargui molt que sigui una cosa controlable/ en a mi em passa si: a vegades necessito acotar-ho molt de dir: hi dedicaré tant de temps i prou perquè no en tinc més (.) i això va molt bé (.)</p>

Quadre 8. Exemple de selecció d'un fragment-focus.

Així, doncs, si bé oferim un fragment d'intervencions complet on es reproduïen les paraules de tots els membres, destaquem les intervencions d'interès de la docent escollida –en el cas de l'exemple, la Tània- per formar-ne un fragment-focus categoritzat. Concretament, només les paraules destacades formen part del fragment-focus estudiat durant l'anàlisi. Aquest procés es repeteix al llarg de totes les intervencions seleccionades.

4.5.2.4 Categories de l'anàlisi longitudinal

Tot seguit, presentem el sistema de categories establert per a l'anàlisi de dades longitudinal. Aquestes categories pretenen dividir temàticament les intervencions de les professores, amb ànim de facilitar la comparativa entre les intervencions i poder identificar possibles canvis en les seves concepcions. Cal recordar, però, que aquestes categories han emergit de les pròpies dades. És a dir, no comptàvem amb un sistema de categories preestablert abans del primer enfrontament amb les dades, sinó que l'hem creat a partir de la seva pròpia observació. Malgrat tot, un cop feta l'anàlisi, comptem amb un conjunt tancat de categories que cal descriure específicament.

Des d'un punt de vista general, fem ús de tres categories temàtiques diferents: *Avaluació/Correcció de textos*, *Esriptura de textos* i *Formació docent*. A més, a l'hora d'efectuar l'anàlisi hem considerat necessari establir, en alguns dels casos, un sistema de subcategories que ens permeti arribar a un nivell d'especificitat major en la categorització. Així, doncs, la categoria *Avaluació/Correcció de textos* compta amb tres subcategories diferents: *Procediment*, *Procés-Producte* i *Contingut*. Per la seva banda, la categoria *Esriptura de textos* compta amb les subcategories següents: *Dissenys d'intervenció*, *Relació currículum-escriptura*, *Gestió de l'aula* i *Gestió del temps*. Veiem, doncs, com les categories establertes mantenen, entre categories i subcategories, una relació jeràrquica que ens acompanyarà al llarg de tota l'anàlisi. Seguidament, presentem una descripció de cadascuna de les categories esmentades:

Categoria 1: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS

La primera categoria emergida contempla les intervencions que aborden explícitament la temàtica de l'avaluació i la correcció dels escrits. Si bé contemplem la diferència entre aquests dos conceptes, els discursos de les docents no sempre la tenen en compte. Així, doncs, en paraules del professorat analitzat, l'avaluació i la correcció apareixen com a elements entrelaçats i pràcticament sinònims. Tenint en compte que l'objectiu d'aquesta recerca no és distingir entre un concepte i un altre, sinó seguir el fil que pren el discurs, al llarg del temps, d'unes docents seleccionades, els dos conceptes formen part d'una mateixa categoria.

Aquesta categoria té una importància cabdal en el desenvolupament de l'anàlisi longitudinal per dues raons diferents: en primer lloc, perquè contempla directament una de les temàtiques principals que pretenem tenir en compte en aquesta recerca –les concepcions dels docents sobre l'avaluació dels textos escrits-. Així, doncs, l'establiment d'aquesta categoria esdevé estrictament necessari per tal d'acomplir els objectius investigadors del nostre estudi. En segon lloc, perquè, com veurem al llarg de l'anàlisi, l'avaluació és un tema central en el transcurs dels diàlegs entre els docents. En aquest sentit, veurem com la categoria apareix en gran profusió en les seves múltiples subcategories.

Les subcategories que hem establert per *Avaluació/Correcció de textos* són les següents:

- *Procediment*: aquesta subcategoria contempla aquelles intervencions que expressen diverses opcions metodològiques que s'han dut a terme, o que es verbalitzen com a proposta, per realitzar la tasca docent de l'avaluació. Es tracta, doncs, d'una subcategoria àmplia, que té en compte tant intervencions d'experiències avaluadores dutes a terme, com de dubtes o reflexions sobre les diverses maneres de procedir a

l'hora d'avaluar, així com de propostes de millora de les pràctiques d'avaluació vigents. També formen part d'aquesta subcategoria les intervencions que valoren o proposen possibles instruments d'avaluació que es poden ser emprats.

- *Procés-Producte*: en diversos casos, les docents reflexionen sobre el dilema que es presenta, en el moment de corregir o avaluar, quant a l'atenció al producte final o a l'atenció al procés d'aprenentatge. Formen part, doncs, d'aquesta subcategoria les intervencions que esmenten explícitament aquesta qüestió com a tema de reflexió i discussió.
- *Contingut*: aquesta subcategoria incorpora les intervencions que presenten reflexions i qüestions sobre quins aspectes dels continguts d'aprenentatge s'han de tenir en compte a l'hora d'avaluar o de corregir els alumnes. Les docents, en alguns casos, verbalitzen les porcions dels continguts de les seves assignatures que han avaluat, i mostren els seus dubtes en referència als elements sobre els quals han de focalitzar les seves avaluacions.

Categoria 2: ESCRITURA DE TEXTOS

La segona categoria d'anàlisi pretén incloure aquelles intervencions que fan referència a la pròpia activitat d'escriptura. La composició escrita i el seu tractament didàctic és un dels elements centrals del seminari i, en conseqüència, n'hem establert una categoria específica. Així mateix, concretem aquesta categoria en quatre subcategories diferents:

- *Dissenys d'intervenció*: contempla les intervencions que exposen dissenys didàctics elaborats amb ànim de fer escriure els alumnes. Ja sigui tractant tota una proposta didàctica, com presentant-ne només una petita part, aquesta subcategoria inclou les paraules que fan referència a aquelles tasques proposades als estudiants en forma de consigna didàctica.
- *Gestió de l'aula*: en alguns casos, la conversa dels docents aborda la qüestió de la composició de l'aula a l'hora de dur a terme activitats d'escriptura. Per exemple, els debats sobre si els estudiants han de treballar individualment o per grups formen part d'aquesta subcategoria.
- *Gestió del temps*: inclou les intervencions que reflexionen sobre una de les problemàtiques logístiques més recurrents en el dia a dia docent: el temps. En alguns casos, els professors plantegen els seus dubtes sobre quina és la millor manera per aprofitar el temps o denoten els problemes que els suposa tenir limitacions de temps. Les intervencions que tracten aquesta qüestió han estat incloses a la subcategoria *Gestió del temps*.

- *Relació entre currículum i escriptura*: un tema de discussió present al llarg de les intervencions del seminari és la integració de les activitats d'escriptura a les exigències del currículum de llengües. Els fragments en què els docents reflexionen sobre quina relació existeix o pot existir entre aquests dos elements formen part d'aquesta subcategoria.

Categoria 3: FORMACIÓ DOCENT

La tercera categoria d'anàlisi pretén incloure totes aquelles aportacions dels docents que tracten sobre el seu propi procés de formació. Són, doncs, intervencions que no se centren en el seu dia a dia a l'aula, amb els alumnes, sinó que apunten al dia a dia dels docents com a professionals que porten a terme una tasca que requereix un aprenentatge continuat. Concretament, es tracta de les intervencions que reflexionen sobre el propi seminari de què formen part i les aportacions que el grup ha fet en la seva formació professional.

En aquest cas, a l'hora de categoritzar, no hem considerat necessari oferir un nivell de concreció temàtica superior pel que fa a la distinció entre fragments. Per aquest motiu, en el cas de *Formació docent* no hem establert un sistema de subcategories.

4.5.2.5 Triangulació de la categorització

En el cas d'aquesta segona anàlisi, també hem dut a terme una triangulació de la categorització: una persona externa a la recerca ha categoritzat un fragment de les dades, amb ànim de validar la categorització feta per la investigadora d'aquesta recerca. Així, doncs, aquesta persona ha fet la lectura d'un 10% dels fragments-focus seleccionats -escollits a l'atzar- i ha procedit a aplicar una o més categories sobre cadascun. La consigna que ha rebut és la mateixa que hem seguit a l'hora de dur a terme la categorització: assignar etiquetes des d'un criteri temàtic.

El resultat de la triangulació ha estat que, si bé no hi ha hagut coincidència des d'un punt de vista terminològic, sí que n'hi ha hagut des d'un punt de vista conceptual (73%). És a dir, la persona que ha explorat una part de les dades ha dut a terme una categorització molt similar a la de la pròpia investigadora des d'un punt de vista de significat dels conceptes, encara que la majoria de les paraules que ha usat no siguin exactament les mateixes. Tenint en compte que es tracta d'una categorització basada en criteris temàtics, en una anàlisi del contingut, considerem que la coincidència semàntica preval per sobre de la no

coincidència lèxica. En conseqüència, el procés de triangulació desenvolupat permet validar la nostra pròpia categorització dels fragments-focus.¹³

4.6 Recapitulació

Com veiem, aquest capítol descriu les decisions metodològiques preses en aquesta recerca des de dos focus diferenciats: per una banda, presenta el posicionament metodològic general de la recerca, exposat i fonamentat amb un recull de referències bibliogràfiques. Per altra banda, el capítol ofereix llum sobre els procediments seguits en les anàlisis d'aquesta recerca, així com els elements que hi juguen un paper rellevant: les dades, els participants, els objectius de cada anàlisi, les categories d'anàlisi i els processos de triangulació. Així, el capítol vigent pretén mostrar de manera transparent i justificar totes les decisions metodològiques preses en aquest estudi.

¹³ Per consultar els resultats inicials de la triangulació, vegeu l'Annex 5, *Triangulació, Anàlisi longitudinal*.

Capítol 5. Descripció del grup

5.1 Introducció del capítol

L'objectiu d'aquest capítol és mostrar una descripció aprofundida de les particularitats del grup de professors analitzat al llarg d'aquesta recerca. Es tracta, doncs, d'un capítol descriptiu que pretén dotar el lector d'informació sobre quin és el context en què es desenvolupa la iniciativa formativa que protagonitza el nostre estudi. Per tant, els diversos apartats de què consta aquest capítol representen una aproximació descriptiva als diferents elements que configuren el propi grup.

Així, en primer lloc, mostrem una descripció general del projecte de seminari, on s'hi descriuen els objectius i el funcionament del grup estudiat. En segon lloc, oferim una breu descripció del grup de recerca amb el qual es vincula el seminari. Seguidament, presentem una breu explicació del perfil professional de cadascun dels membres del grup, la qual precedeix la descripció del desenvolupament de cadascuna de les vuit sessions de trobada que formen les nostres dades d'anàlisi en aquesta recerca. Així mateix, les descripcions de les sessions que contenen presentacions inclouen una síntesi de la ponència i del perfil investigador del ponent. Per últim, el capítol finalitza amb una explicació sobre la situació en què es troba el grup de docents en l'actualitat.

5.2 El projecte

El projecte de creació del seminari sorgeix el curs 2008-2009 com a resposta a una inquietud present entre dues professores de llengua de llarga trajectòria professional -la Paula i la Laura, tal i com les anomenem en aquesta recerca-: les docents consideren que existeix una gran distància entre la recerca en didàctica de la llengua i el treball desenvolupat a l'aula per part del professorat. Així mateix, les professores comparteixen també la preocupació sobre la poca presència d'espais per a la reflexió conjunta entre docents dins dels centres educatius. Segons consideren la Paula i la Laura, la tasca professional del professorat es desenvolupa de manera molt aïllada (Ruiz Bikandi, 2006), cosa que provoca inseguretats entre els docents i, com a conseqüència, dificulta la pràctica innovadora a les aules.

Davant d'aquestes percepcions, les dues docents decideixen crear un grup de professors en actiu amb l'objectiu de construir un espai de formació col·lectiva. D'aquesta manera, el grup de qüestió presenta les següents característiques: manté un estret vincle amb un grup de recerca universitari especialitzat en la didàctica de la llengua, preserva un caràcter institucional que li permet oferir als docents un reconeixement oficial de formació per a la seva participació al grup, està format per un conjunt de docents heterogeni i manté una intenció professionalitzadora. A més, considerem important destacar que el grup respon a aquestes característiques, que tot seguit descriurem amb més profunditat, perquè així ho preveuen les dues persones que prenen la iniciativa de crear-lo.

Els lligams del seminari de docents amb la universitat s'estableixen amb una estreta relació amb el grup de recerca GREAL, del Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura, i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona -en un apartat posterior exposem una descripció aprofundida d'aquest grup de recerca-. Així, aquesta relació es concreta amb la participació activa del Grup GREAL en la creació i en el desenvolupament del seminari: moltes de les sessions inclouen una presentació d'alguns dels membres del grup GREAL sobre un contingut concret relacionat amb la didàctica de la llengua i la seva recerca. Com a conseqüència d'aquest fet, els continguts formatius que els docents exploren al llarg de la seva participació al seminari estan íntimament relacionats amb el coneixement construït a través de la recerca del Grup GREAL.

A més del grup de recerca esmentat, el seminari de docents es crea sota l'aixopluc institucional de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Aquesta institució, a part de proveir el seminari de suport logístic, permet als membres del grup rebre una certificació oficial de participació a aquesta activitat formativa. D'aquesta manera, les hores invertides pels docents a participar al grup es poden comptabilitzar com a part de la formació permanent requerida al professorat per part del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Així mateix, una altra característica essencial del seminari és la seva composició heterogènia, creada expressament per part de les dues organitzadores del seminari. Concretament, els membres presenten diferències respecte els seus perfils generacionals -les respectives edats són diverses-, presenten diversitat quant a la llengua d'especialitat -hi ha professors de català, de castellà i de clàssiques- i quant a l'experiència i al bagatge professional de cadascú. A més, una altra diferència essencial entre els membres participants al grup és el grau de contacte que ha tingut cadascú amb la recerca en didàctica de la llengua. Dins del seminari, trobem professors que ja han estat en contacte amb aquesta línia de recerca -fins i tot en alguns casos com a participants en projectes

d'investigació-, i professors que no l'han explorat en cap moment de la seva trajectòria professional. Així, doncs, les creadores del seminari pretenen que els docents més endinsats en la didàctica de la llengua -que representen gairebé la meitat de la totalitat dels membres del grup- actuïn com a *tutors ocults* -així els anomena la Paula, organitzadora del projecte- de la resta dels docents del grup. Per fer palesa aquesta heterogeneïtat, en un apartat posterior mostrem una breu descripció del perfil de cadascun dels membres del seminari.

Per últim, cal apuntar que el seminari manté una intenció professionalitzadora. El seu objectiu és esdevenir una eina per a la formació del professorat participant, i és des d'aquesta perspectiva que les organitzadores del grup preparen les sessions. Així, la Paula i la Laura es troben periòdicament, entre sessió i sessió, per valorar l'última trobada passada i per dissenyar i preparar la sessió següent. Al llarg de trobades, doncs, se segueix en tot un moment un disseny preparat i una temporització prevista. A més, la intenció professionalitzadora es fa evident pel funcionament intern de cada sessió, que exposem tot seguit.

Les sessions tenen una durada d'entre dues i tres hores, aproximadament, i el seu funcionament segueix habitualment el següent guió: en un primer moment, una persona externa al grup -un membre investigador del Grup GREAL- fa una presentació posant en relleu una determinada temàtica. Després de la presentació, el grup de docents tenen l'oportunitat de fer preguntes al ponent i enceten un debat sobre la qüestió tractada. Finalment, l'última part de la sessió es destina a introduir breument la trobada següent i a esmentar, si escau, què cal que els docents facin durant les setmanes que manquen per a la següent sessió. Tot i així, cal dir que no totes les sessions segueixen estrictament aquest esquema de funcionament, sinó que, en alguns casos, es presenten petites variants segons la necessitat del moment. En un apartat posterior d'aquest mateix capítol, mostrem una síntesi del funcionament de cadascuna de les vuit sessions del primer any de seminari.

Finalment, un element cabdal del funcionament del seminari és l'elaboració, per part dels docents, d'un disseny de seqüència didàctica. Els membres del grup preparen, individualment, una proposta de seqüència didàctica que serà implementada a les seves respectives aules. Així mateix, durant les trobades del grup exposen als companys la seqüència implementada i la valoració que en fan. D'aquesta manera, es dibuixa un enllaç en el recorregut formatiu dels docents entre els coneixements apareguts als llarg de les sessions de seminari i les seves pràctiques d'aula.

5.3 El grup de recerca GREAL

El Grup GREAL¹⁴ (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües) és un grup de recerca creat a començaments dels anys noranta a la Universitat Autònoma de Barcelona i integrat al Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura, i de les Ciències Socials de la mateixa universitat. Les seves línies de recerca principals són l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita i l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica. Així mateix, el grup ha estudiat amb profunditat la influència de l'activitat metalingüística sobre l'aprenentatge lingüístic i ha proposat, i analitzat, un model concret per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua: el model de Seqüència Didàctica (Camps, 1994b).

Així, doncs, la tasca del Grup GREAL es desenvolupa posant en relació dos eixos de treball: per una banda, porta a terme diversos projectes de recerca que són font de construcció de coneixement en l'àmbit de la didàctica de la llengua. Per altra banda, aquest grup de recerca està en permanent contacte amb professors de llengua en actiu a través de l'organització de jornades, seminaris i debats que tenen per objectiu promoure la reflexió sobre la pràctica docent.

5.4 Els membres

Aquest apartat conté una breu descripció de les persones que formaven part del grup de docents durant el seu primer any de desenvolupament¹⁵. Així, pretenem oferir al lector un aprofundiment en els diversos perfils personals i professionals que constituïen el grup en els seus inicis. Per tal de dur a terme aquesta descripció, ens servim de la informació obtinguda a partir d'un qüestionari omplert pels docents, usat en aquest estudi com a dada complementària per a la recerca¹⁶. Tot seguit, presentem cadascun dels membres, començant per les dues organitzadores del seminari:

Paula

La Paula és una de les dues persones que dissenyen, organitzen i dinamitzen el grup de docents. És llicenciada en Filosofia i Lletres i té cinquanta-cinc anys d'edat. Compta amb més de vint anys d'experiència com a docent i, segons ella mateixa afirma, amb molta formació complementària. Ha treballat a diversos instituts públics d'educació secundària on hi ha impartit l'assignatura de Llengua Catalana i ha col·laborat i format part del grup de recerca GREAL. La Paula va emprendre la iniciativa de crear aquest grup de docents amb l'objectiu d'oferir

¹⁴ www.greal.cat

¹⁵ Les descripcions fan referència als perfils professionals que presentaven els docents durant el curs 2008-2009.

¹⁶ Per consultar el qüestionari, vegeu l'Annex 4.

un model de formació permanent per als professors de llengua diferent als programes formatius habituals.

Laura

La Laura també forma part de l'equip de disseny, organització i dinamització del grup de professors. Es tracta d'una professora de seixanta anys d'edat, llicenciada en Llengua i Literatura Catalana. La seva trajectòria laboral acumula més de vint anys d'experiència docent durant els quals ha treballat a set instituts d'educació secundària diferents com a professora de Llengua i Literatura Castellana. La pertinença de la Laura al Grup GREAL va fer que decidís crear i formar part d'aquest seminari de docents.

Tània

La Tània és una professora de cinquanta-un anys d'edat, llicenciada en Filologia Catalana, que ha desenvolupat un ampli ventall de formació complementària durant el seu recorregut professional. Concretament, la Tània ha participat a diverses Jornades organitzades pel Grup GREAL, així com a algunes de les seves recerques. Així mateix, també ha format part d'un grup de formació en pràctica reflexiva creat pel Departament d'Ensenyament i ha participat a diversos cursos formatius organitzats al propi centre educatiu on treballa -sobre qüestions com l'ús de les TIC o les competències bàsiques-. La major part de la tasca professional de la Tània, que suma més de vint anys d'experiència, ha estat desenvolupada a un mateix institut públic on ha exercit com a professora de llengua catalana.

La Tània decideix formar part del grup després de dur a terme l'esmentat curs del Departament d'Ensenyament, d'on en surt amb la necessitat de formar-se en qüestions específiques de didàctica de la llengua. Per tal de mostrar concretament els motius que porten la Tània a inscriure's al grup formatiu que ens ocupa, reproduïm textualment la seva resposta al qüestionari que ha omplert:

“Després de la formació en la pràctica reflexiva, necessitava un tipus de formació més lligada amb les didàctiques específiques de la llengua; necessitava fer una formació més lligada a l'aula, als dubtes que tinc pel que fa a la manera d'abordar la manera de treballar tant la composició escrita, com l'ortografia, la llengua oral, la literatura, la lectura... No havia trobat cap curs en què es debatessin les didàctiques específiques i es fes a partir d'experiències reals d'aula. L'intercanvi d'experiències i la contextualització amb la reflexió i les propostes derivades de la recerca van resultar una solució ideal.” (Tània, a la pregunta “Per quins motius vas començar a formar part del seminari?”).

Emma

L'Emma és una professora de vint-i-vuit anys, llicenciada en Filologia Catalana. La seva experiència com a docent no arriba als cinc anys d'exercici i ha treballat a cinc centres diferents. Professora de llengua catalana, l'Emma ha cursat el CAP - Certificat d'Aptitud Pedagògica, actual Màster Universitari de Formació del Professorat d'Educació Secundària-, així com altres cursos oferts pel Departament d'Ensenyament. Finalment, l'Emma va decidir formar part del grup de docents després que la Paula contactés amb ella. La Paula, per la seva banda, s'hi va posar en contacte perquè l'Emma havia participat a un curs de pràctica reflexiva. L'Emma s'incorpora al grup a partir de la segona sessió.

Roser

La Roser és llicenciada en Filologia Hispànica i en Teoria de la Literatura i Literatures Comparades i té trenta-set anys. Suma entre onze i quinze anys d'experiència professional i, com a formació complementària, ha cursat el CAP, cursos d'idiomes i alguns cursos oferts pel Col·legi de Llicenciats. La Roser ha treballat a més de trenta centres educatius com a professora de llengua castellana, i va començar a formar part del seminari seguint el suggeriment d'una persona de la seva confiança que li ho va recomanar. Abans de començar el seu procés formatiu dins del grup, la Roser no havia tingut cap contacte amb el grup de recerca GREAL.

Jordi

En Jordi és un professor de quaranta-vuit anys, llicenciat en Filologia Catalana i en Educació Primària. Durant els seus vint anys d'experiència professional, en Jordi ha treballat a tres centres d'educació primària i dos centres d'educació secundària -actualment, és professor de secundària-, com a professor de llengua catalana. Com a formació complementària, en Jordi havia participat a un curs de pràctica reflexiva ofert pel Departament d'Ensenyament. Abans d'incorporar-se al grup de docents, on va arribar perquè una companya li ho va recomanar, en Jordi només havia sentit a parlar del grup GREAL, sense conèixer-ne més detalls.

Sònia

La Sònia és una professora de vint-i-sis anys que, a banda de la seva llicenciatura, afirma tenir una formació molt escassa -ha cursat el CAP i el curs preparatori per a interins de primer any-, sense haver rebut cap altra mena de formació complementària. La seva experiència laboral té una durada inferior als cinc anys d'exercici i ha treballat a un únic centre educatiu com a professora de llengua catalana.

Iolanda

La Iolanda és una professora de quaranta-sis anys, llicenciada i formadora en pràctica reflexiva i s'ocupa de fer formacions a centres d'ensenyament. Després de més de vint anys d'exercir com a professora de llengua castellana, la Iolanda comença a formar part del grup de docents perquè té interès a ampliar el seu coneixement didàctic referent la seva matèria d'ensenyament.

Mireia

La Mireia és una professora de quaranta-tres anys, llicenciada en Filologia Hispànica. Ha exercit la professió de docent de llengua castellana durant més de vint anys, a quatre centres educatius diferents. En el moment de l'inici de l'experiència formativa que estudiem, la Mireia no havia rebut cap formació complementària i només coneixia el grup de recerca GREAL de sentir-ne parlar. Tot i així, va arribar al grup perquè alguns dels seus companys de centre hi participaven.

Maria

La Maria és una professora de quaranta-cinc anys, llicenciada en Filologia Catalana. Després d'exercir com a professora de llengua catalana durant més de setze anys, la Maria ha rebut diversos cursos de formació complementària. Tot i així, fins al moment de començar a formar part del grup que estudiem, la docent no coneixia el grup de recerca GREAL. El seu interès a millorar l'expressió escrita dels seus alumnes l'ha portat a interessar-se pel grup de formació.

Íngrid

L'Íngrid té quaranta-tres anys, és llicenciada en Filologia Clàssica i fa més de setze anys que és professora de grec i de llatí. L'Íngrid ha treballat a diversos instituts de secundària i ha rebut diversos cursos de formació permanent. Va començar a formar part del grup per suggeriment de la Paula i havia sentit a parlar amb anterioritat del grup de recerca GREAL.

Irene

La Irene és una professora de cinquanta-dos anys, llicenciada en Filologia Hispànica. Durant més de vint anys, ha exercit com a professora de llengua castellana i francesa a diversos centres de secundària. A més, la Irene ha assistit a diversos cursos de formació permanent i, en el moment de l'inici de l'experiència formativa que estudiem, només havia sentit a parlar del grup de recerca GREAL. Va arribar a formar part del grup de docents perquè un altre membre li ho va recomanar.

Josep

En Josep és un professor de cinquanta-vuit anys, Catedràtic de llengua castellana. Ha treballat durant més de vint anys com a professor d'educació secundària i compta amb diverses publicacions pedagògiques acadèmiques i de divulgació. Així, en iniciar l'experiència formativa que ens ocupa, en Josep ja havia tingut contacte amb el grup de recerca GREAL, cosa que el va fer afegir-se al grup de professors que estudiem.

5.5 Les sessions

PRIMERA SESSIÓ

Data: 24 d'octubre de 2008

Durada: Dues hores

Temàtica general: introducció del seminari. La complexitat, els problemes i les característiques de l'ensenyament de la composició escrita a secundària.

Ponent: Paula

Primera sessió – 24 d'octubre de 2008

Seqüència	Títol	Intervencions	Durada	Contingut
1	Introducció	1-30	7 minuts	Primers aclariments sobre qüestions institucionals i repartiment del full de signatures. Breu explicació sobre l'estructura de les sessions i, més concretament, sobre l'estructura de la sessió present. Seguidament, presentació del tema del dia, que representa el marc general de tota la formació: aproximació a la complexitat, als problemes i a les característiques de l'ensenyament de la composició escrita a secundària.
2	Presentació	30-78	28 minuts	Roda de presentacions on cadascú diu el seu nom i el centre educatiu on treballa, i fa una síntesi de la seva trajectòria i del seu pensament sobre l'ensenyament de la composició escrita.
3	Ponència	79-102	40 minuts	Ponència de la Paula. Presenta els resultats d'un qüestionari que aporten informació sobre el tractament de la composició escrita per part d'una mostra de setanta-dos professors de llengua.
4	Reflexió personal	103-126	7 minuts	Reflexió personal individual sota la pregunta: "Quins elements dels que s'han presentat amb aquesta observació d'estudi consideres més propers a les teves pràctiques a l'aula?". Cinc minuts per reflexionar individualment per, tot seguit, parlar-ne en grups de tres. Divisió del grups -tres grups de tres persones.
5	Treball en grups	127-180	11 minuts	Distribució en els grups prèviament estipulats i inici de la reflexió conjunta on els docents comparteixen allò que han reflexionat de manera individual. Se'ls demana que discuteixin entre ells i decideixin una persona que farà de portaveu a l'hora de compartir les reflexions amb els gran grup ¹⁷ .
6	Posada en comú	181-231	21 minuts	Presentació, per part d'un representant de cada grup, d'allò que ha estat discutit en cada petit grup. Cada intervenció dels portaveus obre la porta a una discussió oberta amb tot el gran grup.

¹⁷ A les nostres dades per a l'anàlisi comptem amb l'enregistrament i la transcripció de la conversa del grup format per la Maria, la Mireia i la Tània.

Perfil¹⁸ de la ponent: Paula

Si bé la resta de ponents són descrits amb el seu nom real, en aquest cas seguim anomenant la Paula pel seu pseudònim, com a membre permanent del grup de docents. Tot i així, seguim oferint una breu explicació de la trajectòria professional de la Paula, amb ànim de contextualitzar la primera sessió de seminari.

La Paula és professora Catedràtica de Secundària de Llengua Catalana i Literatura del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Ha dut a terme la seva tasca docent, al llarg de més de vint anys d'exercici professional, a un gran nombre de centres educatius diversos. A més, compagina la docència a l'educació secundària amb la participació a diversos plans de formació per a formadors. Aquesta tasca com a formadora de formadors es concreta amb la participació a l'equip formatiu del Pla de Formació en Llengües, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, així com amb la formació de professorat al Curs d'Adaptació Pedagògica de la Universitat Autònoma de Barcelona i la participació a l'organització tècnica de la Xarxa LLERA¹⁹.

Síntesi de la ponència

La Paula presenta un treball dut a terme per ella mateixa, com a Llicència d'Estudis. Aquest estudi parteix de la voluntat de millorar l'ensenyament de la composició escrita a l'aula, entenent l'escriptura com una necessitat bàsica per al desenvolupament humà i, en conseqüència, com una responsabilitat essencial del sistema educatiu. L'objectiu de l'estudi és trobar propostes d'ensenyament que puguin servir per a la pràctica i, a la vegada, tenir una idea general sobre què pensen els docents respecte les pràctiques d'ensenyament de la composició escrita.

Seguidament, la Paula anomena alguns referents teòrics que fonamenten el seu estudi. Sense citar cap publicació concreta, la Paula esmenta estudiosos com Lev Vigotski o Aleksei Leóntiev, així com dues membres fundadores del Grup GREAT: la Dra. Anna Camps i la Dra. Marta Milian. Tot seguit, la Paula fa saber que la recollida de dades del seu estudi es desenvolupa a través d'un qüestionari repartit a setanta-dos professors de dotze centres d'educació secundària. Aquests centres queden dividits en tres perfils diferents, segons el nivell socioeconòmic dels seus alumnes, de manera que, d'entre aquests dotze centres,

¹⁸ Totes les descripcions dels perfils dels ponents fan referència a les situacions professionals vigents durant el curs 2008-2009.

¹⁹ Xarxa d'Educació Lingüística i Literària en Entorns plurilingües.

n'hi ha quatre de perfil socioeconòmic baix, quatre de perfil socioeconòmic mitjà i quatre de perfil socioeconòmic alt. Per últim, la Paula mostra els resultats de les trenta-tres preguntes de què comptava el qüestionari.

La Paula finalitza la seva intervenció mostrant alguns resultats de l'estudi: segons exposa, els docents enquestats manifesten que poden treballar correctament a l'aula, però en canvi tenen poques expectatives d'èxit sobre la seva pròpia feina. Així doncs, el professorat participant de l'estudi considera que la rendibilitat, quant a temps dedicat a la feina i als resultats que se n'obtenen, és baixa. A més, concretament, les expectatives d'èxit són més baixes respecte els continguts relacionats amb la llengua escrita que amb la llengua oral. Així mateix, la Paula exposa que, a l'hora d'avaluar l'escriptura, el professorat enquestat té en compte bàsicament qüestions ortogràfiques, morfosintàctiques i de vocabulari. Finalment, la professora mostra com a dada que els docents participants a l'estudi dediquen, de mitjana, un 16% del contingut de l'assignatura a l'escriptura de textos originals.

**SEGONA
SESSIÓ**

Data: 7 de novembre de 2008

Durada: Dues hores i vint-i-cinc minuts

Temàtica general: l'avaluació dels escrits

Ponent: Dra. Teresa Ribas

Segona sessió – 7 de novembre de 2008

Seqüència	Títol	Intervencions	Durada	Contingut
1	Síntesi de la sessió anterior	(Seqüència no transcrita)	14 minuts	Presentació, per part de la Laura, d'una breu síntesi de la sessió anterior, en què es recorda la temàtica que es va abordar i algunes de les intervencions dels integrants del grup. Tot seguit, presentació d'una nova participant, l'Emma.
2	Ponència	1-9	60 minuts	Ponència de la Dra. Teresa Ribas, membre del grup de recerca GREAL, sobre l'avaluació dels textos escrits.
3	Reflexió individual	10-20	9 minuts	Reflexió individual sobre la presentació de la ponent. Es demana als professors que pensin, aproximadament, cinc elements que s'hagin esmentat durant la presentació i que hagin trobat d'utilitat o interessants per tenir en compte en les seves pròpies pràctiques docents.
4	Comentaris en petits grups	Grup 1 21-261 ----- Grup 2 262-366 ----- Grup 3 367-472	16 minuts	Distribució en petits grups -dos grups de tres i un grup de quatre persones-. Es demana que la composició de grups sigui diferent respecte la sessió anterior. En aquest cas, els professors els distribueixen de la següent manera: - Grup 1: Jordi, Mireia, Maria i Tània - Grup 2: Roser, Irene i Sònia - Grup 3: Iolanda, Íngrid i Emma Posada en comú, per part dels participants, dels elements que han tingut en compte a les seves reflexions individuals.
5	Posada en comú	473-537	36 minuts	Exposició, per part de portaveus, de les intervencions que s'han aportat dins dels petits grups. Un cop els tres portaveus han intervingut, la conversa continua col·lectivament.
6	Conclusions	538-571	10 minuts	Clausura de la sessió amb una petició de la Paula als docents: fer un seguiment de les seves activitats, una observació de la pròpia pràctica per poder compartir-la amb la resta del grup. Per últim, repartiment de recursos bibliogràfics als participants.

Perfil de la ponent: Dra. Teresa Ribas

La Dra. Teresa Ribas és Llicenciada en Filologia Hispànica i doctora per la Universitat Autònoma de Barcelona amb la Tesi Doctoral "*L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de la composició escrita*" (Ribas, 2000).

Teresa Ribas és membre del grup de recerca GREAL i participa en diversos projectes de recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita i la seva avaluació, i sobre el paper de la reflexió metalingüística en l'aprenentatge de la gramàtica. Així mateix, és professora titular del Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura, i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Síntesi de la ponència

La Dra. Teresa Ribas comença la seva ponència afirmant que farà una presentació breu que permetrà donar un marc inicial que permetrà discutir, col·lectivament, sobre qüestions concretes que s'hagin esmentat. El tema principal de la seva intervenció és l'avaluació i, concretament, l'avaluació de la composició escrita - la ponent afirma que cal situar l'avaluació en un objecte d'ensenyament i aprenentatge específic-. Així, doncs, Teresa Ribas comença la seva intervenció amb un conjunt d'afirmacions introductòries que, al llarg del seu discurs, anirà desenvolupant. Algunes d'aquestes afirmacions són: l'avaluació és una peça més del procés d'ensenyament i aprenentatge; l'avaluació s'ha de situar en una tasca d'escriptura real; el procés d'aprenentatge de l'escriptura contempla una gran diversitat d'itineraris, ja que no tots els alumnes segueixen el mateix procés d'escriptura, i s'ha de promoure l'aprenentatge en petits grups que permeti la reflexió metalingüística durant l'aprenentatge de la composició escrita. Sobre aquestes afirmacions, afirma la ponent, s'hi recolza una idea determinada d'avaluació, que seguidament desenvolupa.

Teresa Ribas exposa que hi ha una gran diversitat de classificacions sobre els tipus d'avaluació. Segons afirma, l'avaluació és un terme molt polisèmic que denota una realitat molt complexa, de manera que només podem distingir certes tipologies d'avaluació si atenem a un criteri de distinció concret. Així, la ponent defineix dos tipus diferents d'avaluació segons la funció que desenvolupen: l'avaluació *formativa* i l'avaluació *acreditativa* o *certificativa*²⁰. La ponent aprofundeix concretament en les característiques de l'avaluació formativa esmentant el fet que és portada a terme per dos actors protagonistes: el

²⁰ Aquests conceptes queden definits al capítol *Marc Teòric*.

professor i l'alumne. Així mateix, segons explica Teresa Ribas a la seva ponència, es tracta d'una avaluació de caràcter dinàmic, que es va construint al llarg del seu propi procés. A més, la ponent afegeix que l'avaluació formativa també és un procés formalitzat, en el qual hi ha una preparació prèvia i on es preveu l'ús d'uns determinats instruments.

Tot seguit, Teresa Ribas planteja dos elements que, segons el seu punt de vista, presenten dificultats a la tasca docent d'avaluació: concretament, la gestió de l'aula i la correcció dels escrits. Pel que fa a la gestió de l'aula, la ponent considera que es tracta d'una qüestió clau, tenint en compte que el nombre d'alumnes per aula acostuma a ser elevat. Aquest fet pot dificultar l'avaluació individualitzada i la participació dels alumnes en el procés avaluador. Davant d'aquesta situació, la ponent fa les següents propostes: explicitar molt clarament la finalitat de cada tasca, cosa que permetrà als estudiants actuar amb més autonomia i dependre menys de la figura del professor; vetllar per la implicació de l'alumnat; desenvolupar tasques que permetin seguir diferents itineraris; crear espais per a la interacció real, on la conversa entre estudiants no sigui forçada, sinó que respongui a una necessitat de col·laboració autèntica, i oferir als alumnes els resultats de la seva pròpia feina, ja sigui en forma de recompensa o de gratificació.

Pel que fa a la correcció dels escrits, la ponent es pregunta com es pot fer per tal que la correcció dels escrits ajudi a mobilitzar els coneixements dels estudiants. Segons Teresa Ribas, l'objectiu final del docent és aconseguir que l'alumne acabi sent capaç de corregir els seus propis escrits. Per aconseguir-ho, la ponent proposa les següents accions: detectar tant els errors com els encerts, així com explicar els tipus d'errors; establir criteris per avaluar el text, tenint en compte que l'aproximació a l'escrit pot ser feta des de diverses perspectives -pragmàtica, semàntica, morfosintàctica...-, i avaluar tot el procés de composició escrita, tenint presents les diverses fases que el conformen.

Finalment, Teresa Ribas destaca les pautes d'avaluació com a instrument útil per utilitzar en el procés de correcció dels escrits, sigui del docent o dels alumnes. Així, la ponent descriu diferents tipus de pautes, i en mostra alguns exemples, algunes de les quals no s'han fet servir per a la docència, sinó per a la recerca dedicada a l'anàlisi de textos escrits. Per últim, Teresa Ribas clou la seva intervenció destacant la importància del fet que els alumnes coneguin el per què de cada puntuació numèrica que reben.

**TERCERA
SESSIÓ**

Data: 28 de novembre de 2008

Durada: Dues hores i deu minuts

Temàtica general: Fonaments teòrics del model de Seqüència Didàctica

Ponent: Dra. Marta Milian

Tercera sessió – 28 de novembre de 2008

Seqüència	Títol	Intervencions	Durada	Contingut
1	L'avaluació formativa a l'aula	1-173	42 minuts	Els membres del grup han compartit durant les darreres setmanes, telemàticament, alguns dissenys d'activitats que han començat a tirar endavant, així com les seves pròpies reflexions respecte el seu desenvolupament a l'hora de posar-les en pràctica. Les organitzadores presenten algunes de les reflexions fetes durant aquests dies i tots els membres del grup intervenen oferint el seu punt de vista, així com perfilant i desenvolupant les informacions que s'han fet arribar telemàticament. El tema tractat és l'ús de pautes d'avaluació.
2	Ponència	174-238	68 minuts	Ponència de la Dra. Marta Milian sobre els fonaments teòrics del model de Seqüència Didàctica.
3	Dubtes i comentaris	239-334	20 minuts	Comentaris i dubtes sobre la ponència.

Perfil de la ponent: Dra. Marta Milian

La Dra. Marta Milian és Llicenciada en Filologia (Idiomes Moderns) i en Filologia Catalana per la Universitat de Barcelona. Així mateix, és Doctora per la Universitat Autònoma de Barcelona amb la Tesi Doctoral "*Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*" (Milian, 1999).

Marta Milian és professora del Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura, i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona i membre del grup de recerca GREAL. El seu treball investigador es troba focalitzat en l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita i els gèneres discursius i en l'activitat metalingüística per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica.

Síntesi de la ponència

La Dra. Marta Milian comença la seva ponència presentant una pregunta que, segons explica, ha transmès a diversos estudiants de Màster: quines experiències gratificants tenen d'escriptura? Segons exposa, la majoria de les respostes fan referència a projectes llargs, en què hi ha un destinatari concret i en què algú els orienta al llarg del seu procés. La ponent explica aquesta qüestió anecdòtica per introduir el model de Seqüència Didàctica (Camps, 1994b) que, segons afirma, respon a les característiques anomenades pels seus estudiants. Tot seguit, per presentar el model, Marta Milian descriu els referents teòrics sobre el qual se sustenta la proposta de Camps (1994b), basant-se en tres tipus d'estudis: els estudis sobre els processos d'escriptura, els estudis sobre l'ensenyament de la composició escrita i els estudis sobre els productes escrits.

Pel que fa als estudis sobre els processos d'escriptura, la ponent descriu amb profunditat el model de Hayes i Flower (1980), segons el qual l'escriptura es porta a terme a través de diversos sub processos. Aquests sub processos, però, no apareixen linealment i cronològicament, sinó que es desenvolupen de manera recursiva. Així mateix, el procés d'escriptura es troba orientat per la situació externa de comunicació i controlat pel monitor²¹. Tot seguit, Marta Milian afegeix que el control sobre l'escrit varia molt en funció de l'expertesa de l'escriptor. Segons explica la ponent, els escriptors novells, contràriament als escriptors experts, no saben controlar el gran nombre d'elements que cal tenir en compte durant el procés d'escriptura. Així, doncs, aprendre a controlar aquests elements forma part del procés d'aprenentatge de la composició escrita. Després de presentar el model de Hayes i Flower (1980), la ponent exposa les aportacions de

²¹ El model de Hayes i Flower (1980) queda descrit amb més profunditat al capítol *Marc Teòric*.

Bereiter i Scardamalia (1987) sobre els models de “dir” i “transformar” el coneixement²².

Seguidament, Marta Milian mostra una taula on es presenten diversos models d’ensenyament de la composició escrita (Camps, 1994a). Així mateix, la ponent segueix la seva intervenció introduint el concepte de *gèneres discursius*²³, en contraposició amb la *tipologia textual*. Marta Milian afirma que els gèneres discursius tenen present la dimensió social dels productes escrits i es concreten en pautes de funcionament que no són rígides, com seria el cas dels tipus de text, sinó que funcionen únicament com a models de referència variables segons la situació comunicativa. La ponent afirma que els gèneres discursius presenten una mirada ecològica de la llengua escrita, ja que tenen en compte en el seu propi entorn.

Per últim, Marta Milian assenyala algunes de les aportacions de la psicologia sociocultural, tot afirmant que la llengua és un instrument de mediació per a la construcció del coneixement, així com de la teoria de l’activitat -la ponent exposa que l’aprenentatge de l’escriptura a l’escola lliga dues activitats: escriure i aprendre a escriure-. Per acabar, basant-se en totes les aportacions teòriques posades en relleu, Marta Milian presenta el model de Seqüència Didàctica (Camps, 1994b)²⁴, il·lustrant l’explicació amb exemples de caire divers: exemples de converses entre estudiants, fruit d’una seqüència didàctica, i exemples de llibres de text on es presenten propostes didàctiques basades en aquest model.

²² El model de Bereiter i Scardamalia (1987) queda descrit amb més profunditat al capítol *Marc Teòric*.

²³ El concepte de *gèneres discursius* queda descrit amb més profunditat al capítol *Marc Teòric*.

²⁴ El model de Seqüència Didàctica (Camps, 1994b) queda descrit al capítol *Marc Teòric*.

**QUARTA
SESSIÓ**

Data: 12 de desembre de 2008

Durada: Dues hores i trenta minuts

Temàtica general: L'escritura en llengües
addicionals

Ponent: Dr. Oriol Guasch

Quarta sessió – 12 de desembre de 2008

Seqüència	Títol	Intervencions	Durada	Contingut
1	Presentació de la sessió i presentació i síntesi de l'anterior	1-37	17 minuts	Presentació de la sessió present i breu síntesi de la sessió anterior, per part de la Laura i la Paula. Enllacen els continguts de l'última trobada amb la temàtica que tractarà el ponent de la sessió present, el Dr. Oriol Guasch.
2	Ponència	38-70	74 minuts	El Dr. Oriol Guasch fa una exposició sobre l'escriptura en llengües addicionals.
3	Dubtes i comentaris	71-166	30 minuts	Plantejament de dubtes i comentaris per part dels participants sobre les qüestions que el ponent ha posat en relleu.
4	Ítems per ensenyar i aprendre a escriure	167-205	20 minuts	Comentaris sobre un document que mostren la Paula i la Laura, en què es presenten una sèrie d'ítems a tenir en compte a l'hora d'ensenyar i aprendre a escriure.
5	Posada en comú del treball propi	205-393	30 minuts	Breu explicació, per part d'alguns participants del seminari, de les tasques que estan portant a terme en la implementació de la seva pròpia seqüència didàctica i de les dificultats amb què s'han trobat. Seguidament, conversa conjunta generada a partir de les qüestions que els professors van posant sobre la taula.
6	Conclusió	394-402	1 minut	Cloenda de la sessió, per part de la Paula, en què es demana que els professors enviïn materials i informacions sobre les seves pròpies seqüències. Per últim, recordatori als docents que tenen accés a bibliografia a través del fòrum compartit.

Perfil del ponent: Dr. Oriol Guasch

El Dr. Oriol Guasch és llicenciat en Filologia i Lletres per la Universitat de Barcelona i Doctor per la Universitat Autònoma de Barcelona amb la Tesi Doctoral "*Processos de composició escrita i programes d'immersió: l'ús de la L1 en la composició en L2*" (Guasch, 1999).

La recerca desenvolupada per Oriol Guasch se centra en l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura en segones llengües, així com en la planificació de l'educació plurilingüe i l'aprenentatge de la gramàtica. Així mateix, Oriol Guasch és professor del Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura, i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Síntesi de la ponència

El Dr. Oriol Guasch comença la seva ponència presentant-ne el títol *-Escriure en segones llengües: un doble repte-* i fent una reflexió sobre la terminologia que ha emprat. Tot i que hagi usat les paraules *segones llengües*, el ponent reconeix que, de fet, ha estat un error. Segons explica, considera que els termes *segones llengües* i *llengües estrangeres* avui en dia no reflecteixen correctament el concepte que pretenen definir. Per aquest motiu, afirma que la seva preferència és parlar de *llengües addicionals*. Així, el ponent aclareix que al llarg de la seva presentació, quan empli el terme *segones llengües*, es referirà a les llengües apreses amb posterioritat cronològica a la primera llengua.

Després d'aquesta breu reflexió introductòria, Oriol Guasch informa que, al llarg de la seva presentació, se centrarà a tractar set qüestions diferents que titula de la següent manera: escriure en segones llengües, per què un doble repte?; distinció i interrelació de les nocions, coneixements de la llengua i habilitat d'escriptura; l'escriptura i aprenentatge de les segones llengües; escriure per aprendre llengua o escriure per aprendre a escriure; transferència d'habilitats d'ús de la llengua, i l'escriptura en segones llengües.

Per parlar del doble repte que suposa l'escriptura en segones llengües, Oriol Guasch llegeix una cita de Lev Vigotski en què es posa en relleu la diferència entre els conceptes científics i els conceptes quotidians o espontanis²⁵. Segons explica el ponent, la distinció entre aquests dos conceptes es pot equiparar a la relació entre la llengua pròpia, sobre la qual tenim un coneixement intuïtiu, i la segona llengua, que és sempre un element d'anàlisi i de contrast en contraposició amb la llengua primera. Per aquest motiu, l'escriptura en segones llengües suposa un doble repte: en primer lloc, la complexitat pròpia de tota activitat d'escriptura,

²⁵ Els termes *conceptes científics* i *conceptes espontanis* queden definits al capítol *Marc Teòric*.

fins i tot durant l'ús de la primera llengua; en segon lloc, el repte que suposa escriure en una llengua sobre la qual no es té un coneixement intuïtiu.

Seguidament, Oriol Guasch fa esment al fet que, si bé el coneixements de llengua oral i llengua escrita estan íntimament relacionats, aquests coneixements segueixen sent diferents. En aquest sentit, entendre que l'escriptura conserva la seva pròpia dinàmica és clau pel tractament de la composició escrita a les aules. Així mateix, Oriol Guasch afirma que el coneixement lingüístic no és una qüestió bilateral -que inclogui tenir un coneixement o no tenir-lo-, sinó que es manifesta en diverses habilitats i coneixements, dels quals el ponent n'anomena quatre: coneixement gramatical, competència sociolingüística -usar el registre pertinent en cada situació comunicativa-, competència discursiva i competència estratègica -organitzar els coneixements lingüístics de manera adequada per assolir el propi objectiu comunicatiu-.

Tot seguit, Oriol Guasch exposa que alguns dels coneixements lingüístics esdevenen un recurs útil també en l'ús d'una segona llengua. Segons afirma el ponent, les competències sociolingüístiques, discursives i estratègiques no són pròpies d'una llengua concreta, sinó d'unes capacitats generals de coneixements. Tot i que aquest fet s'ha anomenat *transferència d'habilitats*, Oriol Guasch explica que considera més oportú parlar de *disponibilitat dels coneixements*: els coneixements no es transfereixen, sinó que resten disponibles per a l'usuari en cas que en vulgui fer ús.

Finalment, Oriol Guasch finalitza la seva ponència sintetitzant ràpidament tres condicionadors de les estratègies específiques en l'escriptura en llengües addicionals: en primer lloc, un menor coneixement de la llengua segona, cosa que implica un ús menys automàtic del llenguatge, un ventall lèxic menor i un menor coneixement de les estructures sintàctiques, entre altres qüestions. En segon lloc, el ponent afirma que cal trencar amb la idea que, per aprendre una segona llengua, no es pot fer servir la llengua primera. Contràriament, defensa que pot ser útil l'ús de la primera llengua per reflexionar sobre la segona llengua. Per últim, Oriol Guasch acaba la seva intervenció afirmant que l'actitud dels productors condiciona directament l'aprenentatge de la llengua.

**CINQUENA
SESSIÓ**

Data: 16 de gener de 2009

Durada: Dues hores i vint-i-sis minuts

Temàtica general: Revisió de les sessions anteriors
i seqüències didàctiques

Ponent: Sense ponència

Cinquena sessió – 16 de gener de 2009				
Seqüència	Títol	Intervencions	Durada	Contingut
1	Introducció	1-24	3 minuts	Presentació, per part de la Paula i la Laura, dels objectius de la sessió: en aquest cas, no hi haurà cap figura de ponent perquè la sessió servirà per recordar tot allò tractat al llarg de les trobades anteriors.
2	Síntesi de les sessions anteriors	Seqüència no transcrita	20 minuts	Síntesi de les quatre sessions prèvies per part de la Laura.
3	Graella de revisió	25-44	6 minuts	Repartiment, per part de la Paula i la Laura, d'una graella en què se sintetitzen les quatre sessions anteriors. Demanen als docents que ells l'esmenin i la completin tot revisant els documents de trobades prèvies -apunts, articles...-.
4	La recerca i la pràctica d'aula	45-77	37 minuts	Breu explicació, per part de la Paula, sobre la relació entre els models sobre l'ensenyament de l'escriptura proposats per la recerca -que els professors han tractat en sessions anteriors- i la seva pròpia experiència docent a l'aula. Aquesta explicació intercala moments de debat entre els membres del grup sobre les relacions presents entre la recerca universitària en didàctica de la llengua i la pràctica docent diària

5	Seqüències didàctiques dissenyades	78-349	50 minuts	Durant els dies anteriors a la sessió vigent, els docents han enviat les seves propostes de disseny de seqüència didàctica per implementar a l'aula. Durant aquest espai de la sessió, la Paula i la Laura recuperen aquestes propostes -recollides a la graella de síntesi- i les posen en relació amb el contingut teòric abordat al llarg de les sessions anteriors. Els docents plantegen algunes de les problemàtiques amb què s'han trobat a l'hora de dissenyar les seqüències.
6	Cloenda	350-493	20 minuts	Cloenda de la sessió amb algunes peticions i informacions finals: la Paula demana que els docents llegeixin els dissenys dels companys, ja que a la propera sessió dedicaran un espai de temps a comentar-les. Així mateix, la Paula recorda que a la sessió següent comptaran amb la presència de la Dra. Anna Camps, així que en recomana bibliografia per llegir abans o després de la seva presentació. Per últim, repassen les dates i continguts de les properes sessions i alguns docents plantegen alguns últims dubtes respecte les seves pròpies seqüències.

**SISENA
SESSIÓ**

Data: 30 de gener de 2009

Durada: Dues hores i quaranta-quatre minuts

Temàtica general: Relació entre els coneixements lingüístics i les activitats d'ús de la llengua

Ponent: Dra. Anna Camps

Sisena sessió – 30 de gener de 2009				
Seqüència	Títol	Intervencions	Durada	Contingut
1	Introducció	1-3	4 minuts	Explicació, per part de la Paula, de l'estructura que seguiran la sessió vigent i les properes. Demana als docents que vagin pensant en una petita valoració personal sobre el seminari per compartir-la amb la resta del grup durant l'última sessió.
2	Síntesi de la sessió anterior	Seqüència no transcrita	11 minuts	Presentació, per part de la Paula i la Laura, d'una síntesi de la sessió anterior.
3	Ponència	4-17	1 hora i 10 minuts	Ponència de la Dra. Anna Camps sobre la relació entre els coneixements lingüístics i les activitats d'ús de la llengua.
4	Preguntes a la ponent	18-56	12 minuts	Plantejament, per part dels docents, de dubtes, comentaris i pensaments propis a la Dra. Anna Camps sobre allò que ella ha presentat. La ponent respon les preguntes i complementa les seves pròpies explicacions.
5	Revisió de seqüències didàctiques	57-147	33 minuts	Presentació i revisió de tres de les seqüències didàctiques dissenyades pels membres del grup: concretament, la d'en Jordi, la de la Tània i la de la Maria. Cadascú presenta breument la seva seqüència i els dubtes i problemes amb què s'han trobat a l'hora de dissenyar-la i, en el cas de la Tània i en Jordi, d'implementar-la.
6	Comentaris generals i cloenda de sessió	148-303	34 minuts	Conversa sobre les tres seqüències a nivell general. Alguns membres del grup també expliquen superficialment la seva pròpia seqüència. Finalment, cloenda de la sessió per part de la Paula.

Perfil de la ponent: Dra. Anna Camps

La Dra. Anna Camps és llicenciada en Pedagogia i en Filologia romànica i Doctora en Psicologia amb la Tesi Doctoral *L'ensenyament de la composició escrita en situació escolar: desenvolupament i anàlisi de dues seqüències didàctiques d'ensenyament de l'argumentació escrita* (Camps, 1991).

Anna Camps és catedràtica emèrita de Didàctica de la Llengua i ha liderat i participat en diversos projectes d'investigació relacionats amb l'ensenyament de la llengua escrita, de la gramàtica i de la reflexió metalingüística a l'educació primària i secundària. Així mateix, Anna Camps ha exercit com a mestra i com a professora del Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura, i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Síntesi de la ponència

La ponència de la Dra. Anna Camps comença amb una introducció sobre la qüestió clau que s'abordarà al llarg de la presentació: la relació entre els coneixements lingüístics -anomenats *micro*- i les activitats d'ús de la llengua. Segons afirma la ponent, aquesta relació és molt complexa i requereix molta reflexió. Així, malgrat que tot sovint es demani als professors de secundària que posin en relació l'ensenyament gramatical amb les activitats d'ús de la llengua, la realitat és que no existeix un model lingüístic que permeti encarar aquesta qüestió. La Dra. Anna Camps inicia la seva ponència amb aquesta afirmació per evidenciar que, si bé ella oferirà alguns reflexions sobre aquesta temàtica, aquest terreny del coneixement es troba en un estat inicial que, en conseqüència, encara requereix molta reflexió. Així, doncs, Anna Camps mostra els tres punts que tractarà al llarg de la seva ponència: un primer punt introductori, en què farà una descripció dels enfocaments actuals sobre l'ensenyament de la gramàtica; una segona part en què farà referència als obstacles, i, finalment, una presentació d'un possible model per ensenyar gramàtica.

Pel que fa a els enfocaments vigents de l'ensenyament de la gramàtica, Anna Camps en defineix dos: un primer enfocament, usat de manera majoritària, que consisteix a abordar l'estudi dels elements de la llengua independentment de la funció que tenen sobre el text i sobre el discurs. En canvi, el segon enfocament, que és minoritari, pretén ensenyar les formes i les estructures lingüístiques a partir de les activitats de comprensió i, especialment, de producció. Per la seva banda, el primer enfocament es troba associat als models transmissius de l'ensenyament, en els quals l'esquema d'actuació habitual és el següent: primerament, es pren un exemple paradigmàtic de la qüestió que es vol ensenyar; seguidament, s'extreuen les característiques d'aquest exemple i, per últim, es formula una definició. Així mateix, una altra de les característiques

d'aquest primer enfocament és que se centra generalment en els aspectes formals de la llengua -especialment morfologia i sintaxi- i pressuposa que els alumnes establiran per ells mateixos una relació entre aquests aspectes formals i la pràctica.

Per altra banda, en el segon enfocament que descriu Anna Camps, s'aborda el coneixement de les estructures sintàctiques a partir de les necessitats d'escriptura, la qual es planteja en termes discursius. Tot seguit, la ponent ofereix un seguit d'exemples de propostes didàctiques dissenyades des d'aquest enfocament i afegeix que, en aquests casos, la metodologia no és transmissiva, sinó que es basa en l'activitat de l'alumne i en el diàleg. En aquesta línia, el docent actua com a interlocutor per ajudar els alumnes en el procés de reflexió. Tot i així, Anna Camps afirma que en aquestes pràctiques existeix el perill que el coneixement que s'elabori en una situació d'escriptura determinada no s'integri en un nivell superior del saber i es converteixi en un coneixement *ad hoc*, sense que sigui possible d'usar en altres circumstàncies. Davant d'aquest fet, la ponent ofereix una proposta que defineix com a *realista*: cal mostrar i interrelacionar dues entrades al coneixement lingüístic, l'espai d'ús i l'espai de sistematització. Així, la ponent afirma que cal posar l'atenció al punt on es troben aquestes dues entrades, que són les activitats d'escriptura centrades en els gèneres discursius.

Tot seguit, Anna Camps posa l'accent en la importància de la reflexió a les classes de llengua. Segons afirma, aquesta reflexió s'ha de dur a terme amb dos objectius diferenciats: per una banda, reflexionar sobre les formes del text per tal d'acomplir l'objectiu comunicatiu, arribar als lectors i adequar-se al gènere. Per altra banda, reflexionar sobre les formes lingüístiques per oferir un model sistematitzat i conceptualitzar el saber lingüístic. Així, doncs, a la pregunta general "Quines condicions hauria de complir el model per ensenyar la gramàtica de manera sistematitzada", la ponent respon anomenant les següents característiques: en primer lloc, basar-se en l'activitat dels alumnes sobre els elements lingüístics; en segon lloc, facilitar als estudiants l'abstracció, la generalització i la sistematització dels conceptes gramaticals; en tercer lloc, establir ponts entre el coneixement sistemàtic i l'ús de la llengua, i per últim, permetre el diàleg i la col·laboració entre els participants de la situació didàctica.

Seguidament, Anna Camps aborda el segon punt de la seva ponència, "Quins són els obstacles que l'ensenyament de la gramàtica presenta pels alumnes?". La ponent descriu tres tipus diferents d'obstacles: per una banda, els obstacles *epistemològics*, o referits a l'objecte del saber. Segons exposa Anna Camps, en el cas de l'aprenentatge lingüístic els conceptes espontanis s'han de desfer per avançar en el coneixement gramatical. En aquest sentit, la ponent afirma que hi ha la necessitat d'una gramàtica pedagògica que es fonamenti en la relació entre

la sintaxi, la semàntica i la pragmàtica. Per altra banda, Anna Camps anomena els obstacles *metodològics*, o referits als processos d'ensenyament. Aquests processos es tradueixen en una separació entre el coneixement declaratiu i el procedimental, en l'atomització dels sabers gramaticals i en la rutinització de procediments sense reflexió. Per últim, la ponent esmenta els obstacles referits a les possibilitats de raonament dels alumnes segons el seu nivell de desenvolupament, anomenats *psicogenètics*. Anna Camps, seguint una cita de Vigotski, destaca la dificultat de recórrer el camí cap a l'abstracció, la generalització i la sistematització.

Per acabar, Anna Camps proposa possibles plantejaments per superar cadascun dels obstacles que ha descrit amb anterioritat. Pel que fa als obstacles epistemològics, caldria elaborar una gramàtica pedagògica en què els conceptes vagin esdevenint més complexos a mesura que els alumnes són capaços d'assolir nivells més alts d'abstracció. En referència als obstacles metodològics, la ponent proposa prendre un enfocament constructivista de l'aprenentatge de la sintaxi. Finalment, pel que fa als obstacles psicogenètics, Anna Camps considera que cal un aprenentatge guiat des de l'observació cap a l'abstracció, cosa que hauria de portar cap a un model d'ensenyament basat en l'activitat de l'alumne i en la seva reflexió. Per últim, la ponent finalitza la seva presentació proposant i descrivint el model de Seqüència Didàctica com una opció pràctica per superar aquests obstacles.

**SETENA
SESSIÓ**

Data: 20 de febrer de 2009

Durada: Dues hores i vint minuts

Temàtica general: Exemples de seqüències didàctiques

Ponent: Dr. Xavier Fontich

Setena sessió – 20 de febrer de 2009				
Número	Títol	Intervencions	Durada	Contingut
1	Síntesi i comentaris sobre la sessió anterior	1-25	14 minuts	Presentació, per part de la Paula, d'una síntesi de la sessió anterior. Alguns membres del grup comenten la ponència de la Dra. Anna Camps. Quan arriba el Dr. Xavier Fontich, els docents s'hi presenten.
2	Ponència	26-69	1 hora	Ponència del Dr. Xavier Fontich sobre una seqüència didàctica dissenyada i implementada per ell mateix. La presentació del ponent es troba intercalada amb intervencions breus de membres del seminari.
3	Preguntes i comentaris al ponent	70-128	20 minuts	Preguntes i comentaris al Dr. Xavier Fontich
4	Seqüències didàctiques	129-378	43 minuts	Presentació i comentaris de les seqüències didàctiques dissenyades i implementades per la Roser i la Sònia. Durant aquesta seqüència tenien previst presentar dues seqüències didàctiques més -d'en Josep i de la Irene-, però finalment no ho fan, per qüestions de temps.
5	Cloenda	379-422	3 minuts	Cloenda de la sessió. Síntesi, per part de la Paula i la Laura, de les tasques que duren a terme durant la sessió següent, que serà l'última. En acabar, decideixen fer una trobada informal després de l'última sessió de seminari.

Perfil del ponent: Dr. Xavier Fontich

El Dr. Xavier Fontich és Llicenciat en Filologia Catalana i Doctor per la Universitat Autònoma de Barcelona amb la Tesi Doctoral “*La construcció del saber metalingüístic*” (Fontich, 2010b).

Xavier Fontich és professor associat del Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura, i de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona alhora que exerceix com a professor de llengua catalana i literatura en un centre d'educació secundària. Així mateix, és membre investigador del grup de recerca GREAL de la UAB.

Síntesi de la ponència

La ponència del Dr. Xavier Fontich se centra principalment a explicar una seqüència didàctica que ell mateix ha implementat amb alumnes de 2n i 4t d'educació secundària. Es tracta d'una seqüència pensada per a l'aprenentatge de la gramàtica, concretament per tractar les qüestions dels complements verbals i de la transitivitat. Per començar la seqüència, Xavier Fontich explica que va proporcionar als seus alumnes un diàleg escrit amb alguns exemples de verbs assenyalats, els quals havien de ser classificats en una graella, segons si estaven acompanyats d'un complement directe, d'un indirecte o de cap complement. Així, els objectius de la seqüència didàctica eren veure com els verbs es poden classificar en una graella d'aquesta mena, veure com alguns verbs accepten, rebutgen o exigeixen un complement directe i reflexionar sobre la complementació verbal des d'un punt de vista semàntic i pragmàtic.

Seguidament, el ponent explica que aquesta activitat inicial sobre la graella representava una tasca introductòria. Tot seguit, la seqüència iniciava la seva primera fase, on els alumnes rebien exemples d'oracions els complements directes assenyalats i una bateria de set preguntes diferents. Per tal de respondre aquestes preguntes, l'alumnat es va dividir en set grups diferents. D'aquesta manera, cada grup va respondre una pregunta, cosa que va permetre, gràcies a una posada en comú, que tots els alumnes de l'aula acabessin tenint les set respostes completades. Tot seguit, els alumnes van preparar un recull de les respostes a les preguntes, elaborant dos esquemes titulats *El que la classe sap sobre el complement directe* i *El que tots hem de saber sobre el complement directe*, que van exposar oralment davant dels companys.

Seguidament, va començar la segona fase de la seqüència didàctica, en què els alumnes rebien una bateria d'oracions d'estructura canònica i hi havien d'identificar i classificar els complements directes. Acte seguit, els estudiants van avaluar un company, amb l'ajuda d'una graella que els servia com a guia de

valoració. Un cop feta aquesta tasca, els estudiants van elaborar un resum de les classificacions i d'allò que sabien sobre el complement directe, sintetitzat en un full petit -document que van anomenar *Postal gramatical* i que van poder fer servir com a material de consulta per a l'examen escrit. Així, els estudiants es van enfrontar a dos tipus de proves: una prova individual escrita, on havien d'omplir una graella, i una prova grupal oral, on havien de reflexionar, juntament amb els companys, sobre alguns exemples proposats pel docent. Per últim, Xavier Fontich explica que, a l'última fase de la seqüència, els alumnes van escriure un informe sobre allò que havien fet al llarg de les sessions anteriors i sobre els conceptes que haurien aparegut durant tota l'experiència didàctica, així com el seu propi punt de vista sobre la seqüència.

Després de narrar la seqüència didàctica implementada, el ponent ofereix un moment per a preguntes i aclariments. Una de les preguntes que els membres del grup li traslladen fa referència al temps que va necessitar per implementar la seqüència. El ponent respon que hi va dedicar un total d'un mes i mig, i completa la seva resposta reflexionant sobre la importància d'invertir temps en les seqüències, per tal que els alumnes puguin adaptar-se a la dinàmica de treball d'aquesta mena de disseny didàctic.

Finalment, Xavier Fontich acaba la seva ponència oferint una sèrie de reflexions generals. En primer lloc, fa referència a la relació entre la gramàtica i l'escola. Segons afirma, la gramàtica té presència a l'escola des del punt de vista del temps que es dedica a treballar-hi, però normalment aquesta gramàtica no va acompanyada de pensament i de reflexió. A més, el ponent afegeix que existeix una inquietud i un interès per trobar noves maneres d'ensenyar a escriure, però en canvi no es pensen noves maneres d'ensenyar gramàtica. Així mateix, el ponent justifica la importància de l'aprenentatge de la gramàtica amb aquests tres arguments: els coneixements gramaticals són necessaris a la l'elecció de la combinació lingüística adequada en cada forma d'expressió, la gramàtica ajuda a aprendre segones llengües -i les segones llengües ajuden a aprendre gramàtica- i la gramàtica permet organitzar millor el text escrit. Per últim, el ponent acaba la seva intervenció destacant el fet que, quan es crea un marc i unes circumstàncies adequades, els alumnes parlen i reflexionen sobre gramàtica.

**VUITENA
SESSIÓ**

Data: 13 de març de 2009

Durada: Dues hores i quaranta-cinc minuts

Temàtica general: Seqüències didàctiques i valoració

Ponent: Sense ponència

Vuitena sessió – 13 de març de 2009				
Seqüència	Títol	Intervencions	Durada	Contingut
1	Introducció	1-30	3 minuts	Introducció de la sessió. Les organitzadores expliquen que aquesta vegada no faran resum de la sessió anterior per qüestions de temps.
2	SD de l'Emma	31-200	9 minuts	Presentació i comentaris sobre la seqüència didàctica de l'Emma.
3	SD de la Irene	201-330	16 minuts	Presentació i comentaris sobre la seqüència didàctica de la Irene.
4	SD d'en Josep	331-648	30 minuts	Presentació i comentaris sobre la seqüència didàctica d'en Josep.
5	SD de l'Íngrid	649-740	9 minuts	Presentació i comentaris sobre la seqüència didàctica de l'Íngrid.
6	SD de la Mireia	741-901	13 minuts	Presentació i comentaris sobre la seqüència didàctica de la Mireia.
7	SD de la Iolanda	902-1014	25 minuts	Presentació i comentaris sobre la seqüència didàctica de la Iolanda.
8	Valoració final	1015-1443	1 hora	Valoració final del seminari. Presentació, per part dels docents, del seu punt de vista respecte aquesta experiència formativa i respecte la possibilitat de continuar trobant-se durant el curs següent.

5.6 El seminari avui

Tot i que aquesta recerca centra la seva anàlisi en el desenvolupament del primer any de seminari formatiu, el grup de docents ha mantingut les seves trobades periòdiques i en l'actualitat encara es troba en ple funcionament. Tot i així, les característiques del seminari han canviat considerablement amb el pas del temps: si bé durant els dos primers anys el grup va mantenir el funcionament que hem descrit en aquest capítol, a partir del tercer curs les trobades de seminari han variat les seves característiques. Per una banda, el grup ha modificat el sistema d'organització interna: les professores Paula i Laura ja no desenvolupen tasques de preparació i dinamització de les sessions de seminari, sinó que el grup s'autoregula internament pel seu propi compte. Per la seva banda, la professora Roser ha pres la funció de coordinació de les trobades del grup, portant la iniciativa a l'hora de decidir dates de reunió.

Per altra banda, actualment el grup de docents no se centra únicament a preparar i desenvolupar les seves pròpies trobades, sinó que és agent organitzador d'activitats formatives externes. De manera bianual, el grup es constitueix com a comitè organitzatiu de les Jornades per a Professors de Llengua de Secundària promogudes per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Les temàtiques concretes d'aquestes Jornades varien cada any, de manera que el grup de docents les estudia col·lectivament amb anterioritat per tal de poder preparar l'acte.

Així mateix, al llarg d'aquests anys alguns membres del grup han escrit reflexivament sobre algunes de les seves experiències a l'aula. Alguns d'aquests escrits han pres forma d'article i han estat publicats a diverses revistes vinculades a la recerca en didàctica de la llengua²⁶. A més, algunes de les seqüències didàctiques que han dut a terme els docents membres del grup, i que han estat publicades en revistes de divulgació científica, han estat guanyadores de premis dedicats a experiències educatives.

El punt de vista dels participants

Per finalitzar aquest apartat, exposarem una síntesi de la sessió de valoració conjunta²⁷ duta a terme amb els membres del grup amb l'objectiu de valorar el seu pas per l'experiència formativa. Així, al llarg de la conversa, els docents exposen el seu punt de vista sobre la seva pròpia vivència en el si del grup.

²⁶ No incloem la referència als articles per tal de preservar l'anonimat dels participants a la recerca.

²⁷ Aquesta sessió forma part de les *Dades complementàries* definides al capítol *Metodologia de la recerca*.

Presentem, doncs, una selecció dels elements clau esdevinguts a la conversa, incloent les transcripcions literals d'algunes de les intervencions.

Els professors comencen afirmant que el motiu pel qual van començar a formar part del seminari va ser, bàsicament, la inquietud sobre la pròpia pràctica a l'aula. Segons expliquen, els docents intuïen que calia modificar la seva manera de treballar, encara que no havien descobert el camí cap a la millora. Les següents intervencions de la Roser i la Mireia desenvolupen aquesta afirmació:

Roser: en mi caso de: de notar que hay algo que no funciona y que vas probando cosas aunque llevas mucho tiempo dando clases pero vas probando cosas/ ya dejabas el libro de texto a un lado desde siempre por intuición/ ahora ya con argumentos pero antes era con in: por intuición (.) y estar buscando algo como siempre y a todas partes a ver qué encuentro (.) yo cuando llegué aquí/ además lo dije: con todos los prejuicios del mundo\ yo no tenía ni idea de lo que era la didáctica/ tampoco es que ahora sepa mucho pero entonces no tenía ni idea (.) y: claro eh: yo no conocía a nadie del grupo/ Paula había dado voces y casualmente una amiga común pos no podía venir dijo pero conozco a una chica que a lo mejor está interesada se lo diré\ y me lo dijo\ y porque: es de mucha confianza porque cuando me dijo la universidad de educación didáctica no sé qué/ yo pensé: y yo qué voy a hacer allí/ que rollo ya verás tú como los cursos estos del colegio de licenciados cuando vas a uno de didáctica o de pedagogía o de no sé qué: yo lo metía todo en el mismo saco (.) y luego pues claro resultó que: llegas al grupo y te encuentras lo que te encuentras/ y ya no he faltado ni un día creo {{@} creo que he faltado un día en los seis años} [...] o sea que: antes era más ignorante todavía que ahora\ ahora ya he descubierto lo que es la didáctica por ejemplo (.) sin saber/ pero sé lo que es (.) y a mí me ha dado claves

Mireia: lo que nos gustaría hacer y que todavía no puedes aplicar: al cien por cien: es decir abrir caminos no/

Roser: exacto (.) o vías de exploración/ y dices bueno tú esto sabes que así no funciona\ vas probando como: dando palos de ciego pero ahora pos tienes algo que decir voy a probar esta: actividad de: secuenciándola así (.) o voy a acompañar en la evolución de tal: o: te da pues criterios no/ para cuestionarte\ no soluciones/ criterios para cuestionarte (.) esto es muy importante porque si no: no sabes muy bien: para mí formación creo que aquí todos era filología no/

Així mateix, els professors valoren que dins del grup hi havia persones amb perfils molt diferents. D'entre els membres del seminari, hi havia qui ja tenia certs coneixements sobre didàctica de la llengua. Tot i així, els professors valoren molt positivament que totes les intervencions s'acceptessin amb naturalitat, que es construís un ambient obert i de generositat que, segons afirmen, es troba a faltar dins dels centres educatius. La Tània descriu aquest punt de vista amb la següent intervenció:

Tània: jo també penso que: a mi eh/ que sí que ens va portar aquí potser la inquietud o el neguit que hi havien coses que no les fèiem bé/ i que l'experiència ens ha portat a: no a grans certeses/ de dir ai ara ja ho sabem resoldre tot sinó d'una banda saber que hi ha coses que les podem fer diferent/ que ja tenim arguments per explicar-ho i ensenyar-ho i fer-ho/ i: i d'altra banda jo penso que també ara ja correm el risc no/ ens podem arriscar a preparar-ho d'una manera diferent sense a vegades l'angúnia que a vegades et creava el dir ai és que si no ho faig/ o: no no ara pensem que ho podem fer diferent i que podem fer seguint el llibre de text seguint la: una didàctica diguem-ho així una mica més tradicional se suposava que fèiem no/ jo crec que això és important no/ (.) i és veritat que aquest punt que deia ara la Roser de la generositat de que no tots explicàvem tots compartíem: i hi ha una altra cosa que a mi em sembla molt important que és quan pots explicar els dubtes: el que no saps: les coses que et preocupen: que això a vegades no: no ho pots compartir els dubtes i: perquè a vegades sembla que compartir dubtes et desacredita no/ i en canvi aquí justament el que importa és plantejar els dubtes: les coses que no tens clar: preguntar que els altres t'ho expliquen t'ho: t'ho donen no/ a mi això és el que trobo que ha estat més important

A més, els docents valoren la importància de la dinàmica formativa dels dos primers anys de seminari. Segons afirmen, les ponències i les lectures van tenir una importància cabdal en el seu procés formatiu. Tant és així, que consideren que, si s'incorporessin noves persones al grup, seria necessari que ja coneguessin alguns fonaments teòrics. En paraules literals de la Irene:

Irene: es difícil hablar con los que no están en la honda

També parlant de la qüestió dels coneixements teòrics, els docents donen especial importància al fet que hi hagi una combinació entre les ponències i el diàleg entre professors. Així doncs, valoren positivament que la formació no fos unidireccional, sinó que també incorporés una part d'intercanvi amb la resta de membres del grup. Per altra banda, també consideren de vital importància el fet que els continguts formatius tinguessin una clara relació amb les problemàtiques que es troben els docents quan exerceixen la seva funció dins l'aula. Les següents intervencions de la Tània i la Roser ho exposen:

Tània: el que singularitza més aquesta nostra formació era que el que nosaltres dèiem aquí l'endemà podia entrar a classe/ per tant no era la: la formació aquella doncs que tu podies dir una elucubració teòrica no no no perquè el que acabàvem compartint eren coses que tu: manegaves: tu acabaves adaptant: tu traduïes tu feies allò i la setmana següent podia entrar a classe i era la: un problema real que tu afrontaves de la teva feina/ per tant això era el que li donava:

Roser: es que se juntaban las dos cosas creo yo\ se juntaba eso con lo que dice ella de que no te sentías mal

Tània: no clar

Roser: porque: [...] tú vas allí a un curso y entonces te están dando una lección de cómo lo tienes que hacer que tú ves muy teórica/ tú te sientes fatal de pensar qué mal lo hago pero al mismo tiempo te rebotas de pero y este que no ha pisado un aula me tiene que dar lecciones a mí yo esto como lo voy a hacer/ y es más frustrante que otra cosa y además te sientes muy solo y muy pequeño (.) y en cambio aquí aparte de que son cosas que toca de pies en el suelo y que todos éramos pues eso compañeros porque era de entrar en el aula y todos compartíamos el mismo tipo de: inquietudes/ pues luego al mismo tiempo no te sentías mal cuando: cuando salía un tema y tú exponías tus dificultades o: que tenías tus límites y otro te decía bueno pues yo lo hago así o yo lo hago así y era más un compartir entre iguales que: yo creo en parte lo bueno era la combinación de que viniera alguien que sí que era una autoridad o un experto con el luego cómo hacíamos nuestro eso entre iguales

[...]

Tània: però quan tu ho fas a l'aula diguem-ne quan tu vas i a l'aula portes el que has fet aquí encara que sigui l'únic que ho fas o que ho has provat en allà/ et sents com legitimitat perquè al darrere tens uns companys que estan compartint la mateixa experiència que tu i uns experts que t'han ajudat (.) per tant nosaltres en aquí jugàvem aquest paper que ens anava molt bé

[...]

Roser: otro descubrimiento fue que la universidad podía aportar algo a mi trabajo (.) porque yo tenía: no es que pensara lo contrario/ es que tenía como muy interiorizado que la universidad era la universidad y el instituto era el instituto/ y de repente decir pero si hay una mina en la universidad/ y además siempre había como un abismo entre profesores de universidad y profesores de secundaria y de repente descubrir a profesores de universidad que te abrían los brazos/ eso no tiene precio creo yo eh/ eso no tiene precio (.) porque es como una retroalimentación muy rica

Seguidament, la conversa deriva cap a una crítica per part dels professors respecte el tipus de formació docent permanent que s'està portant a terme. La Irene defineix la formació del professorat com "la gran assignatura pendent de l'administració". Així mateix, els docents es pregunten per què l'administració no té en compte les aportacions de la didàctica de la llengua a l'hora de dissenyar les formacions permanents del professorat i destaquen la importància d'ensenyar el model de Seqüència Didàctica durant l'etapa de formació inicial.

Finalment, els professors valoren positivament el seu procés formatiu dins del grup. Alguns docents afirmen tenir la sensació que, individualment, han aportat poc al grup, en comparació amb tot allò que han rebut. D'altres responen que tots tenen la mateixa sensació i que la suma de totes les aportacions ha permès

el creixement individual de cadascú. En definitiva, els docents consideren que les trobades han representat una font de diàleg rica i profitosa per a la seva pràctica d'aula. Les següents intervencions de la Roser exemplifiquen aquesta afirmació:

Roser: lo bueno de este espacio es que siempre salíamos con diez millones de ideas a partir de lo que uno había dicho (.) y uno decía cualquier cosa y no solo te ibas con lo que había dicho que lo ibas a copiar sino con mil ideas más

[...]

Roser: en ningún momento estábamos cuestionando al alumno (.) nos estábamos cuestionando a nosotros\ o sea no es que el alumno no aprenda no sepa no no sé qué: sino bueno a ver qué puedo hacer yo para hacerlo de otra manera para llegar a tal para no sé cuántos en ningún momento hemos cuestionado al alumno\ y eso sí que es algo muy extendido en los institutos\ es otra vez que no teníamos una actitud de lamentarnos ni por la administración ni por los alumnos

5.7 Recapitulació

Aquest capítol permet fer una aproximació de caràcter descriptiu a la proposta formativa que aquesta recerca explora. D'aquesta manera, exposem quins eren els objectius del projecte de formació docent, en el moment de la seva posada en marxa, quines persones i institucions s'han responsabilitzat de portar-lo a terme i quin és el funcionament intern del grup. Així mateix, el capítol presenta el grup de recerca universitari que ha col·laborat en la composició del grup de docents, cosa que explicita el contingut d'aprenentatge previst per aquest projecte formatiu. Per altra banda, la breu descripció sobre el perfil de cadascun dels membres del grup permet conèixer el bagatge professional de cadascú i constatar-ne la seva heterogeneïtat.

Seguidament, l'apartat titulat *Les sessions* ha ofert la narració sintetitzada del desenvolupament de primer any de seminari, dividit en les vuit sessions que, posteriorment, analitzem. Així, doncs, aquestes sessions són presentades per tal de proveir l'anàlisi del context requerit en una recerca qualitativa com la que ens ocupa. Per últim, el capítol mostra quina és la situació actual del grup de docents i com valoren els seus membres l'experiència formativa que han viscut al llarg dels anys que n'han format part. En conclusió, aquest capítol presenta una mirada aprofundida de les particularitats del grup de docents, tot oferint una descripció del model formatiu en tota la seva globalitat, així com la contextualització necessària per a la posterior anàlisi de dades.

Capítol 6. Anàlisi de dades

6.1 Introducció del capítol

Aquest capítol presenta les anàlisis de dades que s'ha portat a terme al llarg d'aquesta recerca. Es tracta, doncs, d'un capítol extens dividit en dos grans apartats que configuren les dues anàlisis desenvolupades. En primer lloc, l'apartat *Anàlisi del grup* presenta l'aproximació analítica i panoràmica de tot el conjunt d'intervencions verbals dutes a terme al llarg de les sessions del primer any de composició del grup de docents. Com s'explica al capítol *Metodologia de la recerca*, aquesta anàlisi de dades s'ha dut a terme mitjançant l'assignació de set categories preestablertes a una selecció determinada de fragments d'intervenció. Així doncs, mostrem els resultats de categorització en cadascuna de les categories i la nostra interpretació d'aquests resultats d'anàlisi.

Per altra banda, el capítol presentem l'*Anàlisi longitudinal* que hem dut a terme, explorant el recorregut de dues professores al llarg del seu primer any de pertinença al grup. Com també queda explicitat al capítol *Metodologia de la recerca*, en aquest cas l'anàlisi s'ha desenvolupat mitjançant l'assignació de categories emergides a partir de l'exploració de les pròpies dades. Aquestes categories han permès la comparació de les intervencions de cadascuna de les docents al llarg de les vuit sessions i la posterior interpretació de resultats. Així mateix, aquest apartat també presenta una aproximació general a les seqüències didàctiques que han portat a terme les dues professores a les seves respectives aules.

6.2 Anàlisi del grup

Tot seguit, presenten algunes mostres de fragments seleccionats per a cada categoria, que funcionen com a exemples representatius d'aquesta selecció. Així mateix, també per cada categoria, mostrem un quadre amb el recompte total de fragments²⁸ categoritzats al llarg de cada sessió.

6.2.1 Exploració ambiental

Aquesta categoria pretén trobar, entre les converses dels membres del grup analitzat, diàlegs que tinguin per objectiu la descoberta de noves dades, ja siguin contingut temàtic tractat o informació sobre els participants. En aquest sentit, incloem en aquesta categoria les intervencions que ofereixen nova informació que, a la vegada, serveix com a referència per als diàlegs posteriors.

Algunes de les intervencions que podem anomenar d'*Exploració ambiental* són les següents:

1. La Paula recomana bibliografia i en sintetitza breument el contingut. (Segona sessió)

544. Paula: i això repartir-ho sí (...) perquè hem d'acabar eh/ a llavors (XXX) en aquest llibre que és gentilisa del departament de didàctica/ aquest és un llibre: l'Oriol Guasch ens en farà: una: sessió aquesta seria al desembre\ i ens farà una sessió sobre escriptura en segones llengües/ perquè com veieu ell és un: la seva tesi i tot això va ser especialitzada en aquest tema (.) però hi ha una part aquí no no és perquè llegiu el llibre és perquè el tingueu el mireu: però hi ha una cosa que pensem que pot ser interessant: pot ser: a banda d'aquesta mena de: tota la perspectiva de l'ús i tota la interacció social etcètera/ la llengua escrita des d'una perspectiva sociocultural (.) aquesta part eh/ a mi em sembla que és interessant perquè: és un marc teòric interessant del que estem dient\

545. Tània: he desconnectat i ara no sé ni quina part era

546. Paula: la llengua és: al 93 a la part 93 (...) a vera tot el llibre és interessant però és dens eh/ però aquesta la 93 i: fins a: a mi em sembla a mi eh/ especialment interessant perquè: com una funció psicològica superior de la importància del tema de l'escriptura/ i:: jo crec que la interacció oral i el treball grupal en l'aprenentatge del llenguatge escrit/ té a veure amb això del que estem dient fins a la 102 que és ja quan comença el treball en l'escriptura en L2\ o sigui quan ja és específic d'L2 si no voleu doncs: però l'altra part sí que ens pot fer servei i pot ser interessant eh/ i els altres dos articles com veieu són de la Teresa en un: el rol del professor el rol docent ah: va sortir en el: em sembla que surt aquí ensenyar a mirar sin prisa pero

²⁸ Els fragments es troben numerats i es poden consultar a l'Annex 2, *Transcripcions*.

con sentido/ i a mi em sembla que està molt bé perquè planteja una mica el paper del docent i descriu: hi ha una descripció és molt breu però és molt útil: a mi em va semblar molt útil i ràpid per situar-nos i completar el que ja la Teresa ens ha explicat/ per a persones que encara: que no coneguem prou la bibliografia de la Teresa o: aquest altre és també d'utilitat perquè també acaba d'arrodonir tot el que ella ens ha explicat\ i bé de bibliografia en pot haver més però no es tracta d'agobiar-vos ni d'angoixar-vos\ es tracta d'anar llegint amb calma

2. La Laura i la Paula es dediquen a descriure un conjunt de recomanacions sobre l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita. (Quarta sessió)

202. Paula: després/ un altre: ítems d'aquests seria oferir als alumnes bons models per a cada tipus d'escrit/ de discurs/ que es consideri objecte d'ensenyament i aprenentatge\ això implica fer-los analitzar discursos escrits existents i fer-los adonar de les característiques del gènere per aplicar-les a les seves pròpies produccions\ bé (.) ehm: segurament si realment es pauten per exemple: ah: algun tipus d'activitats a classe/ unes pautes/ i llavors es barregen escriptors diguem-ne experts amb novells/ ah: aquesta barreja de l'expertesa amb la: inexpertesa pot donar bons fruits/ perquè: llavors els models poden servir models d'escriptura i models de com s'hi posen a escriure\ però també nosaltres el profe com a model d'escri: d'escriptor que és l'últim no/ de mostrar: (XXX) és ampli això eh/ (.) llavors implicar els alumnes en activitats d'escriptura que els desperti i els permeti millorar la seva capacitat d'anàlisi i reflexió sobre la llengua/ sobre les situacions d'escriptura/ sobre el mateix text i la seva escriptura/ sobre el gènere discursiu adequat/ sobre el procés d'escriptura/ etcètera\ l'activitat metalingüística i metadiscursiva és a la base d'aquesta recomanació\ però clar això és: i jo estic pensant constantment en el model i penso aviam: si es posa en pràctica un disseny d'activitat de tasca d'escriptura així/ jo crec que: engloba i agafa moltes d'aquestes recomanacions/ o sigui que no és que fem primer això fem primer això sinó que tot això es pot estar recollit en: no/ llavors ((llegeix)) *ensenyar a: als alumnes la manera d'escriure oracions pròpies amb l'escrit\ pròpies de l'escrit*\ això implica posar la gramàtica/ la sintaxi al serveix de l'escriptura\ aquest és un apartat molt interessant és una: eh/ pot anar des d'ensenyar maneres d'ajuntar dues oracions en una/ preventius (XXX) participis etcètera/ a transformar l'estructura de les oracions per catar més informació en menys espai/ (XXX) participis connectors: o establir lligams entre oracions a partir de cadenes de referència per exemple\ (.) en aquest punt cal fer referència també a l'activitat mental lingüística referida sobretot al coneixement de la llengua com a sistema de possibilitats\ bueno: aquesta és una de les: de les línies estrella en aquest moment dintre del grup de recerca\ de tot el treball de: seria en el moment ara és el moment\

Després de fer l'anàlisi de les vuit sessions, hem pogut seleccionar una sèrie de fragments considerats com a *Exploració ambiental*. Els resultats d'aquesta categoria queden reflectits al quadre següent:

Exploració ambiental		
Sessió	Intervencions	Total de fragments
1	30-74; 80-86; 220-231	3
2	544-546	1
3	10-13; 49-56	2
4	182-205	1
5	47; 67-69; 77	3
6		
7	19-25	1
8		
Total		11

Quadre 9. Fragments d'Exploració ambiental

Al quadre podem veure que hem trobat fragments considerats d'*Exploració ambiental* en gairebé la totalitat de les sessions transcrits. Tant sols a la sisena i a la vuitena sessió els manquen intervencions d'aquesta categoria. Així doncs, al llarg de les vuit sessions, trobem un total d'onze fragments categoritzats com a *Exploració ambiental*.

Així mateix, considerem que hi ha una particularitat a la primera sessió que caldria esmentar, i que justificaria el fet que sigui una de les sessions amb un nombre més elevat de fragments que responen a l'*Exploració ambiental*: concretament, ens referim al fet que durant la primera sessió hi ha un lapse de temps dedicat específicament a una qüestió que consideràriem integrada dins d'aquesta categoria: la presentació personal dels membres del seminari. En aquesta presentació, els professors ofereixen informació sobre la seva trajectòria

acadèmica i laboral que, tenint en compte són dades fins llavors desconegudes, que condicionen els diàlegs posteriors, s'inclouen dins de la categoria d'*Exploració ambiental*.

6.2.2 Visió i objectius

S'inclouen dins d'aquesta categoria les intervencions que expliciten les tasques o activitats que es duran a terme dins del seminari, en un futur més o menys imminent, així com els seus objectius, tenint en compte els propòsits generals del seminari. Els següents exemples presenten situacions en què les organitzadores del seminari mostren de manera transparent els passos que consideren oportuns de seguir i els objectius que aquests passos persegueixen.

1. La Paula inicia la sessió fent una proposta d'estructura de les sessions a seguir al llarg de tot el curs. (Primera sessió)

29. Paula: i: [...] llavors recordar-vos eh/ que l'estructura tipus per les persones que no: que estaven: acordem-la no/ havíem parlat de fer una primera part on hi haurà sempre una activitat per part d'un ponent/ un ponent que pot ser sempre una persona del seminari com avui que jo us explicaré doncs una mica la recerca a partir de la qual es munta tot això per situar-vos en el punt de partida/ però que per altra banda pot ser sobretot persones del grup GREAL/ en aquest cas la Teresa Ribas el dia 7 de novembre serà la primera ponent que ens parlarà de temes d'avaluació i per tant la primera part sempre hi hauria un ponent/ un altre dia podem ser algú de nosaltres que explica una experiència o un altre membre del grup GREAL/ quan parlo de membres del grup GREAL vol dir del nucli dur @@@ del nucli dels investigadors principals (.) per tant serien la Teresa Ribas/ l'Oriol Guasch/ la Marta no\ la Teresa Ribas/ la Marta Milian/ l'Oriol Guasch/ i l'Anna Camps eh/ a llavors sempre hi hauria aquesta part també de lligam amb la sessió anterior/ recordem el que hem fet per anar seguint/ i després a partir d'aquesta també: primera part de la sessió la segona sessió sempre\ la segona part de la sessió sempre serà ah: debat exposició intercanvi eh/ etcètera\ i per últim sempre farem una mena de refosa de què hem fet i on anem i:: que quedi clar què hem de fer de cara a la sessió següent\ perquè com que sempre hi ha dues tres setmanes entremig que és el treball virtual aquest que si el moodle no ens falla/ doncs podríem fer-lo servir per intercanviar/ per llegir/ pel treball personal/ pel que feu/ etcètera això que feu aquesta mena de: entre sessions presencials i sessions presencials\ eh/ bé doncs en aquesta primera part de la sessió d'avui/ jo us explicava si no vaig mal fixada/ ens us explicava no ens explicava us explicava/ (..) no (...) no sé si serà això/ (.) us explicava això no/ el punt de partida etcètera\ [...]

2. La Paula proposa el funcionament de la sessió, de manera coherent amb la finalització de la trobada anterior. (Cinquena sessió)

14. Paula: i hem estat aquí donant-li voltes/ i finalment vam pensar que: la sessió d'avui que no té diguem-ne cap explicació per part de cap expert ah: específica/ era una mica: era una mica de refosa del que havíem fet fins ara/ de veure on està tota la qüestió de: què ens ha portat fins ara tot el que hem anat escoltant llegint: eh/ incorporant\ des del punt de vista teòric/ i per altra banda en aquestes pràctiques que nosaltres hem fet i que es tractaria de compartir-les també/ eh: què hi ha de tot això/ que es reflecteix en aquestes pautes/ en aquesta: en aquest treball de tot això que hem fet fins ara no/ [...]

La selecció de fragments que responen a aquesta categoria, al llarg de les vuit sessions que tenim en compte, ha estat la següent:

Visió i objectius		
Sessió	Intervencions	Total de fragments
1	29-30; 75-77; 103; 122; 189-206	5
2	10	1
3	344	1
4	166; 205-209; 394-402	3
5	14-24; 25-41; 114; 183-201; 350-362; 376-381	6
6	1-3	1
7	1	1
8	1019-1029; 1042-1046	2
Total		20

Quadre 10. Fragments de *Visió i objectius*

Com podem veure, aquesta és una categoria que apareix de manera recurrent: totes les sessions tenen algun fragment categoritzat com a *Visió i objectius*. Tot i que en alguns casos apareix un sol fragment, també trobem algunes sessions en què la freqüència d'aquesta categoria és significativament major: la primera i la cinquena sessió ens ofereixen cinc i sis fragments, respectivament. Precisament, aquestes dues sessions representen la sessió d'inici de curs i el començament de la segona meitat del seminari.

Com podem observar, malgrat alguna excepció, molts fragments que responen a aquesta categoria apareixen al principi de cadascuna de les sessions – intervencions 29-30, en el cas de la primera sessió; intervenció 10, en el cas de la segona; intervencions 14-24, en el cas de la cinquena; intervencions 1-3 en el cas de la sisena, i intervenció 1, en el cas de la setena sessió-. Aquest fet sembla indicar, doncs, que hi ha una tendència clara a donar el toc d'inici de les sessions explicitant els objectius de la trobada.

6.2.3 Col·laboració

Hem descrit la categoria de *Col·laboració* com la creació d'un clima d'obertura i confiança. La *Col·laboració*, doncs, es fa evident en els moments en què els professors expliciten dubtes i inseguretats –tot mostrant una voluntat concreta de rebre suport per part dels interlocutors-, i els moments en què s'ofereixen consells, ajuda o materials. Així mateix, hem considerat part de *Col·laboració* les aportacions de tipus crític que els docents plantegen a nivell general –sense referir-se a casos concrets- tot oferint el seu punt de vista als companys sobre qüestions diverses i obrint la porta al debat i a la discussió constructiva. Tot seguit, veiem alguns exemples de fragments de *Col·laboració*:

1. La Tània presenta al grup els seus dubtes i preocupacions sobre els microprocessos que s'han de seguir en el transcurs d'una seqüència didàctica. (Cinquena sessió)

265. Tània: a mi el que em preocupa és el segon que tu deies\ perquè és allà on ensopego més jo (.) és a dir a plantejar una seqüència en la qual sóc jo la que m'hi entrebanco i sóc jo la que ho acabo: acabant malament no/ és a dir: perquè: ah: la idea a l'engròs és molt fàcil/ no dir: avera m'impresiona em fascina la de la radionovel·la o la de: aquestes idees de fer un muntatge:: o una activitat que dir-la és molt fàcil però després tota aquesta colla de microprocessos: que són els que hi ensopagues/ que són els que demanen temps que són els que demanen que tu tinguis molts recursos/ que demanen que tu tinguis paciència/ perquè de vegades també el que demana la teva paciència a l'hora de fer-ho que: que siguis mol flexible/ i jo sovint tinc molt clar el final\ el final\ però salto tant a l'engròs que després el final em falla/ perquè penso uf ja porto un mes i mig tu/

266. Alguns: @@@

267. Tània: he de canviar/ no no és que he de saltar/ i llavors ja ni l'avaluació no tinc clara o ja: faig un salt al buit\ clar en a mi la sensació o el problema que se'm genera sovint és tenir la sensació que sempre vaig amb una sabata i una espadenya i que sempre acabo allò: ff:: se'm fon el tema (.) és el que em dol no/ és a dir: de de no ser capaç de tenir-ho tot tan clar o de: o de ser més ambiciosa o de no saber calcular/ aquest és el problema que jo tinc perquè:

2. En Josep i en Jordi ofereixen consells a l'Íngrid sobre com tirar endavant el disseny de la seva seqüència didàctica. (Vuitena sessió)

717. Josep: falta una activitat que sintetitzi

718. Jordi: que reculli

719. Paula: clar\

720. Josep: coses que has anat fent {(?)d'un altre punt /durant el curs}\ ja està\

721. Paula: clar\

722. Íngrid: clar\

723. Josep: i això no és a la deriva\

724. Íngrid: no\ sí potser =a la deriva és molt exagerat\=

725. Josep: =vull dir que és=-

726. Íngrid: potser sí\

727. Josep: això és el que falta eh/

728. Íngrid: sí\ està allà tot

729. Jordi: falta un pont aquí\

730. Íngrid: sí això\ això això\

Després de revisar les vuit sessions, la selecció de fragments categoritzats com a *Col·laboració* és la següent:

Col·laboració		
Sessió	Intervencions	Total de fragments
1	135-179	1
2	13; 72-79; 87-95; 130-137; 171-182; 495-515; 536-537	7
3		
4	217-221; 233-235; 239-246;	3
5	265-267; 272-277; 282-290; 302; 461-464	5
6	47-56; 224-230; 238-240; 246-254	4
7	74-81; 100; 105-112; 146-149; 186-197; 240-250; 300-304; 306-310; 326-332	9
8	100-114; 321-330; 430-449; 621; 679-696; 705-710; 717-730	7
Total		36

Quadre 11. Fragments de Col·laboració.

Com podem veure a la taula, estem davant d'una de les categories més presents en aquestes vuit sessions analitzades. No només trobem un nombre elevat de fragments categoritzats com a *Col·laboració* –trenta-cinc-, sinó que podem afirmar que aquests fragments es troben repartits en gairebé totes les sessions. Únicament la tercera sessió apareix sense cap fragment de *Col·laboració*. Així, hi ha sessions que presenten set, nou i set fragments respectivament. Així doncs, les tres sessions destacades serien la segona, en què es dedica una estona concreta al treball en petits grups, i la setena i la vuitena, que representen les últimes de les sessions analitzades.

6.2.4 Presa d'iniciatives i de riscos

Bona part de les trobades de seminari consisteixen a discutir sobre les pràctiques que s'han portat a terme. Aquestes pràctiques didàctiques són diferents a les pràctiques que els docents en portat a terme a l'aula quotidianament al llarg dels seus anys d'experiència professional. Per contra, són primeres aproximacions als models proposats per les organitzadores del seminari: bàsicament ens referim a l'ús de pautes d'avaluació i al disseny i implementació de seqüències didàctiques pròpies. Tot seguit mostrem alguns exemples de fragments que responen a *Presa d'iniciatives i riscos*:

1. En Jordi explica les mesures d'avaluació que ha pres, com a iniciativa pròpia, per valorar els resultats de la seva seqüència didàctica. (Sisena sessió)

118. Jordi: la qüestió ara serà què fem\ ho haurem de revisar (.) val a dir que he introduït a més a més de la relació que faran ells\ el que vaig veure que s'havia d'introduir també era diguéssim ja us ho vaig dir doncs tot aquest procés que ha d'anar seguit d'un dia de continuar l'altre perquè ells: un dia un full un dia un altre: tot això ho aniré valorant\ posaré ho aniré valorant i primer doncs posava bé ho heu avançat us falta això/ però l'altre dia parlant-ne algú va dir: potser val la pena posar una nota indicativa perquè a vegades s'hi adormen una mica: segons com i: posar-li la nota sobre tant/ i ara estem aquí\ hi haurà la valoració de: la meua valoració de com treballen del que fan/ després la valoració d'ells i després hi haurà la valoració del treball (.) la: la gravació\ aquí jo no hi incidiré massa/ això ho faran a fora/ potser caldria un treball doncs gesticulació/ només hem treballat el que és la pronúncia/ la lectura dramatitzada/ vol dir que la resta no hi incidiré: no hi puc incidir\

2. L'Íngrid explica al grup la seva idea sobre com continuar una seqüència didàctica que havia començat anteriorment. (Vuitena sessió)

668. Íngrid: està tot allà a mitges sub- a vere- i no: està o sigui està en ment eh/ fer alguna cosa: a partir del que vaig començar amb la *Ilíada* però: se m'han quedat tot un- per- per macro eh/ sóc molt conscient de que és per ser: perquè és una cosa que abastava moltíssim i perquè tampoc tinc e:: m: en les: meves classes mai he fet e- una qüestió de: ni d'escriptura: és- aquest any estic començant a fer coses però clar estic experimentant tantes coses que: estic súper dispersa ja em passa eh/ jo sóc molt dispersa eh/

669. Josep: {{?} això és el que em passa a mi}

670. Íngrid: jo sóc molt dispersa\ llavors tot m'entusiasma tot m'entusiasma i començo començo començo llavors tinc la sensació de què no acabo\ bueno\ és igual\ ara hem començat a llegir la *Odissea* i llavors a partir del que vam fer amb la *Ilíada* perquè- a la *Ilíada* el que va anar molt bé va ser que cadascú fes un resum de cada cant això va anar molt bé: que cadascú expliqués el cant als seus companys també va anar molt bé: no he fet una

valoració que això: ts- ara mentre parlàveu i ho faré eh/ el que passa que ara estem en plens trimestrals:

671. Laura: sí\

672. Íngrid: se'n van de viatge la setmana vinent: o siguiestic ara en un moment fua allà: que no- tse- que no és queestic i noestic\ està tot allà encara més a mitges\ sí que faré una valoració que això no ho he fet no- tse- no vaig pensar de fer-ho: de com m: de com- la manera que vam treballar la lliada com l'havien: com els havia resultat no/ de fet crec que alguna positiva:: n'han tret perquè quan els hi vaig dir que havien de llegir la Odissea i se la llegirien totes van dir no és que a nosaltres ens ha agradat més la manera de treballar la lliada o sigui que: no sé\ ja vurem eh/ llavors ara tinc tot de petites coses allà a mitges que jo vaig rumiant vaig rumiant com les: uniré amb: amb alguna cosa concreta\ per exemple\ a partir de la: que vam llegir la lliada doncs vam treballar l'epítet èpic: la comparació: e:: vocabulari homèric: o sigui que vam anar fent així coses però s'han quedat totes allà desenganxades\ llavors li vaig donant voltes de que ara com que treballaran- treballarem la Odissea i l'estem treballant: cant per cant: amb tota la història: a mi ja- a mi el tema del vocabulari això que estàveu dient que tenen tan poc: =el llenguatge=

673. Josep: =sí\=

674. Íngrid: informal: i tenen: no sé a veure Homer clar utilitza un vocabulari no/ quan surt {(?) li va} i quan surt: hecatombe i aquestes coses doncs tse- jo veig que van aprenent però que no: tse- que vull veure no/ com això com es queda/ llavors e: el tema dels epítets que són molt units: llavors estic pensant tse- doncs en a- en tots aquests aspectes alguna cosa tipus joc perquè després arribar a escriure alguna cosa en conjunt: o en parelles: o no sé ben bé: no sé ben bé això com: on arribarà\ sí que l'altre dia va sortir una cosa així a: divertida que va ser que: m: què passaria no- no perquè no pensant que això ho arribéssim a escriure eh/ però sí què passaria si la Odissea hagués estat al revés és a dir si hagués estat la Penélope la que s'hagués nat de viatge i hagués estat l'Odisseu que s'hagués quedat a casa no/ i llavors a partir d'allà vaig pensar ostra això potser podria: un cop la llegim doncs en to homèric potser m: no sé fer alguna cosa no/ o fer alguna:: inventar-nos alguna aventura més quan a- pa- arriba

Després d'analitzar les vuit sessions, hem trobat que els següents fragments responien a *Presa d'iniciatives i de riscos*:

Preses d'iniciatives i de riscos		
Sessió	Intervencions	Total de fragments
1		
2	538-542	1
3		
4	322-333	1
5	94-111; 126-133; 139-160; 458-460	4
6	118; 138-147; 264	3
7	297-299	1
8	80; 120-128; 218-222; 310-312; 507-515; 668-678; 700-704; 1122-1125; 1137-1146; 1158	10
Total		20

Quadre 12. Fragments de Preses d'iniciatives i de riscos

Com podem veure reflectit a la taula, aquesta categoria també apareix sovint al llarg de les sessions. Només són dues les sessions en què no hi ha cap fragment on alguns dels membres del seminari prengui alguna nova iniciativa o assumeixi algun nou risc. A més, una d'aquestes dues sessions és la primera, en la qual resulta lògic que no es prengui cap iniciativa innovadora, tenint en compte la situació de novetat en què es troben els docents.

D'entre les xifres que presentem, destaca especialment el nombre de fragments assenyalats de la vuitena sessió. Aquest nombre tan elevat es troba justificat per una raó concreta: molts d'aquests fragments apareixen al final de la vuitena sessió, l'última, en què es fa una valoració de tot el procés que s'ha seguit al llarg del curs. Algunes de les conclusions que es presenten no només fan una crítica de la feina desenvolupada, sinó que també proposen altres maneres de treballar

de cara al curs següent. Aquestes propostes concretes han estat categoritzades com a part de *Presa d'iniciatives i de riscos*.

6.2.5 Revisió

Anteriorment hem mostrat alguns fragments del transcurs del seminari en què els docents són emplaçats a prendre iniciatives i a assumir els riscos que comporta la prova de noves pràctiques. Aquestes noves pràctiques, a més de ser dissenyades i implementades, també són exposades, revisades i valorades en el si del grup. Així doncs, dins de les dades analitzades, trobem fragments d'intervencions que exposen narrativament algunes tasques docents realitzades, que valoren aquestes activitats o que les critiquen constructivament. Tots aquests fragments han estat considerats dins de la categoria de *Revisió*. Tot seguit, en mostrem alguns exemples:

1. La Mireia explica que, després d'usar la pauta com a eina per a l'avaluació entre els alumnes, s'ha trobat que els seus estudiants han estat molt estrictes a l'hora d'avaluar els companys. A més, els propis alumnes reconeixien la dificultat de la tasca d'avaluació. (Tercera sessió)

18. Mireia: però la correcció dels altres ha estat cruel eh/

19. Laura: això és fantàstic

20. Mireia: i a més és que no us he portat text us he portat la segona plantilla que s'han valorat però a les observacions és puntuación no adecuada/ frases muy largas sin sentido/ ideas no argumentadas/ estan: i els li han tornat ple de vermell tot amb: faltes (XXX) i a més és que avui fins i tot he tingut una amenaça d'un grup (.) aviam perquè realment la puntuació ha estat estricta estricta (.) els comentaris també molt exhaustius

21. Laura: el que n'hi han alguns que diuen que analitzant i corregint el dels altres entenen coses que fan ells

22. Jordi: clar aquesta és la finalitat última última

23. Mireia: o deien: es que esto es muy difícil no/ quan corregien el de l'altre no/

2. La Roser posa sobre la taula una valoració que ha rebut d'una alumna, respecte el treball d'avaluació grupal. Segons diu, l'alumna ha perdut la por a donar la pròpia opinió i la Roser ho valora molt positivament. (Tercera sessió)

65. Roser: a mí en las valoraciones: ahora que dices eso de valores/ en las valoraciones de la: del trabajo que habíamos hecho lo que más me ha llegado es una chica que cuando le puse qué era lo que había aprendido/ no

me puso nada de expresión escrita de redacción me puso que había aprendido a perder el miedo a dar la opinión sobre algunos temas\

66. Jordi: això és molt important

67. Roser: entonces me quedé porque es la única que me dijo algo y así porque ostras: casi es más importante que que haya aprendido a puntuar no/ porque: es una chica muy introvertida: y de repente estar con cuatro compañeros y todos hablando desde un personaje:: y puso eso en la valoración y allí me di cuenta de eso no/ que: y luego cuando tenían que leer en voz alta al grupo y los otros grupos hacer devoluciones/ hubo un primer momento en el que: no querían como si no quisieran decir nada (.) entonces tuve que hacer todo un sermón de que lo que dijeran no era por criticar sino que era una: un acto de solidaridad porque iban a ayudar a sus compañeros a mejorar su escrito/ porque después se lo llevaban a casa con las anotaciones y tenían que hacer su segunda redacción/ y si no les decían nada no les estaban ayudando (.) entonces tuve que hacer un sermón porque en un primer momento es que: nadie quería:: tenían como un poco de miedo y luego me llamó la atención

3. La Maria fa una aportació valorant, en general, l'ús pròpiament dit de les pautes. Per la Maria, les graelles d'avaluació no són un instrument que només sigui útil per als alumnes, a l'hora de millorar el seu aprenentatge de l'escriptura, sinó també per als professors, a l'hora de desenvolupar la seva tasca docent. (Tercera sessió)

94. Maria: una cosa voldria afegir (.) mhm: que: a vera: que és molt positiu per l'alumne la pauta em sembla que està com molt clar però a mi una altra cosa que també m'importa bastant és que és molt positiva per mi\ és a dir com a professora em deixa molt clar què haig de mirar/ què no haig de mirar/ què haig de fer/ amb quin objectiu/ què n'haig de treure/ perquè a vegades: perquè a vera a vegades fem les coses amb presses: o perquè el que sigui doncs fem fer activitats que no han planificat bé perquè llavors surten per un camí que no esperàvem: que potser és bo eh/ a vegades també una miqueta/ però clar si jo sé què vull/ puc condir-ho bé

95. Paula: clar

96. Maria: i sé què: jo per exemple les dues pautes que he fet que la primera era més d'observació general i la segona: clar em vaig estar plantejant coses que dic: clar és que realment jo sabré quan posi la nota què/ què estic valorant/ és a dir l'alumne ho sabrà però jo també (.) vull dir que potser inclús em serà molt més fàcil posar la nota i haver decidit prèviament si: que estigui ben presentat o no té més o menys valor que no pas si les frases són curtes o llargues (.) perquè clar a vegades acabes fent: jo sóc bastant de posar la nota d'impressió (.) d'impressió i ho dic així ben clar perquè és que em portava

massa problemes i vaig pensar que potser era una via per començar un altre tipus de prova que a mi m'era: vaja que em tranquil·litzava una miqueta

La taula següent mostra quines han estat les intervencions considerades com a fragments de revisió:

Revisió		
Sessió	Intervencions	Total de fragments
1		
2	28-71; 80-86; 96-129; 138-157; 182-198; 247-251; 324-342; 345-366; 367-381	9
3	18-23; 28-36; 65-67; 94-96; 100-104; 128-130; 140; 149-154; 162-164;	9
4	212-216; 222-232; 236-238; 247-252; 271-287; 291-315; 344-393	7
5	162-173; 244-248; 465-469	3
6	84-94; 133-136; 201-216	3
7	135-144; 151; 218-222; 225-231; 305	5
8	69-76; 87; 154-158; 164-171; 225-238; 242-266; 276; 285-287; 342-348; 375-423; 461-502; 519-536; 547-552; 622-624; 750-761; 782-808; 827-839; 873; 909-942; 952-954; 966-994; 1147-1149;	22
Total		58

Quadre 13. Fragments de Revisió

Aquest és la categoria que ha rebut assignat un nombre més elevat de fragments. Pràcticament totes les sessions han tingut moments dedicats a la revisió de les propostes dutes a terme pels docents. L'única sessió que no presenta cap fragment és la primera, cosa que no sorprèn perquè en aquest moment tan

primerenc els professors encara no han implementat les innovacions que més endavant dissenyaran.

A part, cal dir que hi ha moments del disseny didàctic del seminari pensats específicament per a la revisió i valoració. Aquest fet facilita l'aparició de moltes intervencions que responen a les característiques de la categoria, cosa que ens mostra una de les raons per la qual els fragments de *Revisió* apareixen tan nombrosament. Per exemple, en el cas de sessions com la segona, la quarta, la setena o la vuitena es revisen implementacions de graelles d'avaluació i de seqüències didàctiques elaborades pels mateixos membres del seminari.

A més, una de les sessions és especialment destacada quant al nombre de fragments dedicats a la *Revisió*. Amb vint-i-dos fragments, la vuitena és la sessió més nombrosa a nivell d'intervencions d'aquesta categoria. Aquest fet s'explica per una raó: es tracta de l'última sessió del curs, així que no només hi ha l'espai de temps dedicat a la revisió de les pràctiques didàctiques implementades pels docents, sinó que les organitzadores del seminari també proposen destinar un temps concret a fer valoracions sobre el transcurs que ha seguit tot el seminari des de la primera sessió fins a l'última. Moltes de les intervencions que apareixen en aquest moment són categoritzades dins de *Revisió*, cosa que explica el nombre tan elevat de fragments que trobem d'aquesta categoria al llarg de la vuitena sessió.

6.2.6 Reconeixement i reforçament

Ja hem comprovat en l'exploració de categories anteriors que en determinats moments els docents del seminari prenen la iniciativa de dissenyar i implementar seqüències didàctiques pròpies. Davant de la dificultat que suposa l'inici d'un projecte nou, trobem alguns comentaris positius sobre les tasques fetes que constitueixen un reconeixement de la feina feta i, alhora, un reforçament per a les tasques futures. Totes aquestes intervencions estan recollides dins de la categoria *Reconeixement i reforçament*. Així mateix, també formen part d'aquesta categoria les intervencions que expliciten comentaris positius sobre aportacions verbals fetes anteriorment per altres membres del grup.

1. Si bé la majoria d'exemples d'intervencions de reconeixement i reforçament són protagonitzades per una de les dues organitzadores del seminari, mostrant la seva acceptació envers alguna tasca realitzada per un dels docents, aquest primer cas que mostrem representa una excepció. En aquesta ocasió, la Irene destaca la capacitat de la Sònia per concretar les activitats. (Segona sessió)

322. Irene: tu concretes molt sempre l'activitat\l'altre dia igual tens molta capacitat que: perquè jo: he posat només coses que hem llegit i tal que m'han

cradat l'atenció però que són millorables no/ que s'ha d'incidir: però no tan concret coses mhm: faré esto faré l'altre:

323. Sònia: sí suposo que perquè ho tinc al cap ara ja eh/ que estic començant a fer coses:

2. La Paula valora positivament la tasca de la Irene. (Tercera sessió)

5. Paula: clar perquè per exemple en la primera: en la primera intervenció: que jo vaig recollir que va ser la de la Irene que va ser la que va obrir el front/ era una pauta fitxa eh/

6. Íngrid: aquí ja hi he posat pauta

7. Paula: pauta d'avaluació

8. Laura: sí @@@

9. Paula: molt clara però la Irene ja categoritzava: deia: a primer cop d'ull mirem la llengua m'has entès (.) clar com és una fitxa és d'avaluació és final és molt final d'anem a mirar el què hem fet eh: més del producte final: aquí el tenim i per això et deia comentàvem mhm: heu vist no la inter- la: si això dona peu a reflexionar perquè després això vagi a un escrit diferent/ nou on apliquem coses que després serviran per pactar una pauta doncs té un sentit aquesta discussió molt gran perquè les equivalències sí bé t'ho miro és una equivalència d'avaluació/ és o sigui seria la puntuació d'un escrit (.) que està molt bé negociar-la que està molt bé: però que del que parlem és d'aquest acompanyament d'anar interioritzant com diuen alguns dels teus alumnes no/ que troben que és fantàstic: [...]

3. La Laura fa una breu i positiva valoració de la seqüència didàctica elaborada per en Jordi. (Sisena sessió)

58. Laura: [...] la del Jordi és una d'aquestes seqüències de seqüències extraordinàriament extraordinàriament ambiciosa/ que barreja per una banda es planteja és una seqüència d'escriptura però després és també una seqüència d'oralitat\ planteja tots els registres possibles eh/ en primer lloc fa un taller d'escriptura/ es tracta d'inventar i d'escriure un: un esquetx teatral/ una escena que l'alumnat ha d'entendre i aleshores han d'escriure en diferents registres/ perquè no només han d'inventar uns personatges sinó dona'ls-hi la paraula\ fer-los parlar\ però escriure argument que és un gènere totalment diferent i escriure unes acotacions que és un gènere totalment diferent no/ i ell realment s'ho planteja (.) és em sembla impecable la seva idea de procés a mi m'ha semblat absolutament interessant això ja ho veure ja ho comentareu vosaltres\ i després com no en té prou fa una seqüència dintre la seqüència que és la representació teatral [...]

Seguidament, mostrem la taula que identifica tots els fragments categoritzats com a *Reconeixement i reforçament*:

Reconeixement i reforçament		
Sessió	Intervencions	Total de fragments
1	207-219	1
2	322-323	1
3	5-9; 71	2
4		
5	78; 268-270; 281; 470-478	4
6	58; 154-157	2
7	145; 161-167; 201-203; 214-216; 234-238; 315-317; 333-335	7
8	31; 61-63; 116-117; 130; 132-136; 149-153; 159-160; 267-273; 277-282; 288-294; 305-306; 426; 537-540; 553-555; 576; 697-698; 713-716; 822-824; 908; 943-945; 1051-1103; 1117-1121; 1126-1130; 1151; 1231-1236	25
Total		42

Quadre 14. Fragments de *Reconeixement i reforçament*.

Aquesta és també una categoria nombrosa a nivell de fragments d'intervencions. Únicament la quarta sessió apareix sense cap fragment considerat de *Reconeixement i reforçament*. Cal dir, però, que moltes de les intervencions que responen a aquest fragment són efectuades per les organitzadores del seminari, que en múltiples ocasions reconeixen positivament les tasques dutes a terme pels docents.

A més, en el cas d'aquesta categoria, destaca especialment la vuitena sessió de seminari, amb vint-i-cinc fragments que responen a *Reconeixement i*

reforçament. El fet que aquesta sessió despunti per sobre de la resta es justifica de la mateixa manera que explicàvem en el cas de l'indicador anterior, de *Revisió*. Tractant-se de l'última sessió del curs, no només es valoren les activitats dutes a terme pels docents a les seves respectives aules, sinó que també es fa una valoració general del curs de seminari. Moltes d'aquestes valoracions són crítiques molt positives, que representen un reconeixement a la tasca realitzada per les organitzadores del grup, així com pels membres del seminari. Aquestes intervencions, doncs, són categoritzades com a *Reconeixement i reforçament*, cosa que fa incrementar considerablement el nombre de fragments categoritzats dins d'aquesta categoria.

6.2.7 Formació continuada del professorat

Aquesta última categoria presenta certes dificultats a l'hora de ser analitzada a partir de les intervencions verbals dels membres del seminari. Sembla que les qüestions que fan referència a la institucionalització del grup de discussió, a les oportunitats que aquest grup presenta i a les relacions que s'estableixen són difícils de descobrir a partir de l'exploració dels diàlegs dins del grup. Malgrat tot, algunes intervencions puntuals expliciten el funcionament institucional del grup i esdevenen una font d'informació clau per a l'anàlisi de les sessions:

1. La Paula posa en relleu els aspectes institucionals del grup de formació, tot indicant els procediments administratius que cal seguir per al reconeixement oficial de l'activitat. (Primera sessió)

10. Paula: molt bé (.) llavors eh: diguem-ne la institució ICE aquest matí aquest migdia ara ho explicava així en petit comitè però ja us dic així per tothom (.) he parlat amb la: em sembla que és la secretària en aquests moments a l'ICE la antònia cases fa de secretària:
11. Teresa Ribas: bueno és la responsable de: la formació
12. Paula: exacte
13. Teresa Ribas: no/
14. Paula: sí
15. Teresa Ribas: dels cursos de formació jo vaig entendre
16. Paula: això\ i llavors ah: em va dir que sí que sí que ja hi compten amb aquesta activitat que no m'havien dit res en un correu que jo li vaig enviar però que simplement li envio un correu amb les vostres dades i DNIs i ja obrirà l'activitat i diguem-ne que ja tindria el reconeixement\ llavors el que anirem fent és signatura de les sessions
17. Teresa Ribas: sí

18. Paula: perquè llavors la institució ens ho demana doncs les tinguem i ja està eh/

2. La Laura i la Paula plantegen la possibilitat de convidar a l'última sessió algunes persones de la institució responsable del grup de formació. Tenint en compte que en la vuitena, i última sessió, es farà una valoració de les tasques realitzades pel seminari, s'obre la possibilitat d'oferir a aquestes persones l'oportunitat d'assistir i formar part de la valoració final conjunta. (Setena sessió)

396. Laura: la de la Mireia i la de la: la de la Ingrid\ tenim feina\ i tenim la valoració avaluació (.) llavors jo us volia plantejar també que ho hem comentat abans de convidar si volen venir a les persones de l'ICE que: també estan implicades i representen aquest seminari que són les que certificaran: si us sembla bé (.) sí/ vol dir que una cosa és que les convidem i una altra cosa és que vinguin

397. Teresa Ribas: =vinguin=

398. Paula: efectivament\ que: evidentment la convida: la convidada diríem la invitació es farà a la directora de l'ICE si vol venir que és la antònia cases que és la que fa secretària i la persona responsable del grup de llengua de l'ICE de l'Autònoma que és la marta puig (.) llavors com a molt: ho diré i a la antònia cases també li diré que si vol accedir al moodle doncs: li faig una acta i que s'ho miri\ (.) [...]

La següent taula mostra la totalitat dels fragments assenyalats dins d'aquesta categoria:

Formació continuada del professorat		
Sessió	Intervencions	Total de fragments
1	3-4; 10-18	2
2		
3		
4		
5		
6		
7	396-398	1
8	1346-1350	1
Total		4

Quadre 15. Fragments de *Formació continuada del professorat*.

Com podem comprovar, la *Formació continuada del professorat* és la categoria que presenta el menor nombre de fragments assenyalats, que són repartits, a la vegada, en poques sessions. Així doncs, només trobem quatre fragments, dividits entre la primera, la setena i la vuitena sessió. Amb tot, sembla interessant destacar que siguin la primera i les últimes sessions les que presenten intervencions en què es posa en relleu el caràcter institucional del grup. Així doncs, aquesta categoria apareix exclusivament en els moments dedicats a la preparació i a la conclusió del curs.

6.2.8 Freqüència d'aparició de fragments de cada categoria

Observant els resultats, categoria per categoria, podem constatar que totes han aparegut en alguna de les sessions del seminari. Per tal de mostrar amb més claredat la freqüència d'aparició de cadascuna de les categories al llarg de les vuit sessions, mostrem un quadre resum que així ho mostra. Al següent quadre (Quadre 16) trobem les vuit categories a la franja de les columnes i les vuit sessions a la franja de les files. Dins, mostrem la xifra de fragments categoritzats en cada categoria, per a cada sessió. D'aquesta manera, el quadre ens aporta dues informacions: per una banda, ens indica quines categories apareixen en cada sessió -els quadres que queden buits mostren aquelles sessions on la categoria assenyalada no té cap fragment que hi correspongui; per altra banda, ens indica quants fragments hem categoritzat en cada sessió per cadascuna de les categories, així com la suma del total comptabilitzat.

	Sessió 1	Sessió 2	Sessió 3	Sessió 4	Sessió 5	Sessió 6	Sessió 7	Sessió 8	Total
Exploració ambiental	3	1	2	1	3		1		11
Visió i objectius	5	1	1	3	6	1	1	2	20
Col·laboració	1	7		3	5	4	9	7	36
Preses d'iniciatives i de riscos		1		1	4	3	1	10	20
Revisió		9	9	7	3	3	5	22	58
Reconeixement i reforçament	1	1	2		4	2	7	25	42
Formació continuada del professorat	2						1	1	4

Quadre 16. Freqüència d'aparició de fragments de cada categoria

6.2.9 Interpretació de resultats de l'anàlisi del grup

A l'hora d'iniciar aquesta anàlisi, ens preguntàvem si el grup de docents que tenim en compte en aquesta recerca és una comunitat d'aprenentatge. Per comprovar-ho, hem pres com a referència la definició que fan d'aquest terme Silins, Zarins i Mulford (2002) i Escudero (2009) usant com a sistema de categories d'anàlisi les set característiques principals de les comunitats d'aprenentatge que aquests autors han descrit: *Exploració ambiental, Visió i objectius, Col·laboració, Presa d'iniciatives i de riscos, Revisió, Reconeixement i reforçament, Formació continuada del professorat*. Així doncs, després de revisar la totalitat de les vuit sessions que tenim transcrits i de categoritzar diversos fragments d'intervencions en les categories que assenyalam, podem apuntar algunes interpretacions sobre els resultats d'aquesta anàlisi específica:

En primer lloc, podem constatar que les set categories apareixen en algun –i més d'un- fragment de les dades explorades. Tal i com assenyalava el Quadre 16, tots els fragments tenen la seva, major o menor, quota d'aparició en les sessions de conversa del grup de docents analitzat. Per tant, en base a la definició de Salins, Zarins i Mulford (2002) i d'Escudero (2009), podem afirmar que el grup que aquesta recerca analitza és una comunitat d'aprenentatge, ja que respon a les característiques apuntades pels autors esmentats.

Així mateix, el fet que tinguem comptabilitzades les freqüències d'aparició de cadascuna de les categories ens ofereix un conjunt d'informacions que permeten la comprensió del funcionament intern del grup. Concretament, la primera interpretació que podem constatar presenta relacions amb més d'una categoria: al llarg de l'anàlisi del grup, podem observar que algunes categories destaquen per sobre d'altres, respecte la seva freqüència d'aparició, perquè hi ha moments de les sessions de seminari destinats específicament a acomplir les funcions que elles mateixes exerceixen, com hem vist en categories com *Revisió* o *Col·laboració*. Així doncs, no podem dir que aquestes categories apareguin de manera espontània, sinó que hi ha una voluntat explícita per part de les organitzadores del seminari a realitzar tasques que responen, precisament, a algunes de les característiques de comunitat d'aprenentatge que citaven els nostres autors de referència. Conseqüentment, com dèiem, categories com *Revisió* o *Col·laboració* són presents en un gran nombre de fragments assenyalats.

Pel que fa, específicament, a la categoria d'*Exploració ambiental*, observem que ofereix fragments d'intervencions en gairebé totes les sessions analitzades – només la segona i la sisena se'n queden sense-. Alguns dels fragments, a més, tenen especial importància en el desenvolupament del seminari, com la presentació individual dels docents o les recomanacions de recursos bibliogràfics.

En aquest sentit, podem veure que la majoria de les intervencions que es recullen sota aquesta categoria no apareixen de manera casual, sinó que són presents a la conversa entre els docents gràcies al fet que les organitzadores del seminari faciliten que així sigui. Per la seva banda, *Visió i objectius* apareix en totes les sessions analitzades. Així mateix, hem pogut observar que, habitualment, els fragments inclosos en aquesta categoria són presents a l'inici de les sessions, en el moment de la seva presentació. Com a conseqüència, podem interpretar que també hi ha una voluntat concreta i explícita per part de les organitzadores del seminari de fer partícips els docents dels objectius del projecte que estan tirant endavant, tant del curs sencer com de cada sessió.

Respecte la *Col·laboració*, ja hem apuntat que es tracta d'una de les categories que tenen moments específics dedicats a treballar-hi concretament. En aquest cas concret, tant els espais de discussió en petits grups com els moments de diàleg amb el gran grup són franges de temps que afavoreixen l'aparició de moments de *Col·laboració* entre els docents. Així mateix, també veiem com els nombres més elevats de fragments de *Col·laboració* apareixen en les darreres sessions. Aquest fet, a més d'estar justificat pels espais temporals dedicats específicament al diàleg i a la conversa, sembla indicar que, al llarg del desenvolupament de les trobades, els membres del grup van prenent confiança mútua per mostrar dubtes i incerteses, així com per demanar i oferir mostres de suport comú.

També en el cas de la *Presa d'iniciatives i de riscos* és en la darrera sessió que apareix un nombre més elevat de fragments destriats. Ja hem exposat anteriorment que aquest fet es troba justificat per l'espai de valoració del curs que s'ofereix a les acaballes de la vuitena sessió. El nombre destacat de fragments d'aquesta categoria a l'última sessió ens indica, doncs, que els docents acaben el curs amb expectatives de continuar treballant en la línia del seminari però, a la vegada, provant nous reptes i iniciatives.

Pel que fa la *Revisió*, ja hem apuntat més amunt que es tracta de la categoria amb un nombre més elevat de fragments assenyalats. Anteriorment, esmentàvem una explicació sobre aquest fenomen: com succeeix amb altres categories, hi ha espais de temps dedicats específicament a la *Revisió* de propostes didàctiques. A més, aquests moments apareixen amb freqüència al llarg de totes les sessions: les organitzadores del seminari insten els docents a dissenyar noves propostes didàctiques, però a la vegada els ofereixen moments per exposar com les han desenvolupat a l'aula i per valorar-les conjuntament de manera crítica. Aquests espais de conversa, doncs, ofereixen un nombre elevat de fragments de diàlegs que responen a la nostra definició de *Revisió*, cosa que la converteix en una de les categories més destacades al llarg de les vuit sessions de seminari.

En referència a la categoria anomenada *Reconeixement i reforçament*, hem pogut observar que la gran majoria de les intervencions categoritzades són emeses per una de les dues organitzadores del seminari. Si bé recollim alguna excepció d'aquest fet, habitualment són les organitzadores qui emeten missatges tant de reconeixement com de reforçament positiu de cara a altres possibles tasques a desenvolupar. Així doncs, malgrat que no podem saber si les organitzadores ho han acordat internament de manera explícita, sembla que totes dues, de manera individual, tenen present la importància d'oferir comentaris en positiu sobre la feina que han dut a terme els docents.

Per últim, la categoria amb menys presència al llarg de les sessions ha estat la *Formació continuada del professorat*. En aquest cas, malgrat aparèixer en menor mesura, també trobem intervencions que hi responen. Així mateix, com hem apuntat anteriorment, observem que l'aparició d'aquests fragments es reserva per l'inici i el final de curs, com a recurs per a emmarcar i contextualitzar el projecte formatiu, des del punt de vista institucional. En aquest sentit, doncs, també són les organitzadores del seminari qui prenen protagonisme en les intervencions que tenen a veure amb aquesta categoria.

Finalment, després de veure els resultats i les interpretacions per cadascuna de les categories que hem tingut en compte, podem concloure amb dues afirmacions:

- a) Efectivament, estem davant d'una comunitat d'aprenentatge. Com hem apuntat en paràgrafs anteriors, totes les característiques descrites pels autors que prenem com a referència (Silins, Zarins i Mulford, 2012; Escudero, 2009) es troben presents en el grup de professors analitzat. Així doncs, el nostre grup respon a la definició dels autors esmentats.
- b) No només s'ha creat una comunitat d'aprenentatge, sinó que, també, hi havia una voluntat explícita de fer-ho. Les organitzadores del seminari han pres una sèrie de decisions, en la creació d'aquest grup de docents, que faciliten l'aproximació a les característiques de les comunitats d'aprenentatge. Aquesta afirmació es justifica al llarg de les interpretacions d'aquesta anàlisi -la dedicació d'espais concrets a la *Col·laboració* i la *Revisió* i les intervencions destinades a compartir la *Visió i objectius* dels projecte o a oferir mostres de *Reconeixement i reforçament* en serien alguns exemples-. Per tant, lluny de deixar espai a l'espontaneïtat i a la casualitat, el propi disseny de la proposta formativa afavoreix que el grup respongui a les característiques definides.

6.3 Anàlisi longitudinal

Tot seguit, presentem la segona anàlisi de dades duta a terme en aquesta recerca. Primerament, l'apartat mostra les intervencions seleccionades, els fragments-focus analitzats i les categoritzacions de cadascun d'aquests fragments. Cal apuntar que, tot i que aquest procés s'ha dut a terme en diversos passos d'anàlisi, mostrem conjuntament els resultats de selecció i categorització per tal de facilitar la lectura del treball. Seguidament, oferim els resultats de la comparació entre fragments-focus de cadascuna de les categories, així com la seva interpretació. Per aquest motiu, presentem els subapartats de *Selecció i categorització d'intervencions*, *Comparació dels fragments-focus* i *Interpretació dels resultats d'anàlisi* per a cadascuna de les docents tingudes en compte en aquesta anàlisi. Per últim, presentem una *Aproximació general a les seqüències didàctiques de les docents*.

6.3.1 La Tània. Selecció i categorització d'intervencions

Primera sessió

La primera intervenció de la Tània seleccionada, al llarg de la primera trobada de seminari, és una de les primeres paraules de la sessió i es troba emmarcada en un context de presentació dels membres del grup. En començar, les organitzadores del seminari donen peu als professors a presentar-se personalment, a anomenar el centre d'ensenyament on treballen i a descriure el seu posicionament envers l'aprenentatge de la llengua escrita. La Laura, la Irene, la Iolanda i el Jordi han fet la seva presentació i tot seguit arriba el torn de la Tània. Aquesta intervenció pot ser dividida en diferents fragments-focus, els quals es mouen en categories diverses. Per aquest motiu, destaquem el fragment-focus que ha rebut assignada cadascuna de les categories:

TÀNIA.1

Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Contingut

Fragment-focus:

36. Tània: jo em dic Tània/ dono classes a l'IES Mestral de Barcelona/ **també fa molts anys que em dedico a l'ensenyament però: també fa molts anys que tinc molts problemes de tenir una tranquil·litat meva d'esperit de pensar que el que estic fent amb els alumnes està bé sobretot perquè tinc molts dubtes eh: a l'hora de corregir eh: no tinc mai clar que la manera com corregeixi sigui la millor/ he anat provant moltes coses però continuo tenint els dubtes aquells cada vegada que dono la nota de quantes notes hauria de posar pel mateix text/ què és el que hauria de mirar cada vegada i a mi això em preocupa\ és a dir em preocupa normalment\ jo sóc molt modesta en les meves accions/ faig coses molt petites/ **em faig un tip de corregir** procuro trobar idees una mica: que els sorprenguin és a dir jo sempre intento anar-los a buscar amb la sorpresa/ i sempre he comprovat que com més els sorpren més bé ens en sortim és a dir (.) intento buscar-los amb el factor sorpresa\ sobretot els petits/ als més grans la veritat és que procuro ser molt sistemàtica amb la: amb amb les instruccions que dono sobre la manera d'escriure i el per què els insisteixo en una sistemàtica\ tant si és per escriure com per ampliar un text com per reduir-lo\ perquè sigui un text creatiu\ però jo sóc aquí perquè continuo tenint molts problemes/ i per tant espero que entre tots: no sé m'expliqueu com us ho feu i si: segurament us en sortiu molt bé: i per tant vinc a aprendre bàsicament**

En aquest fragment de la seva intervenció (TÀNIA.1), la Tània fa explícita la seva intranquil·litat a l'hora de corregir els textos escrits. Afirma que, tot i que ha anat provant opcions diverses, no té mai clar que corregeixi de la millor manera possible. En especial, presenta els seus dubtes sobre què ha de tenir en compte: la Tània es pregunta quantes notes hauria de posar amb cada text i quin element del text hauria de tenir en compte cada vegada. A més, afirma que corregeix molta quantitat d'escrits -"es fa un tip de corregir"-.

TÀNIA.2

Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Dissenys d'intervenció

Fragment-focus:

36. Tània: jo em dic Tània/ dono classes a l'IES Mestral de Barcelona/ també fa molts anys que em dedico a l'ensenyament però: també fa molts anys que tinc molts problemes de tenir una tranquil·litat meva d'esperit de pensar que el que estic fent amb els alumnes està bé sobretot perquè tinc molts dubtes eh: a l'hora de corregir eh: no tinc mai clar que la manera com corregeixi sigui la millor/ he anat provant moltes coses però continuo tenint els dubtes aquells cada vegada que dono la nota de quantes notes hauria de posar pel mateix text/ què és el que hauria de mirar cada vegada i a mi això em preocupa\ és a dir em preocupa normalment\ **jo sóc molt modesta en les meves accions/ faig coses molt petites/** em faig un tip de corregir\ **procuro trobar idees una mica: que els sorprenguin és a dir jo sempre intento anar-los a buscar amb la sorpresa/ i sempre he comprovat que com més els sorprèn més bé ens en sortim és a dir (.) intento buscar-los amb el factor sorpresa\ sobretot els petits/ als més grans la veritat és que procuro ser molt sistemàtica amb la: amb amb les instruccions que dono sobre la manera d'escriure i el per què els insisteixo en una sistemàtica\ tant si és per escriure com per ampliar un text com per reduir-lo\ perquè sigui un text creatiu\ però jo sóc aquí perquè continuo tenint molts problemes/ i per tant espero que entre tots: no sé m'expliqueu com us ho feu i si: segurament us en sortiu molt bé: i per tant vinc a aprendre bàsicament**

En aquest segon fragment de la intervenció (TÀNIA.2), la Tània afegeix que porta a terme accions –didàctiques- molt modestes. Dóna especial importància a la sorpresa com a eina perquè les activitats funcionin. Segons afirma, com més sorprèn els alumnes, més bé funcionen les seves iniciatives, fet que es troba accentuat en el cas dels alumnes més joves. En parlar de les consignes que ofereix, com a docent, als seus alumnes a l'hora de proposar l'escriptura de textos, la Tània expressa que procura posar l'accent en la sistematicitat. En concret, i especialment amb els estudiants més grans, la Tània acostuma a tenir en compte la sistemàtica de l'escriptura a l'hora de fer explícites les instruccions d'una tasca.

TÀNIA.3

Categoria: FORMACIÓ DOCENT

Fragment-focus:

36. Tània: jo em dic Tània/ dono classes a l'IES Mestral de Barcelona/ també fa molts anys que em dedico a l'ensenyament però: també fa molts anys que tinc molts problemes de tenir una tranquil·litat meva d'esperit de pensar que el que estic fent amb els alumnes està bé sobretot perquè tinc molts dubtes eh: a l'hora de corregir eh: no tinc mai clar que la manera com corregeixi sigui la millor/ he anat provant moltes coses però continuo tenint els dubtes aquells cada vegada que dono la nota de quantes notes hauria de posar pel mateix text/ què és el que hauria de mirar cada vegada i a mi això em preocupa\ és a dir em preocupa normalment\ jo sóc molt modesta en les meves accions/ faig coses molt petites/ em faig un tip de corregir\ procuro trobar idees una mica: que els sorprenguin és a dir jo sempre intento anar-los a buscar amb la sorpresa/ i sempre he comprovat que com més els sorpren més bé ens en sortim és a dir (.) intento buscar-los amb el factor sorpresa\ sobretot els petits/ als més grans la veritat és que procuro ser molt sistemàtica amb la: amb amb les instruccions que dono sobre la manera d'escriure i el per què els insisteixo en una sistemàtica\ tant si és per escriure com per ampliar un text com per reduir-lo\ perquè sigui un text creatiu\ **però jo sóc aquí perquè continuo tenint molts problemes/ i per tant espero que entre tots: no sé m'expliqueu com us ho feu i si: segurament us en sortiu molt bé: i per tant vinc a aprendre bàsicament**

La Tània (TÀNIA.3) justifica la seva presència al grup de docents pel fet que, malgrat tenir un cert bagatge experiencial, continua tenint dubtes en la seva tasca docent. La Tània posa les seves expectatives en la capacitat dels companys del grup –afirma que segurament se'n surten molt bé- i expressa que el seu objectiu és, bàsicament, aprendre.

Seguidament, després de la presentació de cadascun dels membres del seminari, la Paula fa una ponència inicial sobre una sèrie de conceptes referents a l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura. La tasca que se'ls demana als docents és fer una breu reflexió individual, de cinc minuts, sobre els aspectes esmentats a la ponència. Concretament, se'ls demana que reflexionin sobre si els elements que s'han exposat a la ponència tenen relació amb les seves pràctiques d'aula, les seves propostes i les seves preocupacions. Els professors poden escriure breument els elements clau de les seves reflexions perquè, tot seguit, hauran de compartir-los amb alguns dels altres docents –es distribuïran en petits grups. Després d'aquesta estona de reflexió personal, la Tània es troba dins d'un petit grup format per la Mireia, la Maria i ella mateixa. Quan comencen a fer la posada en comú, la Mireia i la Maria demanen a la Tània que sigui ella qui comenci a exposar les seves reflexions personals.

Els següents fragments que tindrem en compte per a l'anàlisi (TÀNIA.4, TÀNIA.5, TÀNIA.6, TÀNIA.7, TÀNIA.8, TÀNIA.9) formen part de la intervenció que fa la Tània, amb la qual enceta les reflexions del petit grup. De fet, estrictament, es tracta de més d'una intervenció (135-145), però hi treballarem com si en fos una de sola perquè les intervencions alienes a la Tània són breus incisos que introdueix la Mireia, en què no aporta nou contingut, sinó que va seguint les paraules de la pròpia Tània. En definitiva, encara que es tracti de més d'una intervenció, estem tractant amb un sol discurs que, en algun moment, rep certes interrupcions. Per aquest motiu, l'explorarem analíticament com si es tractés d'una sola intervenció. Els fragments-focus en els quals dividim aquesta intervenció són els següents:

TÀNIA.4
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Contingut
<p>Fragment-focus:</p> <p>135. Tània: [...] avera jo continuo fent escriure fora de l'aula</p> <p>136. Mireia: sí jo també</p> <p>137. Tània: sempre tinc per inèrcia allò corregir molt corregir ortografia i morfologia és la vista i el llapis a on se'n va per tant continuo pensant si ho he de fer si no ho he de fer/ tinc dificultats per corregir la cohesió la coherència sense reescriure jo el text no/ és a dir quan (XXX) ara resulta que ha canviat de temps verbal ara estàvem en present i ara se me'n va al passat ara se me'n torna i i i: no sé si: acabes com reescrivint el text no/ utilitzo com a excusa sempre les tipologies textuais i els gèneres textuais com a mostres de propostes de (XXX) i sempre m'agafó bueno doncs ara a aquest gènere textual o així (.) i jo sempre corregeixo fora de l'aula/ jo sóc dels que esmeno corregeixo i comento i per tant vaig a quatre per hora</p> <p>138. Mireia: sí</p> <p>139. Tània: jo als alumnes els hi dic jo vaig a quatre per hora</p> <p>140. Mireia: sí</p> <p>141. Tània: i: i:: llavors continuo tenint dubtes no/ sobre què avaluar/ (XXX) sempre penso però l'encàrrec que li he fet què era/ que m'escrivís això/ això ho ha fet sí o no/ per tant això és una nota no/ però: com ho ha fet/ exacte quina és la coherència que ha tingut i tot això:</p> <p>142. Mireia: és difícil de renovar-los sí</p> <p>143. Tània: si només me'ls miro jo tinc primer d'ESO i els de primer d'ESO fan un munt de faltes d'ortografia i penso ara posar-li una bona nota amb tantes faltes d'ortografia/ com m'ho munto/ bueno no sé que tinc dubtes (.) ah:: una altra de les coses quan he intentat escriure a classe és: com em puc treure de sobre la sensació de que perdo el temps\ de que això no és lo que se m'encarrega com a professora de llengua no/ perquè si escrius molt bueno què passa amb la gramàtica què passa amb l'ortografia: és a dir quina és la sensació que ells tenen sobre el que fan\ si quan escriuen pensen que perden el temps/ si entenen que estan fent llengua igualment o no\ ah:: i he posat també com: (XXX) com els engresco com els</p>

motivo per si això (XXX) trobar alguna idea que els resulti més més més diferent (.) i l'altra és la dificultat de relacionar la redacció del currículum/ és a dir com: puc aconseguir a través de la correcció reforçar doncs (XXX) les oracions de relatiu no/ a través de la redacció no/

144. Mireia: és complicat sí

145. Tània: i:: ah:: el dubte de què en faig després jo també el tinc perquè jo ho he fet això de que m'ho tornin corregit una altra vegada i:: si ja és ingent fer-ho després no saps i no saps si és útil (.) i l'altre que és un dubte que ara el tinc molt amb els de primer d'ESO perquè en tinc des dels alumnes aquests que no tenen una: un: que utilitzen les majúscules i les minúscules indiscriminadament no no no tenen uns hàbits d'escriptura me- no- no- ni escriuen recte eh/ per exemple la G la fan majúscula la E minúscula la M majúscula: tenen un poti poti i sembla està clar que ningú els ha corregit/ i per tant tenia dubtes sobre la utilitat dels exercicis de sistemàtica no/ és a dir fem dictats els donem un dictat setmanal que el pare la mare l'avi o el qui sigui el veí els faci un dictat/ (XXX) és útil no és útil/ i ara estic en aquest debat\ sobretot perquè tinc uns primers amb

En aquest fragment-focus (TÀNIA.4), la Tània insisteix en els seus dubtes sobre què cal corregir. Segons explica, ella té inèrcia a corregir l'ortografia i la morfologia, però se segueix preguntant si és així com cal fer-ho, o no. Al cap de breus instants, la Tània torna a insistir en aquest dubte i afegeix que, en primer lloc, es fixa en si els alumnes han complert o no amb l'encàrrec que se'ls ha donat. Seguidament, té en compte com han portat a terme la tasca i quina és la coherència interna del resultat. La docent segueix explicant que, en el seu cas, que és professora de primer d'ESO, té dubtes sobre com puntuar els escrits que tenen molts errors ortogràfics. En la línia de les incerteses sobre què avaluar, la Tània es pregunta com pot posar una bona nota a un escrit que conté un nombre elevat de faltes d'ortografia.

TÀNIA.5

Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment

Fragment-focus:

135. Tània: [...] avera jo continuo fent escriure fora de l'aula

136. Mireia: sí jo també

137. Tània: sempre tinc per inèrcia allò corregir molt corregir ortografia i morfologia és la vista i el llapis a on se'n va per tant continuo pensant si ho he de fer si no ho he de fer/ **tinc dificultats per corregir la cohesió la coherència sense reescriure jo el text no/ és a dir quan (XXX) ara resulta que ha canviat de temps verbal ara estàvem en present i ara se me'n va al passat ara se me'n torna i i i: no sé si: acabes com reescrivint el text no/ utilitzo com a excusa sempre les tipologies textuals i els gèneres textuals com a mostres de propostes de (XXX) i sempre m'agafo bueno doncs ara a aquest gènere textual o així (.) i jo sempre corregeixo fora de l'aula/ jo sóc dels que esmeno corregeixo i comento i per tant vaig a quatre per hora**

La Tània (TÀNIA.5) presenta les seves pròpies dificultats per corregir aspectes del text com la coherència o la cohesió, sense fer, ella mateixa, una reescriptura del text. Per il·lustrar la seva explicació, posa com a exemple els errors d'ús de temps verbal que cometen els alumnes. Així mateix, afegeix que se serveix de mostres de textos de gèneres determinats per efectuar les seves correccions. Segons diu, són una “excusa” a l'hora de corregir. Per últim, la Tània explica que ella “corregeix i comenta”, és a dir, afegeix comentaris a les seves correccions, cosa que la fa avançar a un ritme molt lent. Segons afirma, corregeix a “quatre per hora”.

TÀNIA.6
Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Relació entre currículum i escriptura
Fragment-focus:
143. Tània: si només me'ls miro jo tinc primer d'ESO i els de primer d'ESO fan un munt de faltes d'ortografia i penso ara posar-li una bona nota amb tantes faltes d'ortografia/ com m'ho munto/ bueno no sé que tinc dubtes (.) ah:: una altra de les coses quan he intentat escriure a classe és: com em puc treure de sobre la sensació de que perdo el temps\ de que això no és lo que se m'encarrega com a professora de llengua no/ perquè si escrius molt bueno què passa amb la gramàtica què passa amb l'ortografia: és a dir quina és la sensació que ells tenen sobre el que fan\ si quan escriuen pensen que perden el temps/ si entenen que estan fent llengua igualment o no\ ah:: i he posat també com: (XXX) com els engresco com els motivo per si això (XXX) trobar alguna idea que els resulti més més més diferent (.) i l'altra és la dificultat de relacionar la redacció del currículum/ és a dir com: puc aconseguir a través de la correcció reforçar doncs (XXX) les oracions de relatiu no/ a través de la redacció no/

En aquest fragment, la Tània (TÀNIA.6) posa sobre la taula una nova problemàtica que acostuma a tenir en el cas de l'ensenyament de la composició escrita. Segons diu, en algunes ocasions ha intentat fer que els alumnes escriguin a l'aula i això li ha comportat una sensació de pèrdua de temps. La Tània es pregunta com ho pot fer per treure's de sobre aquesta sensació. En aquest sentit, la professora dubta sobre “què passa amb la gramàtica” i “què passa amb l'ortografia” quan dedica moltes hores d'aula a l'escriptura de textos. Així mateix, també es pregunta per la sensació que poden tenir els mateixos alumnes sobre aquestes pràctiques, si pensen que, quan escriuen, perden el temps, i si són conscients o no que segueixen aprenent llengua.

TÀNIA.7

Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Relació entre currículum i escriptura

Fragment-focus:

143. Tània: si només me'ls miro jo tinc primer d'ESO i els de primer d'ESO fan un munt de faltes d'ortografia i penso ara posar-li una bona nota amb tantes faltes d'ortografia/ com m'ho munto/ bueno no sé que tinc dubtes (.) ah:: una altra de les coses quan he intentat escriure a classe és: com em puc treure de sobre la sensació de que perdo el temps\ de que això no és lo que se m'encarrega com a professora de llengua no/ perquè si escrius molt bueno què passa amb la gramàtica què passa amb l'ortografia: és a dir quina és la sensació que ells tenen sobre el que fan\ si quan escriuen pensen que perden el temps/ si entenen que estan fent llengua igualment o no\ ah:: i he posat també com: (XXX) com els engresco com els motivo per si això (XXX) trobar alguna idea que els resulti més més més diferent (.) i l'altra és la dificultat de relacionar la redacció del currículum/ és a dir com: puc aconseguir a través de la correcció reforçar doncs (XXX) les oracions de relatiu no/ a través de la redacció no/

Com veiem en aquest breu fragment, la Tània (TÀNIA.7) posa de relleu la complicació que li suposa relacionar els continguts d'aprenentatge marcats pel currículum i la composició escrita. Segons afirma, no sap com reforçar els continguts –i posa l'exemple de les oracions de relatiu- a través de les seves correccions.

TÀNIA.8

Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment

Fragment-focus:

145. Tània: i:: ah:: el dubte de què en faig després jo també el tinc perquè jo ho he fet això de que m'ho tornin corregit una altra vegada i:: si ja és ingent fer-ho després no saps i no saps si és útil (.) i l'altre que és un dubte que ara el tinc molt amb els de primer d'ESO perquè en tinc des dels alumnes aquests que no tenen una: un: que utilitzen les majúscules i les minúscules indiscriminadament no no no tenen uns hàbits d'escriptura me- no- no- ni escriuen recte eh/ per exemple la G la fan majúscula la E minúscula la M majúscula: tenen un poti poti i sembla està clar que ningú els ha corregit/ i per tant tenia dubtes sobre la utilitat dels exercicis de sistemàtica no/ és a dir fem dictats els donem un dictat setmanal que el pare la mare l'avi o el qui sigui el veí els faci un dictat/ (XXX) és útil no és útil/ i ara estic en aquest debat\ sobretot perquè tinc uns primers amb

Tornant a la qüestió de la correcció, la Tània (TÀNIA.8) mostra els seus dubtes sobre què fer amb els textos ja corregits que lliura als alumnes. Explica que ella, en alguna ocasió, ha demanat als estudiants que li tornessin els escrits corregits altra vegada, però no té clar si aquesta pràctica és d'autèntica utilitat, o no.

TÀNIA.9
Categoria: ESCRIPTURA DE TEXTOS. Dissenys d'intervenció
Fragment-focus: 145. Tània: i:: ah:: el dubte de què en faig després jo també el tinc perquè jo ho he fet això de que m'ho tornin corregit una altra vegada i:: si ja és ingent fer-ho després no saps i no saps si és útil (.) i l'altre que és un dubte que ara el tinc molt amb els de primer d'ESO perquè en tinc des dels alumnes aquests que no tenen una: un: que utilitzen les majúscules i les minúscules indiscriminadament no no no tenen uns hàbits d'escriptura me- no- no- ni escriuen recte eh/ per exemple la G la fan majúscula la E minúscula la M majúscula: tenen un poti poti i sembla està clar que ningú els ha corregit/ i per tant tenia dubtes sobre la utilitat dels exercicis de sistemàtica no/ és a dir fem dictats els donem un dictat setmanal que el pare la mare l'avi o el qui sigui el veí els faci un dictat/ (XXX) és útil no és útil/ i ara estic en aquest debat\ sobretot perquè tinc uns primers amb

L'última qüestió que la Tània (TÀNIA.9) posa sobre la taula en aquesta intervenció fa referència a les seves inseguretats respecte la utilitat dels exercicis de sistemàtica. Posa l'exemple dels dictats que, segons afirma, els estudiants han de fer amb una periodicitat setmanal. A la vegada, però, la Tània es troba que molts dels seus alumnes no tenen uns bons hàbits d'escriptura—explica que no escriuen de manera recta o que utilitzen les majúscules i les minúscules de manera indiscriminada-. A la Tània li sembla que, malgrat el gran nombre d'exercicis de sistemàtica que els alumnes han de resoldre, ningú no els ha corregit aquestes qüestions formals i, per aquest motiu, es pregunta quina és l'autèntica utilitat d'aquesta mena d'activitats.

Tot seguit, la següent intervenció de la Tània que tindrem en compte (TÀNIA.10) es troba precedida per una explicació de la Mireia. En el seu torn, la Mireia explica com porten a terme la correcció del textos en el seu centre d'ensenyament i fa saber que s'han posat d'acord amb la resta de professors del departament de llengües per dur a terme les correccions marcant els errors i fent-ne comentaris. Davant d'aquestes explicacions, la Tània fa un incís aportant la informació següent:

TÀNIA.10	
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment	
Fragment-focus:	
153.	Tània: jo bàsicament esmeno: coses de: per exemple els verbs/ els canvis de temps verbal/
154.	Mireia: sí que ho fan molt sobretot quan són petits
155.	Tània: quan són petits que també: que això sí que corregeixo directament/ no en canvi només marco l'ortografia\

La Tània (TÀNIA.10) explica que ella, a més d'assenyalar els errors, també esmena algunes qüestions específiques, i posa l'exemple dels canvis de temps verbals. La Mireia constata que aquest error el cometen de manera freqüent els alumnes més joves. Tot seguit, la Tània afegeix que, en el cas de la qüestió ortogràfica, ella només marca els errors –sense proposar cap esmena.

Poques intervencions després, la Tània (TÀNIA.11) torna a prendre la paraula. Aquesta vegada fa una aportació després d'una explicació de la Maria, qui ha fet ús del seu torn per exposar, entre altres coses, que fa comentaris individuals sobre els textos dels alumnes. Després d'això, la Tània fa les aportacions següents, que afegim en un mateix nivell de categorització:

TÀNIA.11	
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment	
Fragment-focus:	
159.	Tània: jo en el batxillerat sí que els comentaris/ en general eh no sempre penso que tenen (XXX) eficàcia (XXX)
160.	Mireia: són més autònoms sí
161.	Maria: a l'ESO són més difícils de (XXX) jo també poso nota global per una senzilla raó (.) és més fàcil
162.	Tània: no jo també poso nota global eh/
163.	Mireia: =si una cosa està bé/ notable/ sí=
164.	Maria: =punt punt punt=
165.	Tània: cada vegada que la poso ai: és a dir:
166.	Maria: mira jo sóc conscient que segur que m'equivoco i que és així perquè és que si em poso a comptar
167.	Tània: per exemple
168.	Maria: dos d'adequació tres de coherència un de no sé què: jo em moro
169.	Tània: no no jo havia arribat a posar allò de dir:
170.	Maria: =l'únic que la veritat és que jo els hi poso:=
171.	Tània: la nota (XXX) jo t'he demanat que fessis una carta doncs:
172.	Laura: =senyor i senyores: un minut només que hem d'acabar a l'hora=
173.	Tània: avera tu has fet una carta/ (XXX) per tant d'això tindria aquesta nota\ ara el text si me'l miro des del punt de vista: tens dues notes absolutament diferenciades és a dir (XXX)
174.	Maria: sí
175.	Tània: entens és a dir una era la nota de l'encàrrec/ tu has complert amb el que jo t'he encarregat sí o no/ i l'altre jo li he dit bueno i això com ho has escrit/ doncs era l'altra:

En aquest fragment d'intervencions, la Tània (TÀNIA.11) comença explicant que troba que els comentaris tenen eficàcia quan s'estan corregint textos de batxillerat. Així mateix, afirma que ella també posa una nota global de l'escrit, tot i que cada puntuació escollida li suposa dubtes. La Tània completa la seva explicació descrivint la decisió que ha pres, en alguns casos, d'avaluar amb dues notes: una primera nota que puntua si l'encàrrec que s'havia demanat s'ha dut a terme o no, i una altra que puntua segons com s'ha confeccionat l'escrit.

Segona sessió

A l'inici de la segona sessió, la ponent del dia, la professora Teresa Ribas, presenta una explicació detallada i reflexiva sobre l'avaluació i, més concretament, sobre l'avaluació de l'escriptura. Després d'aquesta presentació, la Paula demana als professors que reflexionin individualment durant cinc minuts i elaborin un llistat de totes aquelles qüestions que els han semblat d'utilitat en el discurs de Teresa Ribas. Seguidament, la Paula i la Laura demanen als docents que es posin a treballar en grups reduïts, entre tres i quatre persones, i que s'expliquin entre ells les reflexions individuals que ha desenvolupat cadascú.

La Tània forma grup amb la Maria, en Jordi i la Mireia i és ella mateixa qui comença a presentar les seves reflexions. Les intervencions de la Tània que presentem a continuació són fruit d'aquesta conversa entre aquests quatre participants.

TÀNIA.12
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment
Fragment-focus: 28. Tània: sí (.) a mi del text em va: em va: la primera cosa que em va cridar l'atenció i que em va: allò: que em va quedar gravat és la idea aquella que deia corregir corregir corregir deia i aquesta és la idea: és que em va: i això és el que entén el professor per avaluar/ en aquell moment vaig dir clar a veure una cosa és corregir i l'altra és avaluar són dues accions molt diferents i nosaltres a vegades les entenem com una única

Com veiem, la docent explica (TÀNIA.12) les reflexions suscitades per una lectura que ha fet. Concretament, la lectura la porta a reflexionar sobre la distinció entre la correcció i l'avaluació, i la fa afirmar que són dues accions diferents, malgrat que sovint s'entengui com si en fos una de sola. Després d'aquesta intervenció, la Tània segueix presentant les seves reflexions als seus companys amb les paraules següents:

TÀNIA.13
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment
<p>Fragment-focus:</p> <p>32. Tània: però clar són dues coses diferents (.) llavors em vaig en recordar del que va dir aquella noia de Santa Coloma de dir: nosaltres el primer que fem és rentar la cara al text no/ ella deia clar doncs potser el que fem és confondre el: rentar la cara al text amb el: i el convertim en l'avaluació\ val\ una de les coses que penso que: que en a mi em passa més sovint és la dels implícits (.) donar per suposat que ja saben què vols que hi ha: o sigui no verbalitzar tot el que corregiré què vull què no sé què:</p> <p>33. Mireia: sí jo també ho he posat</p> <p>34. Jordi: sí</p> <p>35. Tània: per tant tot això de donar per suposat: jo m'hi reconec molt</p> <p>36. Mireia: sí</p> <p>37. Tània: bé jo en el text aquest m'he trobat molt reconeguda la veritat eh/ i que a vegades potser no ho verbalitzem tant perquè com que: a lo millor no tenim tota l'activitat planificada des del principi fins al final/ clar també ens passa</p>

En aquesta intervenció (TÀNIA.13), la Tània explica que sovint dóna per suposat que els alumnes ja tenen clar què se'ls demana a l'hora de fer una activitat d'escriptura. Parla dels "implícits" en referència a totes aquelles qüestions que ella, com a docent, dóna per suposades referents a allò que tindrà en compte a l'hora de corregir els textos. Així mateix, afegeix que, segons creu, la causa d'aquest fet és la manca de planificació d'algunes activitats: segons diu la Tània, "si no tenim tota l'activitat planificada des del principi fins al final", possiblement no es "verbalitzarà" allò que es corregirà d'un text escrit.

Unes intervencions després, la Tània aborda la qüestió de les graelles d'avaluació, que havia introduït en Jordi instants abans:

TÀNIA.14
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment
Fragment-focus:
<p>64. Tània: jo la veritat és que havia fet servir algunes d'aquestes de graelles de: d'autoavaluació: una vegada els hi vaig fer escriure una: una llegenda i el el: el que passa que els la vaig donar al final: els hi vaig dir bueno els hi vaig dir: vam pactar molt clarament què farien/ i: què posarien en el primer paràgraf/ el plantejament el nus i el desenllaç i bueno:</p> <p>65. Mireia: sí les idees principals</p> <p>66. Tània: i que havien de sortir els personatges important:</p> <p>67. Jordi: =elements ben pautats=</p> <p>68. Tània: en aquella activitat la tenien molt ben pautada i quan van acabar els hi vaig passar la pauta aquesta d'autoavaluació no/ i me'n recordo que els hi preguntava has posat ah: has fet el plantejament en el primer paràgraf/ surten tots els personatges/ i allò em va funcionar\ i una pauta similar que vaig fer servir l'any passat amb una: amb una exposició oral però la tenia jo i ara ara ho sentia i pensava segurament si ells haguessin tingut la mateixa pauta que jo feia servir/ si parlaven en veu alta i clara si vocalitzaven si tenien el cos allò ben posat: si seguien un ordre: segurament els hauria anat més bé per ells també</p> <p>69. Mireia: preparar-se-la</p> <p>70. Tània: preparar-se: ells ho sabien eh/ jo els ho havia dit\ però no la tenien per escrit</p>

En aquest cas, la Tània explica (TÀNIA.14) dues experiències que ha viscut ella mateixa amb l'ús de dos instruments d'avaluació: concretament, dues graelles d'avaluació. En primer lloc, explica una activitat en què havia demanat als alumnes que escrivissin una llegenda. Segons diu, la consigna era molt pautada – anomena elements referents a l'estructura de la narració- i, en acabar d'escriure, els alumnes havien d'autoavaluar-se mitjançant una pauta que ella mateixa els proporcionava. La Tània afegeix que aquella experiència “va funcionar”. A més, la Tània també explica un segon cas en què ella mateixa va usar una graella per avaluar els alumnes, quan desenvolupaven una exposició oral. En aquest cas, però, l'instrument només el feia servir ella. Els alumnes tenien informació sobre què havien de tenir en compte a l'hora de fer l'activitat, però no comptàvem amb cap material escrit. Per últim, la Tània afegeix una brevíssima reflexió sobre la possibilitat que en aquest cas l'alumnat també hagués disposat d'una graella d'avaluació –“i pensava segurament si ells haguessin tingut la mateixa pauta”-.

Després d'unes intervencions dels companys, la Tània retorna al tema de les seves graelles, tot explicant com va ser la seva pròpia experiència. Concretament, es refereix al cas de la graella que sí que va proporcionar als seus alumnes. En aquest cas, categoritzem la intervencions de la Tània de la manera següent:

TÀNIA.15
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment
Fragment-focus:
112. Tània: jo la vegada que els hi vaig passar aquesta els vaig: vaig dir que la: emplenessin abans de donar-me el text corregit\ és a dir que ells es fessin la primera correcció\ abans de donar-me-la/ miressin el text i el revisessin per tant abans que jo fes la primera mirada
113. Jordi: ja se la feien ells
114. Tània: ells la feien i es posaven una: una valoració de com els havia anat eh/ és a dir
115. Jordi: mhm
116. Tània: aquella anava: era molt molt: molt per primer d'ESO eh/ anava de si havien deixat marges/ eh/ has deixat marges/ coses tan tontes com:
117. Mireia: fonamental
118. Tània: has posat el títol/
119. Jordi: sí sí sí
120. Tània: has posat el teu nom/ ah:: els hi feia revisar la part més formal i llavors deia has separat en paràgrafs/ quants/ un dos tres havien de dir quants n'havien posat\ llavors si en el primer paràgraf hi havia el plantejament i si a l'últim hi havia el desenllaç
121. Jordi: el desenllaç
122. Tània: i la veritat és que molts em van dir te'l puc portar el proper dia/ perquè no he separat en paràgrafs

La Tània valora positivament (TÀNIA.15) la seva experiència amb una graella d'avaluació. Segons explica, demanava als alumnes que completessin la taula abans de lliurar-li el text escrit, de manera que els servia perquè ells mateixos en fessin una primera correcció. Tot i demanar qüestions molt simples –era una activitat dirigida a un grup de primer d'ESO-, la Tània expressa implícitament la seva satisfacció amb el resultat final, tenint en compte que, en acabar, l'alumnat era capaç de veure els seus propis errors i demanar més temps per esmenar-los –“la veritat és que molts em van dir te'l puc portar el proper dia”, afirma-.

Tercera sessió

Al llarg de la tercera sessió de seminari, només seleccionem una intervenció de la Tània (TÀNIA.16). En aquesta sessió, la docent fa acte de presència a la trobada, però manté una actitud més observadora que activa: la Tània, tot i que es manté alerta a les explicacions de la ponent i dels companys, no intervé en la mateixa mesura que les sessions anteriors. Malgrat tot, hi ha una intervenció puntual de la Tània en aquesta sessió que tenim en compte a l'hora de realitzar la nostra anàlisi comparativa. Concretament, ens referim al fragment de diàleg següent. Categoritzem la intervenció de la Tània de la següent manera:

TÀNIA.16
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment
Fragment-focus:
325. Laura: hi ha una discussió que s'arrossega des del primer dia no/ quan la Roser tenia por de que els seus alumnes bons i això: (XXX) no hi fa res: els bons ja s'ho saltaran quan els calgui no/
326. Tània: jo una vegada amb un alumne que era magnífic escrivint i en el moment en què vaig explicat l'esquema tot plegat: va ser horrorós: o sigui la qualitat dels seus textos va baixar en picat\ li vaig dir ni parlar-ne
327. Jordi: no ho facis clar
328. Tània: no facis ni cas (.) com abans\ i li vaig haver demanar que fes el favor de fer marxa enrere\
329. Maria: =és que fa dubtar molt això=
330. Tània: vull dir perquè: era tan:
331. Laura: però el que ha explicat la Marta és diferent
332. Tània: sí sí sí
333. Laura: perquè això d'alguna manera ho fem tots quan rellegim i tal (.) quan escrivim\ però amb aquesta: el que ha dit la Marta potser l'hagués ajudat a millorar el seu propi escrit i és diferent això
334. Marta Milian: bueno això també pot ser el risc de les pautes eh/ la Teresa us ho devia dir l'altre dia no/ l'excés de: de control: amb documents que s'han d'omplir: jo en aquells nens del calidoscopi estàvem en el moment de les pautes/ els vaig fer fer una pauta i va ser horrorosa\ horrorós\ no contestaven res: omplien amb creuetes: un desastre\ un desastre\ o sigui: és difícil trobar l'equilibri a vegades\ molt difícil\ molt difícil\ s'ha d'anar provant

La Tània (TÀNIA.16) explica al grup una experiència que va viure com a docent, en què va marcar uns paràmetres d'escriptura als seus alumnes. Un dels estudiants, en aquell cas, va destacar perquè va empitjorar significativament en la seva escriptura de textos. Segons diu la Tània, la qualitat escriptora d'aquell estudiant, que fins al moment era "magnífic" escrivint, va "baixar en picat". La professora explica que la seva resposta va ser dir-li que no fes cas de l'esquema que els havia proposat i que "fes el favor de fer marxa enrere".

Quarta sessió

La primera intervenció destacable que fa la Tània al llarg de la quarta sessió (TÀNIA.17, TÀNIA.18) apareix com a resposta a les paraules de la Laura i la Paula, que han introduït la importància de l'aprenentatge de la planificació i la revisió dels textos, així com les avantatges que té el treball en petit grup a l'hora de desenvolupar tasques d'aquesta mena. La Paula pregunta si algú ha portat a terme alguna activitat que respongui a aquestes característiques i la Tània intervé per explicar la seva experiència. Categoritzem la intervenció de la Tània en dues

subcategories diferents de la categoria *CORRECCIÓ DE TEXTOS*: concretament, *Procediment* i *Procés-Producte*:

TÀNIA.17
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment
<p>Fragment-focus:</p> <p>207. Paula: [...] sí/ alguna idea/ (...) d'entrada per exemple si aquest model que tenim aquí (XXX) s'ajusta en alguns aspectes a coses que heu engegat: esteu fent: no/ penseu que alguna de les coses que al principi pensàveu que no eren seqüències didàctiques/</p> <p>208. Alguns: @@@</p> <p>209. Paula: ni treball per projectes sinó coses que se me ocorren/ @@@ (XXX) eh: poden encabir-se en algun d'aquests blocs/ en el: pot tenir alguna:: es pot flexibilitzar perquè s'ajusti: (...)</p> <p>210. Alguns: @@@ (...)</p> <p>211. Laura: tu sí/</p> <p>212. Tània: jo: he escrit una miqueta més només eh/ però com que estem acabant l'avaluació i els exàmens: jo el que vaig fer l'altre dia va ser: en recordeu que els havia fet fer que fessin un poema i: i l'altre dia els hi vaig passar un full que es deia a veure si ens ajudem a arreglar-los/ a arreglar-los/ llavors treballaven de dos en dos\ el que passa és que tinc un primer d'ESO bastant difícil eh/ i per tant em costa molt de que treballin\ més aviat m'organitzen el caos que no pas la feina\ però la veritat és que això de posar-los de dos en dos i cadascú tenia l'obligació/ i tenir l'obligació paral·lela d'ajudar-se a arreglar el poema/ em va funcionar molt bé\ i llavors hi havia com una pauta: no: en cap moment no és una pauta finalista sinó una pauta d'aquestes de procés en què havien de revisar amb el poema de la persona que tenien al costat/ què: què hi havia\ per exemple deia: preguntava: quantes estrofes hi ha/ una cosa molt tonta eh/ de dir quantes estrofes hi ha/ tres\ quants versos hi ha a cada estrofa/ llavors hi havia: versos: ai ah:</p> <p>213. Algú: @@@</p> <p>214. Tània: al revés\ quants versos hi ha per estrofa/ una en tenia cinc l'altra en tenia tres/ l'altra en tenia dos/ l'altra en tenia set/ i hi havia un (XXX) i per tant deien ah doncs potser això ho hem d'arreglar que n'hi hagi el mateix nombre de versos a cadascun no/ o algú que en tenia: cinc quatre quatre quatre/ home doncs aquí te'n sobra un a veure com: com l'eliminem/</p> <p>215. Alguns: @@@</p> <p>216. Tània: no/ després: o al revés no/ n'hi havia un que li havien d'afegir/ li havien d'afegir el vers\ a llavors la rimes no/ rimen o no rimen no/ llavors quins rimen/ i llavors dèiem doncs a veure jo: quina: quina jugada podem fer perquè ens rimí/ busquem una paraula que: que ens anés bé per rimar en aquí/ llavors la trobava però llavors l'havíem de fer casar amb el vers\ perquè: potser no: llavors jugàvem a l'hipèrbaton\ home si canviem l'ordre potser sí que dient això podem fer-n'hi posar\ però estem aquí eh/ llavors resulta que alguns ja me l'han donat/ els altres s'ho tenen guardat/ cada vegada que el demano em despista: però és</p>

que: i estic aquí eh/ enmig de les despistades amb poemes mig refets/ però els hi va agradar molt això d'ajudar-se\ el el títol que els hi vaig posar és: ens podem ajudar/ i per tant ja estava clar que treballàvem de dos en dos i no van tenir mai en cap moment la sensació de que: anava penalitzant i que anava a avaluar/ a mi una mica això és el que feia pensar quan avui plantejàveu no/ i que és una mica les coses que: que: a mi: com que el que sempre em preocupa és com avaluo i com: com d'allò que els hi faig fer després ho he de rubricar amb una nota que es tradueix amb un notable o amb un insuficient/ o amb un tres o amb un deu o amb un set/ i en a mi això sempre em sembla molt: molt difícil/ ah: ah clar em van dir: a mi em sona que totes les pautes que vaig fer doncs són més de procés i que allò que abans deia la Laura que després he de fer el salt mortal no/ he d'agafar:: no sé fer una pirueta i convertir tot allò que abans ha estat un procés/ posar-li un número\ i en aquí/ sí: en ami sempre em: em carrisqueja el tema eh/ em fa: o sigui una mica allò de: ella deia el primer dia de: de quan te trobes un text al davant el primer que has de fer és rentar-li la cara/ i llavors comences a veure què tens al davant\ però a mi tots aquests processos em preocupen no/ és a dir: de vegades jo ho dic perquè: he avançat una miqueta/ molt poquet: però estem en en aquí eh/ perquè després ens ha enganxat el toro de l'avaluació eh/ no ho sé:

La Tània descriu (TÀNIA.17) una activitat que ha tirat endavant amb els seus alumnes de primer d'ESO. Segons diu, són alumnes que “costa que treballin” i que li “organitzen el caos”, però aquesta activitat, concretament, considera que va funcionar molt bé. L'activitat consistia a posar-se per parelles i millorar un poema que ells mateixos havien fet. Els alumnes comptaven amb una pauta en què se'ls feia algunes preguntes simples sobre el poema, cosa que els ajudava a adonar-se de quins eren els elements del propi escrit que havien de millorar. La Tània posa l'exemple del nombre de versos de cada estrofa i de les rimes com a aspectes que tenia en compte la pauta. Sempre per parelles, els alumnes trobaven maneres de solucionar les problemàtiques que havien aparegut. A més, la Tània explica que als alumnes els va agradar fer aquesta feina per parelles, perquè els donava la sensació que s'ajudaven. A més, afirma que els estudiants en cap moment no van tenir la sensació d'estar-se penalitzant, sinó que era molt clar que es tractava d'ajudar-se mútuament.

TÀNIA.18
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procés-Producte
<p>Fragment-focus:</p> <p>216. Tània: no/ després: o al revés no/ n'hi havia un que li havien d'afegir/ li havien d'afegir el vers\ a llavors la rimes no/ rimen o no rimen no/ llavors quins rimen/ i llavors dèiem doncs a veure jo: quina: quina jugada podem fer perquè ens rimi/ busquem una paraula que: que ens anés bé per rimar en aquí/ llavors la trobava però llavors l'havíem de fer casar amb el vers\ perquè: potser no: llavors jugàvem a l'hipèrbaton\ home si canviem l'ordre potser sí que dient això podem fer-n'hi posar\ però estem aquí eh/ llavors resulta que alguns ja me l'han donat/ els altres s'ho tenen guardat/ cada vegada que el demano em despista: però és que: iestic aquí eh/ enmig de les despistades amb poemes mig refets/ però els hi va agradar molt això d'ajudar-se\ el el títol que els hi vaig posar és: ens podem ajudar/ i per tant ja estava clar que treballàvem de dos en dos i no van tenir mai en cap moment la sensació de que: anava penalitzant i que anava a avaluar/ a mi una mica això és el que feia pensar quan avui plantejàveu no/ i que és una mica les coses que: que: a mi: com que el que sempre em preocupa és com avaluo i com: com d'allò que els hi faig fer després ho he de rubricar amb una nota que es tradueix amb un notable o amb un insuficient/ o amb un tres o amb un deu o amb un set/ i en a mi això sempre em sembla molt: molt difícil/ ah: ah clar em van dir: a mi em sona que totes les pautes que vaig fer doncs són més de procés i que allò que abans deia la Laura que després he de fer el salt mortal no/ he d'agafar:: no sé fer una pirueta i convertir tot allò que abans ha estat un procés/ posar-li un número\ i en aquí/ sí: en ami sempre em: em carrisueja el tema eh/ em fa: o sigui una mica allò de: ella deia el primer em: de quan te trobes un text al davant el primer que has de fer és rentar-li la cara/ i llavors comences a veure què tens al davant\ però a mi tots aquests processos em preocupen no/ és a dir: de vegades jo ho dic perquè: he avançat una miqueta/ molt poquet: però estem en en aquí eh/ perquè després ens ha enganxat el toro de l'avaluació eh/ no ho sé:</p>

La Tània segueix la seva intervenció (TÀNIA.18) abordant la qüestió de la puntuació numèrica en l'avaluació. la docent explica que a ella li resulta molt complicat posar una puntuació concreta. La Tània pren paraules de la Laura per explicar que, tot i que en un principi es preocupa per tenir en compte el procés d'aprenentatge dels alumnes, arriba un punt en què ha de fer un "salt mortal" i posar una puntuació numèrica. En aquest sentit, la Tània expressa reiteradament els dubtes que li planteja aquesta situació.

Tot seguit (TÀNIA.19), en Jordi pren la paraula per abordar el dilema de l'avaluació sobre el procés d'aprenentatge o sobre el producte final. Les paraules d'en Jordi precedeixen una nova intervenció de la Tània, que categoritzem de la següent manera:

TÀNIA.19

Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procés-Producte

Fragment-focus:

217. Jordi: d'això que dius abans ho apuntava perquè dic si no se me n'anirà\ clar parlem del procés però també me n'adono que el procés (...) adéu perdoneu eh/
 218. Alguns: déu déu
 219. Jordi: que el procés tampoc no sé pas de dir: lo tenir en compte però no és allò que diguis ara valorarem el procés\ no no no encara no sé com ben bé: com valorar el procés/ si fer una graella d'observació de dir\ obser- treballen/ sí\ s'ajuden/ sí\ posen millores a l'altre/ sí\ clar com sé: és això que diem: com quantifiques això/ cal quantificar-ho/
 220. Tània: és clar
 221. Jordi: fins a quin punt ho has de quantificar/ fins a quin punt no/ però allavontes si no vas: si no: com valors el procés/ si llavors te trobes amb el: molt bé heu fet el procés molt bé però com que no he quantificat doncs ara us valoraré el resultat final\ ja hi tornem a ser\ allavontes dius com ho aclarirem això/
 222. Tània: **a veure: i que a vegades per un: hi ha nanos que: jo en tinc dos que tenen diagnòstic/ per tant són nanos que li han diagnosticat de fora i per tant: són: i:: per per fer un un vers o per fer una estrofa deia és que yo de esto no sé\ yo es que de esto no sé: clar ah: i havien de parlar del cavall/ sempre ell i jo intentàvem trobar què podíem dir d'un cavall no/ i:: llavors és com molt injust no/ perquè: potser el procés ha estat un procés que per aquell nano és extraordinari/**
 223. Mireia: sí
 224. Tània: i haver-ho de: a mi si pogués acabar sense posar-li nota/ estaria encantada
 225. Algú: @@@
 226. Tània: eh/
 227. Roser: =pero yo creo que:=
 228. Laura: i posar-li un deu perquè ha fet el procés/
 229. Tània: **sí sí sí sí\ a vera jo vaig posar a la majoria de poemes quan me'ls van donar en primera instància/ jo els hi vaig posar a tots que ho havien fet molt bé\ perquè: cadascú en la seva mesura havia fet un esforç molt bo no/ passa que com que és un procés que: a vera potser no l'he fet tan seguit com perquè ara: o sigui ara em sento una mica que l'he trencat aquest procés i que l'he de reprendre no/ però cadascú en el seu procés ho havia fet fantàstic/ en les parelles i en el moment en què s'ajudaven la veritat és que n'hi havia que funcionaven molt bé/ és a dir que: a vera jo ja vaig insistir que no es tractava de: ni de penalitzar a ningú ni de dir que ho havien fet molt malament/ sinó d'ajudar\ per això en cap moment no vaig dir: no vaig utilitzar paraules penalitzadores\ error: problema: mal fet: no no simplement la paraula que sortia era ajudar a millorar eh/ com podem ajudar a millorar\ i això ho van interioritzar molt ràpid\ i hi havia parelles que funcionaven molt bé ajudant-se i em deien aquest vers ja l'hem arreglat**

La Tània respon a les paraules d'en Jordi afirmant (TÀNIA.19) que alguns alumnes fan processos "extraordinaris", cadascú "en la seva mesura". En aquest sentit, la Tània afirma que hi ha estudiants que tenen un punt de partida diferent al dels seus companys, però que fan esforços "molt bons". A més, la docent apunta que ella, de cara als alumnes, en una activitat concreta, va posar èmfasi en el fet que la revisió dels poemes no es feia per penalitzar ningú, cosa que ella mateixa va seguir, evitant utilitzar paraules com "problema", "error" o "mal fet".

Cinquena sessió

La primera intervenció seleccionada d'aquesta cinquena sessió (TÀNIA.20) es troba immersa en una conversa sobre el disseny de seqüències didàctiques per a l'aprenentatge de l'escriptura. La intervenció de la Tània es troba precedida per una explicació d'en Josep, en la qual presenta tres temes que considera clau a l'hora de dissenyar una seqüència. La Tània posa l'accent en un d'aquests punts que esmenta en Josep, tot mostrant els seus dubtes sobre la qüestió. Categoritzem la intervenció de la Tània de la següent manera:

TÀNIA.20
Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Dissenys d'intervenció
<p>Fragment-focus:</p> <p>262. Josep: [...] la segona via que estàvem parlant ara també apassionant i que cometem uns errors enormes és tot el que implica una activitat/ que a vegades fem una activitat a mi m'ha passat molt no/ eh: (XXX) i no veiem que té tota una sèrie de microprocessos que no: no podem per sapiguts/ que no els podem donar per sapiguts/ i llavors és quan ens entrebanquem absolutament perquè diuen bueno: i fan operacions mecàniques perquè no saben com fer-ho i se'n surten com poden però som nosaltres que no hem tingut en compte tot el que implicava procedimentalment conceptualment etcètera aquella activitat (.) un segon punt per mi apassionant (.) i un tercer punt que l'heu comentat ara i que és veritat també que en el treball en parelles o en grup/ jo prefereixo en parelles en aquest sentit/ (.) de cara a la situació retòrica que tu deies (.) i diu ho dieu vosaltres/ ho dieu molt en el grup Greal no/ l'altre/ l'altre amb el que estàs escrivint funciona com a destinatari virtual/ vull dir que et plantejges la situació retòrica treballant amb un altre i escrivint amb un altre/ perquè tu proposes una cosa i l'altre et diu (.) ho acaba de dir la Paula</p> <p>263. Laura: =tio que no nos lo van a publicar=</p> <p>264. Josep: no nos lo publicaran o esto no se va a entender/ o por aquí malament porque: de tal manera que la presència del destinatari està en l'acte de l'escriptura/ per tant treballar cooperativament/ escriure cooperativament és magnífic (.) es produeix tot això/ i són tres temes claus eh els que estàvem tocant ara</p> <p>265. Tània: a mi el que em preocupa és el segon que tu deies\ perquè és allà on ensopego més jo (.) és a dir a plantejar una seqüència en la qual sóc jo la que m'hi entrebanco i sóc jo la que ho acabo: acabant malament no/ és a dir: perquè: ah: la idea a l'engròs és molt fàcil/ no dir: avera m'impresiona em fascina la de la radionovel·la o la de: aquestes idees de fer un muntatge:: o una activitat que dir-la</p>

és molt fàcil però després tota aquesta colla de microprocessos: que són els que hi ensopegues/ que són els que demanen temps que són els que demanen que tu tinguis molts recursos/ que demanen que tu tinguis paciència/ perquè de vegades també el que demana la teva paciència a l'hora de fer-ho que: que siguis mol flexible/ i jo sovint tinc molt clar el final\ el final\ però salto tant a l'engròs que després el final em falla/ perquè penso uf ja porto un mes i mig tu/

266. Alguns: @@@

267. Tània: **he de canviar/ no no és que he de saltar/ i llavors ja ni l'avaluació no tinc clara o ja: faig un salt al buit\ clar en a mi la sensació o el problema que se'm genera sovint és tenir la sensació que sempre vaig amb una sabata i una espadenya i que sempre acabo allò: ff:: se'm fon el tema (.) és el que em dol no/ és a dir: de de no ser capaç de tenir-ho tot tan clar o de: o de ser més ambiciosa o de no saber calcular/ aquest és el problema que jo tinc perquè:**

La Tània explícita (TÀNIA.20) el seu acord amb en Josep, en referència a la importància que dona als microprocessos que s'han de desenvolupar al llarg d'una seqüència didàctica. La docent explica que, tot i trobar apassionants algunes propostes de seqüències didàctiques, ella "ensopega" a l'hora de portar a terme petites activitats –"microprocessos"-, que demanen temps i, segons ella mateixa, requereixen que el professor tingui molts recursos i molta paciència. A més, la Tània afegeix que les restriccions de temps fan que sovint se salti algunes activitats, per tirar endavant amb la seqüència, fent així un "salt al buit". A la docent li queda la sensació de tenir pocs recursos –"sempre vaig amb una sabata i una espadenya"- i afirma que li dol no poder tenir-ho tot ben "calculat".

La següent intervenció que destaquem de la Tània es presenta més endavant, enmig d'un diàleg sobre l'abast que han de tenir les seqüències didàctiques. En aquest diàleg, l'Emma havia explicat que la seva proposta de seqüència didàctica li havia quedat molt curta. Per la seva banda, Teresa Ribas respon afirmant que les seqüències didàctiques no tenen perquè ser necessàriament molt ambicioses, sinó que poden ser propostes reduïdes sobre una qüestió molt concreta. En aquest context, la Tània fa la seva aportació. Categoritzem les intervencions de la Tània de la següent manera:

TÀNIA.21
Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Dissenys d'intervenció
<p>Fragment-focus:</p> <p>471. Teresa Ribas: a més a més trobo que està molt bé que també hi ha propostes: curtetes</p> <p>472. Laura: i tant és: està molt bé és molt interessant</p> <p>473. Teresa Ribas: a mi em sembla que: que al llarg d'un curs pots fer una cosa d'aquestes més gran molt ambiciosa o així en pots fer una o en pots fer dues però: vull dir amb les forces tant de professorat com també dels alumnes a vegades són limitades\ llavors també està molt bé tenir coses petites però que en canvi responguin a un model d'ensenyament i aprenentatge: com biblioteques:</p> <p>474. Laura: de ben analitzades: una hora o dos de classe\ una hora o dos de classe mare de déu</p> <p>475. Teresa Ribas: i manejables i on s'aprenen coses</p> <p>476. Tània: és que a vegades si: si només ens ho imaginem a l'engròs és diassuasori</p> <p>477. Teresa Ribas: @@@ sí perquè t'espantis</p> <p>478. Tània: per tant també tenir: tenir aquest punt de dir la mesura no/ que no se'ns allargui molt que sigui una cosa controlable/ en a mi em passa si: a vegades necessito acotar-ho molt de dir: hi dedicaré tant de temps i prou perquè no en tinc més (.) i això va molt bé (.)</p>

La Tània fa una breu aportació al diàleg afirmant (TÀNIA.21) que algunes propostes didàctiques, pel fet de ser molt ambicioses, poden tenir menys efecte. La Tània afegeix que cal tenir mesura per evitar que la seqüència didàctica no s'allargui excessivament i per fer que sempre sigui "controlable". Segons explica, ella necessita acotar molt el temps que hi dedica, cosa que considera que "va molt bé".

Sisena sessió

La primera intervenció que fa la Tània en aquesta sisena sessió es troba immersa en les explicacions de la professora Anna Camps sobre la reflexió abstracta en l'aprenentatge gramatical. La Tània interromp breument el discurs per fer una aportació personal (TÀNIA.22). Categoritzem la intervenció de la Tània de la següent manera:

TÀNIA.22
Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Relació currículum-escriptura
Fragment-focus:
<p>33. Tània: jo una de les coses que penso que és la clau de la dificultat és aquest: el que posaves tu en el: en el fet que la llengua la tenim a dintre\ o sigui explicar la cèl·lula és una cosa que la introdueixes per primera vegada/ no han vist mai la cèl·lula per més que estiguem compostos de cèl·lules</p> <p>34. Anna Camps: ni la veuran</p> <p>35. Teresa Ribas: ni la veuran</p> <p>36. Tània: és a dir la:</p> <p>37. Laura: amb el llenguatge de la poses a dintre</p> <p>38. Tània: exactament (.) i llavors aquesta idea que: la llengua l'hem après des de: des de que no tenim consciència de ser i a més a més la tenim tan a dintre/ clar això és una difi: jo crec que aquesta és la dificultat que: és el que feia: alguna vegada n'havíem dit que la fan transparent no/ és a dir allò que quan tu li dius què hi ha aquí/ només veuen el significat\ perquè la llengua és significat i més aquesta transmissió i aquest coneixement (.) a mi em sembla que aquest és: que si trobéssim una mica la clau per entrar aquí/ o diguem-ne que: el procés segurament és fer sortir la: diguem-ne com fem sortir la llengua perquè se la miri no/ com objectualitzar la: la llengua</p>

La Tània fa una breu reflexió (TÀNIA.22) sobre la dificultat que suposa el fet que sigui la llengua el propi contingut d'ensenyament. Segons ella, el fet d'haver après la llengua des de les primeres etapes de la vida dificulta veure-la com un objecte d'estudi –“la tenim a dintre”-. La Tània il·lustra la seva explicació posant com a exemple l'estudi de les cèl·lules, que són elements que els alumnes no han vist mai. En canvi, en el cas de la llengua cal trobar la manera de, en paraules de la Tània, “fer-la sortir”.

Tot seguit, presentem un fragment d'intervenció de la Tània (TÀNIA.23), en què explica el seu punta de vista referent a l'avaluació duta a terme en una seqüència didàctica que ella mateixa ha implementat. Es tracta de la seqüència que ha presentat a tot el grup i, en acabar l'explicació sobre el desenvolupament general de l'activitat, la Tània afegeix una breu valoració sobre la qüestió de l'avaluació:

TÀNIA.23

Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment

Fragment-focus:

136. Tània: [...] **el problema és que jo vaig; diguem el problema de l'avaluació/ a veure jo trobo que un exercici com aquest jo l'he de pun: valorar molt bé en tots fins i tot perquè en aquí: també us ho vaig dir: un parell dels alumnes que jo tinc tenen diagnòstic de borderlines/ i aconseguir que un nen d'aquests et faci un rodolí és titànic/ i has d'estar allà amb ell perquè ho faci no/ i: i perquè el vegi\ però ho va fer a veure si ens entenem (.) i per tant clar una valoració d'aquestes sempre és molt positiva però a mi em sembla que hauria d'intentar trobar aquella manera de millo- d'anar dient mira com vas millorant i per tant que hi hagués aquesta mena de suma quantitat- qualitativa no/ de: que es pogués reflectir (.) no ho sé la veritat és que no: també penso que potser hauria de mirar més: quan quan: planifico no/ de dir: bueno doncs això ho puntuaré d'aquesta manera/ el: però que fos una cosa molt visible/ jo m'he adonat que quan les coses les viuen més directament ho veuen com a més pràctic més directe/ mhm: ho entenen millor no/ per exemple quan tu fas tota la part aquesta de la retòrica com una cosa tota la vida quotidiana que la poden practicar i que la poden fer/ que la podem inventar que podem: hi podem jugar/ és molt més fàcil molt més (.) i: no sé és el problema que acabo de: de tenir perquè l'avaluació l'acabo fent jo al final/ eh és a dir sí que valoro (XXX) ells es van fer les correccions i me'l van passar en net i em van ensenyar tots els papers eh/ però clar la nota l'acabo posant jo/ evidentment és una molt bona nota però:: avera estic contenta eh del resultat/ vull dir que: van fer coses que estaven molt i molt bé i a més tots van entregar el poema/ però: tinc aquest dubte encara eh/**

La Tània presenta (TÀNIA.23) la seva preocupació referent a l'avaluació de la seqüència didàctica que ha implementat. En primer lloc, exposa que considera que un exercici com aquest l'ha de valorar molt bé, ja que té alguns alumnes amb dificultats específiques que han fet un gran esforç –“aconseguir que un nen d'aquests et faci un rodolí és titànic”-. Tot i així, considera que hauria d'intentar trobar la manera d'anar fent evident com els alumnes van millorant a mesura que avança l'activitat -la Tània parla de “suma qualitativa”-.

Així mateix, la Tània segueix explicant que considera que hauria de tenir present l'avaluació a l'hora de planificar una activitat. Segons diu, creu que els alumnes entenen molt millor l'avaluació quan es fa de manera “molt visible”. Malgrat tot, considera que el problema que té és que, finalment, és ella mateixa qui avalua, qui acaba posant una nota. Tot i que està contenta del resultat, segueix tenint dubtes referents a l'avaluació.

Setena sessió

De la setena sessió, seleccionem una intervenció que la Tània fa just després que la Roser presenti la seqüència didàctica que ella mateixa ha dissenyat i implementat. Després d'algunes intervencions de resposta d'altres membres del seminari, la Tània fa la seva pròpia aportació, que la categoritzem de la següent manera:

TÀNIA.24
Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Dissenys d'intervenció
<p>Fragment-focus:</p> <p>214. Tània: bueno jo crec que ella ha dit una cosa que: que segurament és molt important (.) que la seqüència no és només la seqüència sinó la previsió a la prèvia que has de fer/ perquè quan deia lo del comentari:</p> <p>215. Teresa Ribas: sí</p> <p>216. Tània: si hi ha aquestes parts que has treballat la puntuació perquè has fet un petit diàleg abans/ si: has treballat la puntuació/ un altre dia has treballat un altre aspecte amb una cosa molt petita/ el dia que plantege aquesta seqüència diguem-ne que totes aquestes prèvies ja estan fetes i per tant: ja formen part del que ja se sap o del que només has de recordar no/ (.) i en canvi a mi em sembla molt important el que deia ella que: allò que ha resultat més fàcil i més pragmàtic és quan les coses estaven molt ben pautades (.) el que els alumnes saben què han de fer/ i en aquí s'hi podria incorporar lo de la coma després del vocatiu/ i llavors sí: això ho feien/ per tant era molt més fàcil de: entrar-hi/ contextualitzar-hi cons: que s'ho veiessin els uns als altres: jo penso que clar totes aquestes prèvies/ clar que: són les que ens ho facilitarien/ que clar això és jugar (XXX) no/</p>

La Tània (TÀNIA.24) pren la paraula per destacar un fet que considera important de tenir en compte: el treball en seqüències didàctiques ve precedit per tota una previsió sobre el contingut d'aprenentatge que s'abordarà al llarg de la intervenció. Així doncs, considera que, si s'ha fet un treball previ, en el moment en què es comença a tirar endavant la seqüència didàctica aquest contingut "ja forma part del que ja se sap o del que només has de recordar". A més, la Tània afegeix que li sembla molt important el fet de tenir molt pautats tots els elements de la seqüència didàctica. Segons diu, se li ha fet més "fàcil" i més "pragmàtic" establir una pauta de funcionament molt clara, perquè d'aquesta manera "els alumnes saben què han de fer".

Vuitena sessió

La primera intervenció de la Tània seleccionada d'aquesta sessió apareix després de l'explicació de la seqüència didàctica de l'Emma. La Tània explica (TÀNIA.25) molt breument un disseny d'activitat que va posar en pràctica el curs anterior. Categoritzem la intervenció de la Tània de la següent manera:

TÀNIA.25
Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Dissenys d'intervenció
Fragment-focus:
154. Tània: jo això de cartes l'any passat ho vaig fer que escrivissin a exalumnes del centre\
155. Algú: ah mira (XXX)
156. Tània: i llavors els demanaven els explicaven com funcionava l'institut ara i els hi preguntaven a vera si: allò també anava així que els expliquessin què recordaven de l'institut\ què els en havia quedat no/ del {(?)temps: de} i llavors era curiós perquè sí que: tse\ llavors- com que ho fei- ells ho feien per correu electrònic eh/ i llavors la condició era això que tu dius és que jo demanava que la carta: a part dels seus correus electrònics hi hagués el meu sempre\ el que jo vaig fer\ jo vaig fer un correu electrònic per poder controlar això\ i llavors les- les projectàvem amb el canó a la classe i els hi- bueno això els emocionava perquè: el: n'hi va haver una que va respondre al cap d'un quart d'hora\ o sigui va ser enviar la carta i al cap d'un quart- el temps d'escriure-la: clar vam ensopar algú que estava a l'ordinador i que la va contestar immediatament\ i el: i el mateix dia no l'endemà vam poder llegir la resposta i això ens va animar molt\ hi va haver una que va enviar la foto i tot
157. Algú: sí sí\
158. Tània: per sí un cas es trobaven pel carrer

La Tània explica (TÀNIA.25) que el curs anterior va fer que els seus estudiants escrivissin cartes a exalumnes del centre. Les cartes, que tractaven sobre el propi Institut, van ser enviades per correu electrònic. La pròpia Tània rebia una còpia dels correus i els projectava a l'aula. Alguns dels exalumnes van respondre i la Tània explica que va ser emocionant que algunes respostes arribessin amb molta immediatesa. Segons diu, llegir les respostes “va animar molt”. La Tània afegeix l'anècdota que fins i tot algun exalumne va enviar una foto seva, perquè el poguessin reconèixer pel carrer.

La següent intervenció que destaquem de la Tània en aquesta sessió (TÀNIA.26) apareix en el moment de valoració de l'experiència del seminari. La vuitena és l'última de les sessions de trobada dels docents i acaba amb un diàleg sobre com han funcionat al llarg del curs i què els ha semblat l'experiència formativa viscuda. En aquesta conversa, els docents comencen a parlar de les perspectives de cara

al proper curs i d'allò que treballarien, en cas de tornar-se a trobar. En aquest marc, la Tània fa l'aportació següent:

TÀNIA.26
Categoria: FORMACIÓ DOCENT
<p>Fragment-focus:</p> <p>1125. Tània: penso que estaria molt estaria molt bé fixar una cosa ja amb molta entrada potser si comencéssim al principi sabent-ho ja quan planifiquéssim a la prèvia abans de començar el curs ja tindriem clar que això es podria fer i penso que seria: que seria molt útil\ jo també volia abans de: de que acabem dir que jo en aquí he tret un mun- un munt d'idees\ que- que: això que deia la Roser que arribava cansada i que sortia contenta i eufòrica mi també m'ha passat</p> <p>1126. Mireia: sí a mi també\</p> <p>1127. Tània: no he vingut mai aquí no m'ha fet mai mandra venir cosa que a vegades sí que em passa i que: sí que he agraït profundament aquest espai de compartir amb calma i tranquil·litat això les les els èxits i les penes diguem-ho així les dissorts no/ a mi això sí que m'ajuda: a estar a l'aula d'una altra manera eh/ i per tant sí que: jo també estic disposada a continuar l'any que ve això segur\ buen-\</p>

La Tània proposa (TÀNIA.26) tenir pensat amb antelació allò que treballaran al llarg del curs següent dins de l'àmbit del seminari. Per altra banda, afegeix que al llarg de les sessions ha tret moltes idees. Per explicar-se, es remet a una aportació de la Roser en què afirmava que tot i arribar a les sessions molt cansada, n'ha sortit eufòrica i contenta, cosa que també li ha passat a la Tània. A més, afegeix que no li ha fet mandra assistir-hi i que ha "agraït profundament aquest espai de compartir amb calma i tranquil·litat". La Tània diu que aquest treball "sí que l'ajuda" i que està disposada a continuar el curs següent.

Finalment, l'última intervenció de la Tània que seleccionem (TÀNIA.27) es troba immersa en un diàleg sobre les seqüències didàctiques. Després d'una aportació d'en Jordi en què expressa la seva voluntat de donar a conèixer progressivament aquest model didàctic, la Tània expressa el seu punt de vista respecte el treball de continguts específics a través de seqüències. Categoritzem la intervenció de la Tània de la següent manera:

TÀNIA.27

Categoria: ESCRIPTURA DE TEXTOS. Relació entre currículum i escriptura

Fragment-focus:

1159. Tània: la conversa aquesta que deia la Laura que deia: del cotxe una mica anava en la línia de dir com podríem aconseguir poder evidenciar que nosaltres podem donar resposta no sé si és vri- tse- com ho podríem fer no/ a tots els continguts curriculars a través de les seqüències allò que l'A- l'Anna Camps ho demanava i seria possible treballar d'aquesta manera i- i- i donar-hi respostes/ i/ podríem e- e- e- llavors ja- ja sortiria a la vista no/ és a dir- si nosaltres els nostres alumnes saben exactament igual e:: la flexió del gènere i el nombre no/ i saben al final la flexió verbal la- la- m: i a més a més han après a escriure i la concordança l'han après d'una altra manera

La Tània explica (TÀNIA.27) que la Laura i ella s'han estat preguntant com es podria fer evident que el treball en seqüències didàctiques també dóna resposta als continguts curriculars. La Tània afirma que “ja sortiria a la vista”, quan els seus propis alumnes – que hauran après llengua mitjançant seqüències didàctiques – també tinguin coneixement dels continguts curriculars.

6.3.2 La Tània. Comparació dels fragments-focus

Tot seguit, mostrem la comparació de tots els fragments-focus de la Tània seleccionats, per cadascuna de les categories i subcategories d'anàlisi.

Categoria 1: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS

AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Contingut

AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Contingut		
Sessió	Títol	Fragments-focus
1	TÀNIA.1	<p>“també fa molts anys que tinc molts problemes de tenir una tranquil·litat meva d'esperit de pensar que el que estic fent amb els alumnes està bé sobretot perquè tinc molts dubtes eh: a l'hora de corregir eh: no tinc mai clar que la manera com corregeixi sigui la millor/ he anat provant moltes coses però continuo tenint els dubtes aquells cada vegada que dono la nota de quantes notes hauria de posar pel mateix text/ què és el que hauria de mirar cada vegada i a mi això em preocupa\ és a dir em preocupa normalment [...]</p> <p>em faig un tip de corregir”</p>
1	TÀNIA.4	<p>“sempre tinc per inèrcia allò corregir molt corregir ortografia i morfologia és la vista i el llapis a on se'n va per tant continuo pensant si ho he de fer si no ho he de fer/ [...]</p> <p>: i: i:: llavors continuo tenint dubtes no/ sobre què avaluar/ (XXX) sempre penso però l'encàrrec que li he fet què era/ que m'escrivís això/ això ho ha fet sí o no/ per tant això és una nota no/ però: com ho ha fet/ exacte quina és la coherència que ha tingut i tot això: [...]</p> <p>si només me'ls miro jo tinc primer d'ESO i els de primer d'ESO fan un munt de faltes d'ortografia i penso ara posar-li una bona nota amb tantes faltes d'ortografia/ com m'ho munto/ bueno no sé que tinc dubtes”</p>

En les dues intervencions, la Tània explicita les seves incerteses sobre què cal avaluar. En el cas del primer dels fragments-focus seleccionats (TÀNIA.1), la docent simplement fa esment de la seva sensació d'intranquil·litat respecte la manera com corregeix els textos. A més, també apunta que es pregunta quantes notes hauria de posar per un mateix escrit. Així mateix, en la segona de les intervencions esmentades (TÀNIA.4), la Tània afegeix que, davant del dubte, es fixa especialment en si els alumnes han complert amb l'encàrrec que se'ls havia demanat.

Així, doncs, aquestes intervencions no presenten diferències importants l'una de l'altra. Simplement, la segona intervenció insisteix en els aspectes que ja havia apuntat anteriorment, però aportant nova informació. Es tracta de dues intervencions dutes a terme en una mateixa sessió, i sense una gran separació temporal, cosa que podria explicar-ne la similitud.

AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment

AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment		
Sessió	Títol	Fragments-focus
1	TÀNIA.5	<p>"tinc dificultats per corregir la cohesió la coherència sense reescriure jo el text no/ és a dir quan (XXX) ara resulta que ha canviat de temps verbal ara estàvem en present i ara se me'n va al passat ara se me'n torna i i i: no sé si: acabes com reescriuint el text no/utilitzo com a excusa sempre les tipologies textuais i els gèneres textuais com a mostres de propostes de (XXX) i sempre m'agafo bueno doncs ara a aquest gènere textual o així (.) [...]</p> <p>jo sóc dels que esmeno corregeixo i comento i per tant vaig a quatre per hora"</p>
1	TÀNIA.8	<p>"i:: ah:: el dubte de què en faig després jo també el tinc perquè jo ho he fet això de que m'ho tornin corregit una altra vegada i:: si ja és ingent fer-ho després no saps i no saps si és útil (.)"</p>
1	TÀNIA.10	<p>"jo bàsicament esmeno: coses de: per exemple els verbs/ els canvis de temps verbal/ [...]</p> <p>quan són petits que també: que això sí que corregeixo directament/ no en canvi només marco l'ortografia"</p>
1	TÀNIA.11	<p>"jo en el batxillerat sí que els comentaris/ en general eh no sempre penso que tenen (XXX) eficàcia (XXX) [...]</p> <p>no jo també poso nota global eh/ [...]</p> <p>la nota (XXX) jo t'he demanat que fessis una carta doncs: [...]</p> <p>avera tu has fet una carta/ (XXX) per tant d'això tindria aquesta nota\ ara el text si me'l miro des del punt de vista: tens dues notes absolutament diferenciades és a dir (XXX) [...]</p> <p>entens és a dir una era la nota de l'encàrrec/ tu has complert amb el que jo t'he encarregat sí o no/ i l'altre jo li he dit bueno i això com ho has escrit/ doncs era l'altra:"</p>
2	TÀNIA.12	<p>"sí (.) a mi del text em va: em va: la primera cosa que em va cridar l'atenció i que em va: allò: que em va quedar gravat és la idea aquella que deia corregir corregir corregir deia i aquesta és la idea: és que em va: i això és el que entén el</p>

		professor per avaluar/ en aquell moment vaig dir clar a veure una cosa és corregir i l'altra és avaluar són dues accions molt diferents i nosaltres a vegades les entenem com una única”
2	TÀNIA.13	<p>“una de les coses que penso que: que en a mi em passa més sovint és la dels implícits (.) donar per suposat que ja saben què vols que hi ha: o sigui no verbalitzar tot el que corregiré què vull què no sé què: [...]</p> <p>bé jo en el text aquest m'he trobat molt reconeguda la veritat eh/ i que a vegades potser no ho verbalitzem tant perquè com que: a lo millor no tenim tota l'activitat planificada des del principi fins al final/ clar també ens passa”</p>
2	TÀNIA.14	<p>“jo la veritat és que havia fet servir algunes d'aquestes de graelles de: d'autoavaluació: una vegada els hi vaig fer escriure una: una llegenda i el el: el que passa que els la vaig donar al final: els hi vaig dir bueno els hi vaig dir: vam pactar molt clarament què farien/ i: què posarien en el primer paràgraf/ el plantejament el nus i el desenllaç i bueno: [...]</p> <p>i que havien de sortir els personatges important: [...]</p> <p>en aquella activitat la tenien molt ben pautada i quan van acabar els hi vaig passar la pauta aquesta d'autoavaluació no/ i me'n recordo que els hi preguntava has posat ah: has fet el plantejament en el primer paràgraf/ surten tots els personatges/ i allò em va funcionar\ i una pauta similar que vaig fer servir l'any passat amb una: amb una exposició oral però la tenia jo i ara ara ho sentia i pensava segurament si ells haguessin tingut la mateixa pauta que jo feia servir/ si parlaven en veu alta i clara si vocalitzaven si tenien el cos allò ben posat: si seguien un ordre: segurament els hauria anat més bé per ells també [...]</p> <p>preparar-se: ells ho sabien eh/ jo els ho havia dit\ però no la tenien per escrit”</p>
2	TÀNIA.15	<p>“jo la vegada que els hi vaig passar aquesta els vaig: vaig dir que la: emplenessin abans de donar-me el text corregit\ és a dir que ells es fessin la primera correcció\ abans de donar-me-la/ miressin el text i el revisessin per tant abans que jo fes la primera mirada [...]</p> <p>ells la feien i es posaven una: una valoració de com els havia anat eh/ és a dir [...]</p> <p>aquella anava: era molt molt: molt per primer d'ESO eh/ anava de si havien deixat marges/ eh/ has deixat marges/ coses tan tontes com: [...]</p> <p>has posat el títol/ [...]</p> <p>has posat el teu nom/ ah:: els hi feia revisar la part més formal i llavors deia has separat en paràgrafs/ quants/ un dos tres havien de dir quants n'havien posat\ llavors si en el</p>

		<p>primer paràgraf hi havia el plantejament i si a l'últim hi havia el desenllaç [...]</p> <p>i la veritat és que molts em van dir te'l puc portar el proper dia/ perquè no he separat en paràgrafs"</p>
3	TÀNIA.16	<p>"jo una vegada amb un alumne que era magnífic escrivint i en el moment en què vaig explicat l'esquema tot plegat: va ser horrorós: o sigui la qualitat dels seus textos va baixar en picat\ li vaig dir ni parlar-ne [...]</p> <p>no facis ni cas (.) com abans\ i li vaig haver demanar que fes el favor de fer marxa enrere\"</p>
4	TÀNIA.17	<p>"jo: he escrit una miqueta més només eh/ però com que estem acabant l'avaluació i els exàmens: jo el que vaig fer l'altre dia va ser: en recordeu que els havia fet fer que fessin un poema i: i l'altre dia els hi vaig passar un full que es deia a veure si ens ajudem a arreglar-los/ a arreglar-los/ llavors treballaven de dos en dos\ el que passa és que tinc un primer d'ESO bastant difícil eh/ i per tant em costa molt de que treballin\ més aviat m'organitzen el caos que no pas la feina\ però la veritat és que això de posar-los de dos en dos i cadascú tenia l'obligació/ i tenir l'obligació paral·lela d'ajudar-se a arreglar el poema/ em va funcionar molt bé\ i llavors hi havia com una pauta: no: en cap moment no és una pauta finalista sinó una pauta d'aquestes de procés en què havien de revisar amb el poema de la persona que tenien al costat/ què: què hi havia\ per exemple deia: preguntava: quantes estrofes hi ha/ una cosa molt tonta eh/ de dir quantes estrofes hi ha/ tres\ quants versos hi ha a cada estrofa/ llavors hi havia: versos: ai ah: [...]</p> <p>al revés\ quants versos hi ha per estrofa/ una en tenia cinc l'altra en tenia tres/ l'altra en tenia dos/ l'altra en tenia set/ i hi havia un (XXX) i per tant deien ah doncs potser això ho hem d'arreglar que n'hi hagi el mateix nombre de versos a cadascun no/ o algú que en tenia: cinc quatre quatre quatre/ home doncs aquí te'n sobra un a veure com: com l'eliminem/ [...]</p> <p>no/ després: o al revés no/ n'hi havia un que li havien d'afegir/ li havien d'afegir el vers\ a llavors la rimes no/ rimen o no rimen no/ llavors quins rimen/ i llavors dèiem doncs a veure jo: quina: quina jugada podem fer perquè ens rimem/ busquem una paraula que: que ens anés bé per rimar en aquí/ llavors la trobava però llavors l'havíem de fer casar amb el vers\ perquè: potser no: llavors jugàvem a l'hipèrbaton\ home si canviem l'ordre potser sí que dient això podem fer-n'hi posar\ però estem aquí eh/ llavors resulta que alguns ja me l'han donat/ els altres s'ho tenen guardat/ cada vegada que el demano em despista: però és</p>

		que: i estic aquí eh/ enmig de les despistades amb poemes mig refets/ però els hi va agradar molt això d'ajudar-se\ el el títol que els hi vaig posar és: ens podem ajudar/ i per tant ja estava clar que treballàvem de dos en dos i no van tenir mai en cap moment la sensació de que: anava penalitzant i que anava a avaluar/”
6	TÀNIA.23	el problema és que jo vaig: diguem el problema de l'avaluació/ a veure jo trobo que un exercici com aquest jo l'he de pun: valorar molt bé en tots fins i tot perquè en aquí: també us ho vaig dir: un parell dels alumnes que jo tinc tenen diagnòstic de borderlines/ i aconseguir que un nen d'aquests et faci un rodolí és titànic/ i has d'estar allà amb ell perquè ho faci no/ i: i perquè el vegi\ però ho va fer a veure si ens entenem (.) i per tant clar una valoració d'aquestes sempre és molt positiva però a mi em sembla que hauria d'intentar trobar aquella manera de millo- d'anar dient mira com vas millorant i per tant que hi hagués aquesta mena de suma quantitat- qualitativa no/ de: que es pogués reflectir (.) no ho sé la veritat és que no: també penso que potser hauria de mirar més: quan quan: planifico no/ de dir: bueno doncs això ho puntuaré d'aquesta manera/ el: però que fos una cosa molt visible/ jo m'he adonat que quan les coses les viuen més directament ho veuen com a més pràctic més directe/ mhm: ho entenen millor no/ per exemple quan tu fas tota la part aquesta de la retòrica com una cosa tota la vida quotidiana que la poden practicar i que la poden fer/ que la podem inventar que podem: hi podem jugar/ és molt més fàcil molt més (.) i: no sé és el problema que acabo de: de tenir perquè l'avaluació l'acabo fet jo al final/ eh és a dir sí que valoro (XXX) ells es van fer les correccions i me'l van passar en net i em van ensenyar tots els papers eh/ però clar la nota l'acabo posant jo/ evidentment és una molt bona nota però:: avera estic contenta eh del resultat/ vull dir que: van fer coses que estaven molt i molt bé i a més tots van entregar el poema/ però: tinc aquest dubte encara eh/

Respecte la subcategoria *Procediment*, hem seleccionat onze intervencions per formar-ne part. D'aquestes onze, n'hi ha tres (TÀNIA.5, TÀNIA.10 i TÀNIA.11) que se centren en les diferents accions que fa la Tània a l'hora de corregir textos escrits. Concretament, la Tània posa sobre la taula tres possibles accions a portar a terme durant la correcció: marcar els errors, fer comentaris sobre els errors i esmenar fragments del text –fer-ne ella mateixa una reescriptura. Amb els tres fragments, la Tània va aportant informació nova sobre com actua quan corregeix textos escrits, sense presentar afirmacions contradictòries entre si. Així, doncs,

en aquestes intervencions la Tània explica alguna de les seves accions més habituals sobre la correcció, a la vegada que explicita les seves incerteses sobre aquesta qüestió. Fem referència a les quatre intervencions fetes per la Tània, d'aquesta subcategoria, al llarg de la primera sessió. Així, observem que aquestes tres intervencions descrites tenen una particularitat en comú: la Tània exposa la seva manera de corregir els textos com a productes ja finalitzats. Al llarg de les vuit sessions de seminari, veiem com les intervencions de la Tània sobre aquesta qüestió van canviant considerablement. Concretament, al llarg de quatre intervencions posteriors (TÀNIA.14, TÀNIA.15, TÀNIA.17, TÀNIA.23), observem canvis significatius en els plantejaments metodològics de la Tània sobre aquesta qüestió.

En primer lloc, a TÀNIA.14, de la segona sessió, la docent explica una experiència didàctica en què va fer servir una graella d'avaluació perquè els alumnes fossin els primers a corregir els seus propis textos. Es tracta, doncs, d'un instrument usat per a l'avaluació del resultat final. La Tània, però, afegeix que després d'escoltar una aportació del propi seminari, ha pensat que possiblement hauria estat més útil que els propis alumnes tinguessin la graella d'avaluació durant el procés de producció lingüística –referint-se, aquesta vegada, a una activitat oral que ha dut a terme-. D'aquesta manera, la Tània passa d'entendre la graella com una eina d'avaluació final, a considerar-la una opció de suport per a tot el procés de producció. A la següent intervenció (TÀNIA.15), la docent explica amb més concreció les característiques de la graella d'avaluació feta servir per a una pràctica d'escriptura. De nou, es refereix a una avaluació sobre el producte, però la pròpia Tània destaca la importància de la graella com a eina de revisió, esmentant el cas d'alguns alumnes que li havien demanat emportar-se el text a casa amb ànim de revisar-lo.

A la quarta sessió, la Tània fa una altra aportació (TÀNIA.17) que denota un moviment en les seves concepcions sobre l'avaluació del producte i l'avaluació del procés de producció. Si en intervencions de sessions anteriors la Tània s'estava plantejant la importància d'usar les graelles d'avaluació també al llarg del procés d'aprenentatge, a la quarta sessió la docent explica una experiència recent en què en va fer servir una. Ella mateixa especifica que no es tracta d'una pauta "finalista", sinó d'una pauta "de procés". Es tracta d'una graella que usen els alumnes per, mentre treballen per parelles, ajudar-se mútuament a revisar uns poemes que estan elaborant. Finalment, a la vuitena sessió, la Tània ja es pregunta (TÀNIA.23) quina podria ser la manera d'avaluar qualitativament tot el procés d'aprenentatge dels alumnes al llarg del curs. La proposta que planteja té a veure amb la importància de la planificació de les activitats.

Som conscients que existeix una subcategoria dedicada específicament a recollir les intervencions que tracten el debat entre l'avaluació sobre el producte o l'avaluació sobre el procés. Tot i així, aquestes intervencions han estat classificades dins d'aquesta subcategoria perquè estan presentant casos, exemples i reflexions sobre el pensament de la Tània referent a les diverses maneres d'avaluar. En conseqüència, cada intervenció, per separat, respon a les característiques de la categoria *Procediment*. No és fins que es posen en comparació les unes amb les altres, que s'identifiquen els canvis de plantejament referents a la dicotomia entre l'avaluació del producte i la del procés. Així, doncs, aquests fragments-focus mostren concepcions implícites, emmarcades en una reflexió sobre els procediments d'avaluació. És per aquest motiu que aquestes intervencions formen part de la subcategoria *Procediment*.

Al llarg de les intervencions recollides en aquesta subcategoria, trobem aportacions de caire molt divers, totes relacionades amb la reflexió sobre les diferents maneres de dur a terme l'avaluació dels escrits. Així, trobem explicitacions de dubtes sobre la utilitat dels textos corregits (TÀNIA.8), reflexions sobre la diferència entre *corregir* i *avaluar* promogudes per lectures que han hagut de fer com a membres del seminari (TÀNIA.12), preocupacions sobre els implícits –la Tània destaca la importància de fer explícits els elements que es tindran en compte en la correcció dels escrits- (TÀNIA.13), i una anècdota en què explicava el cas d'un alumne que va empitjorar considerablement els seus escrits després de seguir un esquema d'escriptura molt pautat que li havia proporcionat la pròpia Tània (TÀNIA.16).

AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procés-Producte

AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procés-Producte		
Sessió	Títol	Fragments-focus
4	TÀNIA.18	“a mi una mica això és el que feia pensar quan avui plantejàveu no/ i que és una mica les coses que: que: a mi: com que el que sempre em preocupa és com avaluo i com: com d'allò que els hi faig fer després ho he de rubricar amb una nota que es tradueix amb un notable o amb un insuficient/ o amb un tres o amb un deu o amb un set/ i en a mi això sempre em sembla molt: molt difícil/ ah: ah clar em van dir: a mi em sona que totes les pautes que vaig fer doncs són més de procés i que allò que abans deia la Laura que després he de fer el salt mortal no/ he d'agafar:: no sé fer una pirueta i convertir tot allò que abans ha estat un procés/ posar-li un número\ i en aquí/ sí: en a mi sempre em: em carrisqeja el tema eh/ em fa: o sigui una mica allò de: ella deia el primer dia de: de quan te trobes un text al davant el

		primer que has de fer és rentar-li la cara/ i llavors comences a veure què tens al davant\ però a mi tots aquests processos em preocupen no/ és a dir: de vegades jo ho dic perquè: he avançat una miqueta/ molt poquet: però estem en en aquí eh/ perquè després ens ha enganxat el toro de l'avaluació eh/ no ho sé:"
4	TÀNIA.19	"a veure: i que a vegades per un: hi ha nanos que: jo en tinc dos que tenen diagnòstic/ per tant són nanos que li han diagnosticat de fora i per tant: són: i:: per per fer un un vers o per fer una estrofa deia és que yo de esto no sé\ yo es que de esto no sé: clar ah: i havien de parlar del cavall/ sempre ell i jo intentàvem trobar què podíem dir d'un cavall no/ i:: llavors és com molt injust no/ perquè: potser el procés ha estat un procés que per aquell nano és extraordinari/ [...] sí sí sí sí\ a vera jo vaig posar a la majoria de poemes quan me'ls van donar en primera instància/ jo els hi vaig posar a tots que ho havien fet molt bé\ perquè: cadascú en la seva mesura havia fet un esforç molt bo no/ passa que com que és un procés que: a vera potser no l'he fet tan seguit com perquè ara: o sigui ara em sento una mica que l'he trencat aquest procés i que l'he de reemprendre no/ però cadascú en el seu procés ho havia fet fantàstic/ en les parelles i en el moment en què s'ajudaven la veritat és que n'hi havia que funcionaven molt bé/ és a dir que: avera jo ja vaig insistir que no es tractava de: ni de penalitzar a ningú ni de dir que ho havien fet molt malament/ sinó d'ajudar\ per això en cap moment no vaig dir: no vaig utilitzar paraules penalitzadores\ error: problema: mal fet: no no simplement la paraula que sortia era ajudar a millorar eh/ com podem ajudar a millorar\ i això ho van interioritzar molt ràpid\ i hi havia parelles que funcionaven molt bé ajudant-se i em deien aquest vers ja l'hem arreglat"

Les dues intervencions que trobem d'aquesta subcategoria són d'una mateixa sessió. En un primer moment (TÀNIA.18), la Tània expressa la dificultat que li suposa el fet de designar una puntuació concreta a un producte escrit. Ella, que dissenya pautes d'avaluació basades en una anàlisi més processual, parla de la puntuació com un "salt mortal". Així mateix, la segona intervenció que hem categoritzat (TÀNIA.19) exemplifica les pròpies explicacions que havia fet la docent: posa sobre la taula un cas en què, efectivament, ha avaluat una activitat segons el procés que cada estudiant ha seguit.

Amb el contrast d'aquestes dues intervencions, podem comprovar que les paraules de la Tània sobre el fet de donar importància al procés d'aprenentatge

a l'hora d'avaluar els alumnes no es queden tant sols en una declaració d'intencions. Contràriament, com queda palès a TÀNIA.19, estem davant d'una professora que afirma directament posar en pràctica aquesta idea sobre què és l'avaluació al llarg del procés d'aprenentatge.

Així doncs, la Tània comprèn el caràcter processual de l'avaluació, però té una dificultat que ella mateixa expressa: el salt de l'avaluació del procés a la puntuació numèrica que el sistema d'ensenyament exigeix. Així, no trobem cap intervenció de la Tània que denoti que ha trobat alguna mena de solució al problema que planteja.

Categoria 2: ESCRITURA DE TEXTOS

ESCRITURA DE TEXTOS. Dissenys d'intervenció

ESCRITURA DE TEXTOS. Dissenys d'intervenció		
Sessió	Títol	Fragments-focus
1	TÀNIA.2	"jo sóc molt modesta en les meves accions/ faig coses molt petites/ [...] procuro trobar idees una mica: que els sorprenguin és a dir jo sempre intento anar-los a buscar amb la sorpresa/ i sempre he comprovat que com més els sorprenc més bé ens en sortim és a dir (.) intento buscar-los amb el factor sorpresa\ sobretot els petits/ [...] als més grans la veritat és que procuro ser molt sistemàtica amb la: amb amb les instruccions que dono sobre la manera d'escriure i el per què els insisteixo en una sistemàtica\ tant si és per escriure com per ampliar un text com per reduir-lo\ perquè sigui un text creatiu\"
1	TÀNIA.9	"i l'altre que és un dubte que ara el tinc molt amb els de primer d'ESO perquè en tinc des dels alumnes aquests que no tenen una: un: que utilitzen les majúscules i les minúscules indiscriminadament no no no tenen uns hàbits d'escriptura me- no- no- ni escriuen recte eh/ per exemple la G la fan majúscula la E minúscula la M majúscula: tenen un poti poti i sembla està clar que ningú els ha corregit/ i per tant tenia dubtes sobre la utilitat dels exercicis de sistemàtica no/ és a dir fem dictats els donem un dictat setmanal que el pare la mare l'avi o el qui sigui el veí els faci un dictat/ (XXX) és útil no és útil/ i ara estic en aquest debat\"
5	TÀNIA.20	"a mi el que em preocupa és el segon que tu deies\ perquè és allà on ensopego més jo (.) és a dir a plantejar una seqüència en la qual sóc jo la que m'hi entrebanco i sóc jo la que ho acabo: acabant malament no/ és a dir: perquè: ah: la idea a l'engròs és molt fàcil/ no dir: avera m'impresiona em

		<p>fascina la de la radionovel·la o la de: aquestes idees de fer un muntatge:: o una activitat que dir-la és molt fàcil però després tota aquesta colla de microprocessos: que són els que hi ensopegues/ que són els que demanen temps que són els que demanen que tu tinguis molts recursos/ que demanen que tu tinguis paciència/ perquè de vegades també el que demana la teva paciència a l'hora de fer-ho que: que siguis molt flexible/ i jo sovint tinc molt clar el final\ el final\ però salto tant a l'engròs que després el final em falla/ perquè penso uf ja porto un mes i mig tu/ [...]</p> <p>he de canviar/ no no és que he de saltar/ i llavors ja ni l'avaluació no tinc clara o ja: faig un salt al buit\ clar en a mi la sensació o el problema que se'm genera sovint és tenir la sensació que sempre vaig amb una sabata i una espadenya i que sempre acabo allò: ff:: se'm fon el tema (.) és el que em dol no/ és a dir: de de no ser capaç de tenir-ho tot tan clar o de: o de ser més ambiciosa o de no saber calcular/ aquest és el problema que jo tinc perquè:"</p>
5	TÀNIA.21	<p>"és que a vegades si: si només ens ho imaginem a l'engròs és diassuasori [...]</p> <p>per tant també tenir: tenir aquest punt de dir la mesura no/ que no se'ns allargui molt que sigui una cosa controlable/ en a mi em passa si: a vegades necessito acotar-ho molt de dir: hi dedicaré tant de temps i prou perquè no en tinc més (.) i això va molt bé"</p>
7	TÀNIA.24	<p>"bueno jo crec que ella ha dit una cosa que: que segurament és molt important (.) que la seqüència no és només la seqüència sinó la previsió a la prèvia que has de fer/ perquè quan deia lo del comentari: [...]</p> <p>si hi ha aquestes parts que has treballat la puntuació perquè has fet un petit diàleg abans/ si: has treballat la puntuació/ un altre dia has treballat un altre aspecte amb una cosa molt petita/ el dia que plantejges aquesta seqüència diguem-ne que totes aquestes prèvies ja estan fetes i per tant: ja formen part del que ja se sap o del que només has de recordar no/ (.) i en canvi a mi em sembla molt important el que deia ella que: allò que ha resultat més fàcil i més pragmàtic és quan les coses estaven molt ben pautades (.) el que els alumnes saben què han de fer/ i en aquí s'hi podria incorporar lo de la coma després del vocatiu/ i llavors sí: això ho feien/ per tant era molt més fàcil de: entrar-hi/ contextualitzar-hi cons: que s'ho veïessin els uns als altres: jo penso que clar totes aquestes prèvies/ clar que: són les que ens ho facilitarien/ que clar això és jugar (XXX) no!"</p>
8	TÀNIA.25	<p>"jo això de cartes l'any passat ho vaig fer que escrivissin a exalumnes del centre\ [...]</p>

	<p>i llavors els demanaven els explicaven com funcionava l'institut ara i els hi preguntaven a vera si: allò també anava així que els expliquessin què recordaven de l'institut\ què els en havia quedat no/ del {(?)temps: de} i llavors era curiós perquè sí que: tse\ llavors- com que ho fei- ells ho feien per correu electrònic eh/ i llavors la condició era això que tu dius és que jo demanava que la carta: a part dels seus correus electrònics hi hagués el meu sempre\ el que jo vaig fer\ jo vaig fer un correu electrònic per poder controlar això\ i llavors les- les projectàvem amb el canó a la classe i els hi-bueno això els emocionava perquè: el: n'hi va haver una que va respondre al cap d'un quart d'hora\ o sigui va ser enviar la carta i al cap d'un quart- el temps d'escriure-la: clar vam ensopar algú que estava a l'ordinador i que la va contestar immediatament\ i el: i el mateix dia no l'endemà vam poder llegir la resposta i això ens va animar molt\ hi va haver una que va enviar la foto i tot [...] per si un cas es trobaven pel carrer”</p>
--	---

Als dos primers fragments-focus seleccionat (TÀNIA.2; TÀNIA.9), es fa referència a les consignes donades als estudiants per fer les tasques d'escriptura. L'element interessant a tenir en compte en aquest cas és l'esment que fa la Tània a la qüestió de la “sistemàtica”. A la primera de les intervencions (TÀNIA.2), la Tània diu que amb els alumnes més grans procura ser “molt sistemàtica” amb les instruccions que dóna sobre la manera d'escriure, tot insistint-los “en una sistemàtica”. Per altra banda, a la segona de les intervencions (TÀNIA.9), la docent mostra els seus dubtes sobre la utilitat dels exercicis “de sistemàtica”, en el cas dels alumnes de primer d'ESO.

Si bé podria semblar que la diferència entre una intervenció i l'altra rau en l'edat dels alumnes, amb una lectura aprofundida constatem que realment la Tània està parlant de qüestions diferents, fins i tot fent ús d'un mateix terme. Quan usa la paraula “sistemàtica” durant la primera intervenció, la Tània fa referència a les pràctiques d'escriptura que tenen un *modus operandi* estructurat. La docent, segons afirma, insisteix als alumnes perquè facin servir la “sistemàtica”, tant a l'hora d'escriure un text de nou, com per ampliar-lo o sintetitzar-lo. En canvi, a la segona intervenció, la Tània s'està referint a un tipus d'exercicis d'escriptura concrets, basats en la sistematització de la normativa, i posa l'exemple dels dictats.

A la vegada, considerem important destacar la relació existent entre les paraules de la segona intervenció (TÀNIA.9) i les de la tercera (TÀNIA.20). Si a TÀNIA.9, de la primera sessió, la Tània es preguntava l'autèntica utilitat de les activitats que

pretenien exercitar un coneixement concret, a TÀNIA.20, de la cinquena sessió, la docent es pregunta com incorporar els anomenats *microprocessos* a les seves seqüències didàctiques. Per fer la comparativa d'aquesta diferència, hem de tenir en compte diverses qüestions: l'ús terminològic i la perspectiva didàctica.

Pel que fa a l'ús terminològic, veiem com a la primera sessió la Tània parla dels *exercicis de sistemàtica* i, en canvi, a la cinquena sessió la professora es refereix als *microprocessos*. Podem interpretar que, encara que faci servir termes diversos, s'està referint a un mateix concepte: processos d'aprenentatge d'un element molt concret dels coneixements lingüístics. En el cas de TÀNIA.20, l'ús del terme *microprocessos* es troba justificat pel propi context de la intervenció: com apuntàvem anteriorment, les paraules de la Tània es troben precedides per una intervenció d'en Josep en què fa un ús explícit d'aquest terme. En aquest sentit, podem veure com l'ús d'un terme o un altre per part de la Tània es troba influenciat per la terminologia emprada pels interlocutors.

Tot i així, malgrat que hàgim interpretat que la Tània s'està referint a un mateix concepte, considerem que cal tenir en compte les connotacions que implica l'ús d'un terme o d'un altre: quan la Tània parla d'*exercicis de sistemàtica*, interpretem que s'està referint a activitats destinades a abordar un element concret dels coneixements lingüístics de manera aïllada, descontextualitzada. Ara bé, amb l'ús del terme *microprocessos*, la docent fa referència a les activitats que també tracten elements concrets dels coneixements lingüístics, però com a petita part d'un procés llarg i complex.

Aquesta diferenciació conceptual ens porta a reflexionar sobre la perspectiva didàctica que pren la Tània en cadascuna de les dues intervencions (TÀNIA.9 i TÀNIA.20). A la primera sessió, la Tània parla dels exercicis que fa fer als seus alumnes i se'n qüestiona la utilitat. En canvi, a la cinquena sessió, la docent es pregunta quina és la millor manera d'incloure aquests exercicis en un context de seqüència didàctica. Així, doncs, la preocupació de la Tània passa de ser la utilitat dels exercicis sobre coneixements específics –primera sessió- a ser la manera d'integrar-los en un procés de seqüència didàctica –cinquena sessió-. D'aquesta manera, veiem un apropament important, per part de la Tània, a un dels elements centrals del seminari: les seqüències didàctiques.

A la següent intervenció que tenim en compte (TÀNIA.21), la professora planteja la importància de fer dissenys *controlables* i tenir molt ben pensat el temps que es dedicarà per cada proposta de seqüència didàctica. Dues sessions després, la Tània fa una intervenció (TÀNIA.24) en què posa en relleu la importància de tenir una previsió molt clara sobre els continguts que es tindran en compte en el desenvolupament de les seqüències. Segons afirma la Tània a la setena sessió, la previsió facilitarà el tractament dels continguts d'aprenentatge. Així, doncs, si a

la cinquena sessió la importància de la previsió estava justificada per, bàsicament, la qüestió del control del temps, a la setena sessió la Tània denota que la previsió és important també des del punt de vista dels continguts d'aprenentatge tractats al llarg de la seqüència. En aquest sentit, veiem com la Tània passa d'esmentar un problema que forma part de la quotidianitat de la vida docent de manera inevitable –la previsió sobre el temps en el disseny d'activitats– a fer referència a una qüestió que pren una perspectiva més reflexiva –la previsió sobre el tractament dels continguts d'aprenentatge–.

A l'última de les intervencions d'aquesta subcategoria (TÀNIA.25), la Tània explica una experiència didàctica que va portar a terme el curs anterior. Gràcies a aquesta intervenció, podem saber que la Tània, abans d'assistir al seminari, ja empenia accions didàctiques que presentaven alguns elements en comú amb les propostes desenvolupades al seminari: els alumnes de la Tània van redactar un correu electrònic a un destinatari concret i existent –exalumnes del centre–, amb una finalitat comunicativa determinada –conèixer el passat del seu centre d'estudis i contrastar-lo amb el present– i creant un intercanvi comunicatiu real –alguns dels exalumnes responien els correus electrònics i compartien les respostes a l'aula–.

ESCRITURA DE TEXTOS. Relació entre currículum i escriptura

ESCRITURA DE TEXTOS. Relació entre currículum i escriptura		
Sessió	Títol	Fragments-focus
1	TÀNIA.6	“ah:: una altra de les coses quan he intentat escriure a classe és: com em puc treure de sobre la sensació de que perdo el temps\ de que això no és lo que se m'encarrega com a professora de llengua no/ perquè si escrius molt bueno què passa amb la gramàtica què passa amb l'ortografia: és a dir quina és la sensació que ells tenen sobre el que fan\ si quan escriuen pensen que perden el temps/ si entenen que estan fent llengua igualment o no\”
1	TÀNIA.7	i l'altra és la dificultat de relacionar la redacció del currículum/ és a dir com: puc aconseguir a través de la correcció reforçar doncs (XXX) les oracions de relatiu no/ a través de la redacció no/”
6	TÀNIA.22	“jo una de les coses que penso que és la clau de la dificultat és aquest: el que posaves tu en el: en el fet que la llengua la tenim a dintre\ o sigui explicar la cèl·lula és una cosa que la introdueixes per primera vegada/ no han vist mai la cèl·lula per més que estiguem compostos de cèl·lules [...] exactament (.) i llavors aquesta idea que: la llengua l'hem après des de: des de que no tenim consciència de ser i a més

		a més la tenim tan a dintre/ clar això és una difi: jo crec que aquesta és la dificultat que: és el que feia: alguna vegada n'havíem dit que la fan transparent no/ és a dir allò que quan tu li dius què hi ha aquí/ només veuen el significat\ perquè la llengua és significat i més aquesta transmissió i aquest coneixement (.) a mi em sembla que aquest és: que si trobéssim una mica la clau per entrar aquí/ o diguem-ne que: el procés segurament és fer sortir la: diguem-ne com fem sortir la llengua perquè se la miri no/ com objectualitzar la: la llengua”
8	TÀNIA.27	“la conversa aquesta que deia la Laura que deia: del cotxe una mica anava en la línia de dir com podríem aconseguir poder evidenciar que nosaltres podem donar resposta no sé si és vri- tse- com ho podríem fer no/ a tots els continguts curriculars a través de les seqüències allò que l'A- l'Anna Camps ho demanava i seria possible treballar d'aquesta manera i- i- i donar-hi respostes/ i/ podríem e- e- e- llavors ja- ja sortiria a la vista no/ és a dir- si nosaltres els nostres alumnes saben exactament igual e:: la flexió del gènere i el nombre no/ i saben al final la flexió verbal la- la- m: i a més a més han après a escriure i la concordança l'han après d'una altra manera”

Sobre la relació entre el currículum de llengües i les pràctiques d'escriptura, la Tània, durant la primera sessió de seminari, fa una intervenció (TÀNIA.6) en què afirma que té la sensació de perdre el temps, quan fa escriure a classe. Afirma tenir la sensació de no complir amb l'encàrrec que se li ha fet com a professora de llengua. En paraules literals de la docent, “si escrius molt, què passa amb la gramàtica?”. La següent intervenció (TÀNIA.7) va un pas més enllà i mostra la seva preocupació sobre com fer-ho per relacionar continguts del currículum i pràctiques d'escriptura.

El següent fragment-focus seleccionat com a part d'aquesta categoria (TÀNIA.22) forma part de la sisena sessió i destaca per mostrar la reflexió de la Tània sobre el propi contingut d'ensenyament. La docent posa l'accent en la dificultat que suposa el fet que el contingut d'ensenyament sigui la llengua.

Finalment, l'últim fragment-focus d'aquesta subcategoria (TÀNIA.27) forma part de la vuitena i última sessió de seminari. En aquesta intervenció, la Tània verbalitza els seus dubtes sobre com evidenciar que, mitjançant dissenys de seqüències didàctiques, es treballen els continguts curriculars. La Tània afirma, com a exemple, que els seus alumnes “saben exactament igual la flexió verbal” i “han après la concordança d'una altra manera”.

Cal destacar, doncs, l'important contrast que apareix entre les intervencions TÀNIA.6, de la primera sessió, i TÀNIA.27, de la vuitena sessió. La Tània passa de tenir la sensació que no compleix amb l'encàrrec que se li ha fet com a docent de llengua, quan demana als seus alumnes que escriguin, a preguntar-se quina és la millor manera per fer entendre als seus companys de professió que, a través del treball sobre l'escriptura, s'aprenen els continguts curriculars. Així, doncs, la Tània passa de preguntar-se "què passa amb la gramàtica" a afirmar que els seus alumnes "saben exactament igual", per denotar que els estudiants també desenvolupen aprenentatges de coneixements lingüístics específics quan a l'aula es concreten a través de seqüències didàctiques d'escriptura.

Categoria 3: FORMACIÓ DOCENT

FORMACIÓ DOCENT		
Sessió	Títol	Fragments-focus
1	TÀNIA.3	"però jo sóc aquí perquè continuo tenint molts problemes/ i per tant espero que entre tots: no sé m'expliqueu com us ho feu i si: segurament us en sortiu molt bé: i per tant vinc a aprendre bàsicament"
8	TÀNIA.26	"penso que estaria molt estaria molt bé fixar una cosa ja amb molta entrada potser si comencéssim al principi sabent-ho ja quan planifiquéssim a la prèvia abans de començar el curs ja tindriem clar que això es podria fer i penso que seria: que seria molt útil\ jo també volia abans de: de que acabem dir que jo en aquí he tret un mun- un munt d'idees\ que- que: això que deia la Roser que arribava cansada i que sortia contenta i eufòrica mi també m'ha passat [...] no he vingut mai aquí no m'ha fet mai mandra venir cosa que a vegades sí que em passa i que: sí que he agraït profundament aquest espai de compartir amb calma i tranquil·litat això les les els èxits i les penes diguem-ho així les dissorts no/ a mi això sí que m'ajuda: a estar a l'aula d'una altra manera eh/ i per tant sí que: jo també estic disposada a continuar l'any que ve això segur\ buen-\"

A la primera sessió, la Tània expressa (TÀNIA.3) la seva voluntat d'aprendre. Diu que l'aprenentatge és el principal motiu pel qual assisteix al seminari, ja que, segons afirma, té molts problemes en la seva pràctica docent. La Tània també afegeix que espera que els companys li expliquin com treballen ells. A la vuitena sessió, l'última, la Tània (TÀNIA.26) afirma que al llarg del curs ha tret moltes idees i que ha sortit eufòrica després de cada trobada. Així, doncs, podem veure

que les expectatives de la Tània sobre aquesta formació s'han acomplert. Tant ha estat així que es mostra disposada a continuar el curs següent.

6.3.3 La Tània. Interpretació dels resultats d'anàlisi

Després de fer la comparació entre les intervencions de la Tània de les diverses categories, podem extreure'n una sèrie d'interpretacions. En primer lloc, veiem que la Tània, a l'hora d'expressar-se, presenta permanentment un tarannà dubitatiu: les aportacions d'aquesta docent acostumen a plantejar dubtes, preguntes i inseguretats que té ella mateixa. En aquest sentit, es fa estrany trobar aportacions de la Tània que plantegin afirmacions taxatives o concepcions que ella tingui de manera molt clara. Així, doncs, se'ns presenta una docent reflexiva i permanentment disposada a replantejar les seves pràctiques. Tot i així, els mateixos dubtes que presenta ja ens aporten informació sobre les concepcions de la Tània en cada moment. Només trobem afirmacions sense dubtes quan la docent explica narrativament experiències personals que ha viscut en la seva trajectòria professional i dissenys didàctics que ha implementat. Per tant, per extreure les interpretacions de la nostra anàlisi, que tot seguit descriurem, ens hem basat principalment en l'exploració d'aquests dos tipus d'intervencions: els dubtes i les preguntes de la Tània, i les descripcions de les seves experiències didàctiques.

Si comencem per l'anàlisi de la categoria *AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS*, veiem que a les intervencions de la subcategoria *Contingut* no trobem cap element de canvi destacable en les seves concepcions sobre aquesta temàtica, fet que es pot justificar perquè les dues intervencions formen part de la primera sessió. Per contra, a algunes de les intervencions de la subcategoria *Procediment* podem observar-hi un moviment en el plantejament que fa la Tània sobre l'avaluació dels textos escrits. Com hem vist, la professora comença parlant (TÀNIA.14) de l'ús que fa d'una pauta d'avaluació, que té com a funció principal la correcció d'un producte escrit acabat. A mesura que avancen les sessions, veiem com la Tània es comença a plantejar la possibilitat d'utilitzar les pautes com a eina per anar regulant el procés d'escriptura. En arribar a l'última sessió, la Tània (TÀNIA.23) està buscant la manera de mirar d'avaluar qualitativament el procés d'aprenentatge al llarg de tot el curs, i no només amb una sola activitat d'escriptura. Veiem com, doncs, la professora va modificant les seves concepcions sobre la funció de l'avaluació i dels instruments d'avaluació fins al punt que es pregunta com dotar el curs sencer d'una avaluació formativa pensada per recollir informació sobre el procés d'aprenentatge.

Arribats a aquest punt, no podem deixar de banda la relació explícita que s'estableix entre aquesta subcategoria analitzada, *Procediment*, i la subcategoria anomenada *Procés-Producte*. Per comprendre la relació entre les dues subcategories, cal tenir present la situació temporal de cada intervenció. Recordem que les primeres intervencions en què la Tània descriu l'ús d'una pauta d'avaluació finalista, basada en el producte final (TÀNIA.14 i TÀNIA.15), es troben

a la segona sessió. En canvi, és a la quarta sessió que la docent es planteja (TÀNIA.17) la possibilitat d'usar una pauta per ajudar els alumnes al llarg del procés d'escriptura. En concordança amb aquest fet, arriben les intervencions subcategoritzades com a *Procés-Producte*, també situades a la quarta sessió. De les intervencions d'aquesta subcategoria, en fem les interpretacions següents:

A les intervencions de la subcategoria *Procés-Producte*, podem veure que la Tània té dificultats sobre la puntuació dels escrits dels alumnes. Parla de "salt mortal" (TÀNIA.18) quan es refereix al fet que, després d'haver avaluat els alumnes seguint-los sobre el procés, al final cal atorgar-los una puntuació numèrica concreta. No trobem cap intervenció que indiqui que la pertinença al seminari li hagi solucionat, o ofert ajudes per millorar, aquesta problemàtica. Tot i així, considerem que cal tenir en compte que l'objectiu formatiu del seminari sobre aquesta qüestió és treballar la idea de l'avaluació com a procés, per deixar enrere les avaluacions basades únicament en el producte. Així, doncs, per les intervencions de la Tània, podem considerar que a la quarta sessió ella ja comença a comprendre aquesta qüestió, a ampliar la seva concepció sobre l'avaluació, a entendre que aquesta avaluació es pot fer més enllà del text final i a plantejar intervencions didàctiques des d'aquesta perspectiva. Per tant, la problemàtica de la Tània no se soluciona perquè els seus dubtes no es basen en la discussió sobre si cal avaluar el procés o el producte, sinó sobre com fer-ho per, un cop avaluat el procés, establir una puntuació final, cosa que se situa un pas més enllà del plantejament que es pretén posar en relleu al llarg de l'experiència formativa.

Així, doncs, podem sintetitzar que, respecte el debat de l'avaluació sobre el procés o sobre el producte, la Tània fa l'evolució següent:

1. A la segona sessió, la Tània explica una experiència d'ús d'una pauta d'avaluació que serveix per corregir el producte final.
2. A la quarta sessió, la Tània es planteja la possibilitat d'usar una altra pauta, però amb ànim que serveixi per regular el procés d'escriptura.
3. També a la quarta sessió, la Tània explica que no sap com afrontar el "salt mortal" que suposa posar una nota als alumnes, després d'haver-los avaluat sobre el seu propi procés.
4. A la vuitena sessió, la Tània es planteja com fer-s'ho per avaluar sobre el procés al llarg de tot un curs sencer, i no només sobre una activitat.

Com podem veure als últims punts esmentats, la Tània finalitza el seu curs formatiu amb una concepció molt assumida sobre el fet d'entendre l'avaluació com un procés. Tot i que aquest fet fa que se li presentin noves problemàtiques –ja hem afirmat anteriorment que la Tània acostuma a intervenir per expressar dubtes i inseguretats–, sembla clar que ha integrat en els seus plantejaments

didàctics la idea d'avaluació de l'escriptura, i de tots els coneixements lingüístics, com una qüestió de caràcter processual, aproximant-se cada vegada més, doncs, a la idea d'avaluació formativa (Allal, 2007; Ribas, 2009b). La següent figura sintetitza els passos de la Tània sobre aquesta qüestió:

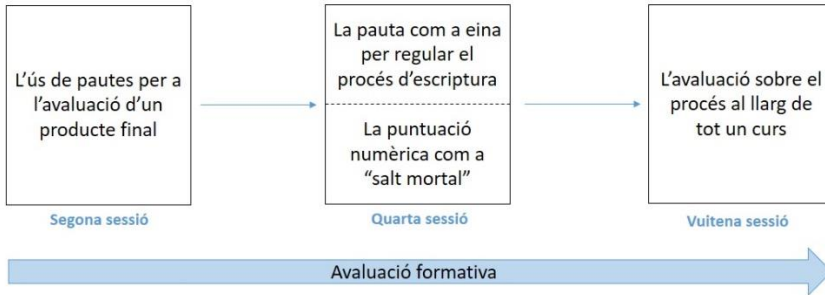


Figura 15. El camí de la Tània cap a l'avaluació formativa

Tot seguit, ens situem a la categoria anomenada *ESCRITURA DE TEXTOS* i, concretament, a la subcategoria *Dissenys d'intervenció*. En la dicotomia sobre l'ús dels termes *exercicis de sistemàtica* i *microprocessos*, hi veiem una diferenciació de concepcions sobre què són i com s'han de tractar algunes qüestions concretes de l'aprenentatge lingüístic. Concretament, tant pel contingut de les intervencions, com en l'ús d'un terme o altre, es fa evident que la Tània passa de preguntar-se per la utilitat d'aquestes activitats (TÀNIA.9), considerant-les exercicis aïllats, a demanar-se quina és la millor manera d'integrar-les en un context de seqüència didàctica (TÀNIA.20). Així, veiem com la Tània passa de preguntar-se qüestions de praxis puntuals a concebre les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge de la llengua des d'una mirada més holística, entenent els continguts lingüístics concrets com a part d'una globalitat molt més àmplia. Així, doncs, la Tània segueix donant importància al coneixement sistematitzat de la llengua, però plantejant-se la possibilitat, i la dificultat, d'establir connexions entre aquest coneixement i el seu ús pràctic. En aquest sentit, veiem un apropament per part de la Tània a la idea que cal crear lligams entre la instrucció sobre l'ús que proposen els enfocaments comunicatius i el treball específic sobre el sistema lingüístic (Camps, Guasch, Milian i Ribas, 2005).

Així mateix, sobre aquesta qüestió podem veure com l'ús d'un terme o un altre – i, en conseqüència, l'aproximació a un enfocament o un altre – es troba condicionat per l'ús terminològic que fa tot el grup. Hem apuntat anteriorment que la Tània parlava de *microprocessos*, precedida per tot un conjunt d'intervencions d'altres persones que també usaven aquests termes. En aquest

sentit, es fa evident com les aportacions de tot el grup situen la Tània en un ús terminològic i una perspectiva didàctica concreta.

A més, hi ha una altra qüestió que es posa en relleu a la subcategoria *Dissenys d'intervenció*: les justificacions que fa la Tània per argumentar la importància de la planificació didàctica. Concretament, a la cinquena sessió, la Tània destaca (TÀNIA.21) la importància de la previsió per tal de tenir control sobre el temps a l'hora d'implementar un determinat disseny didàctic. En canvi, a la setena sessió, la Tània apunta (TÀNIA.24) que la planificació té importància també a l'hora de millorar el treball sobre els propis continguts d'aprenentatge. El control sobre el temps és una preocupació clàssica de la quotidianitat docent: forma part del conjunt d'aspectes que tot professor, sense excepció, haurà de tenir en compte. Per aquest motiu, és altament probable que tot docent hagi reflexionat sobre aquesta inevitable qüestió. Ara bé, el fet que la Tània acabi justificant la importància de la planificació pel tractament dels propis continguts ens aporta una informació rellevant: la docent, que inicialment posa l'accent en la resolució de problemàtiques logístiques i quotidianes, comença a plantejar-se qüestions de més profunditat didàctica. Considerem, doncs, que el fet d'establir una relació entre la planificació dels dissenys i el tractament dels continguts requereix un alt nivell de reflexió didàctica abstracta, contraposat a les preocupacions de caire logístic.

Per altra banda, gràcies a l'última intervenció inclosa dins d'aquesta subcategoria (TÀNIA.25), podem saber que en cursos anteriors la Tània ja començava a plantejar activitats que presentaven elements en comú amb el model de seqüència didàctica. Ara bé, amb les intervencions d'aquesta subcategoria, podem veure com la Tània va arrelant la idea del treball en seqüències didàctiques. Tant pel que fa a la reflexió sobre els microprocessos, com per la preocupació sobre la planificació dels continguts d'aprenentatge, se'ns fa evident que la Tània, mica en mica, es va situant en el marc del model de Seqüència Didàctica.

Un altre exemple clar que justifica la nostra afirmació anterior el trobem a l'hora d'analitzar les intervencions incloses a la subcategoria *Relació entre currículum i escriptura*. A les intervencions de la primera sessió (TÀNIA.6 i TÀNIA.7), la professora es preguntava com relacionar els continguts del currículum amb l'escriptura, fins al punt de demanar-se, textualment, "si escrius molt, què passa amb la gramàtica?". En canvi, en una intervenció de l'última sessió (TÀNIA.27), la docent defensa el fet que, mitjançant el treball per seqüències didàctiques, i a través d'unes determinades pràctiques d'escriptura, s'aprenen els continguts del currículum. Tant és així que, en aquest punt, els dubtes de la Tània se centren a trobar la manera de convèncer els seus companys de docència sobre aquest fet.

Així, doncs, la Tània no només acaba convençuda que hi ha una manera de tractar els continguts del currículum mitjançant unes pràctiques particulars d'escriptura, sinó que es preocupa per trobar la manera de fer-ho entendre a la resta de professors de llengua.

Per últim, gràcies a les intervencions categoritzades com a *FORMACIÓ DOCENT* podem afirmar que la pertinença al grup formatiu ha estat, per la Tània, una experiència gratificant. Comparant la intervenció de la seva primera sessió (TÀNIA.3) i la de l'última (TÀNIA.26), podem veure que les seves expectatives formatives s'han acomplert. La Tània fa referència a qüestions emocionals com és l'eufòria que li provoca la seva participació al seminari o l'agraïment per poder dedicar estones a conversar amb tranquil·litat. Tant és així, que la Tània es mostra explícitament disposada a seguir formant part del grup al llarg del curs següent.

Així, doncs, observem que, tot i tractar-se d'una professora que ha arribat al seminari amb experiències i reflexions com a part del seu bagatge professional, el pas pel grup de formació representa un nou motor per seguir la seva formació continuada i una eina per aprofundir les reflexions sobre la seva pràctica diària.

6.3.4 La Roser. Selecció d'intervencions

Primera sessió

La primera intervenció que tindrem en compte és la presentació de la Roser al grup. Com hem apuntat anteriorment, les organitzadores del seminari decideixen destinar els minuts inicials de la sessió a la presentació personal de cadascú. La Roser no només es presenta a ella mateixa, sinó que explica la situació en què es troba el seu centre educatiu pel que fa al nombre d'estudiants per aula. Aquest fet comporta que altres membres del grup facin aportacions breus que interrompen la Roser. Tot i així, tenint en compte que es tracta d'un mateix discurs, abordarem l'anàlisi com si fos una sola intervenció. Aquesta intervenció la dividim en fragments diversos (ROSER.1, ROSER.2, ROSER.3), a causa de la diversitat temàtica que trobem en les paraules de la Roser. Els fragments en qüestió són els següents:

ROSER.1

Categoría: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Contingut

Fragment-focus:

39. Roser: **yo me llamo Roser y: soy profe de castellano en el Instituto Llevant\ i:: bueno también tengo un poco la sensación esta de: impotencia porque corriges mucho corriges mucho pero siempre corriges las mismas faltas y: y lo que veo es muy poco:** a mí lo que me preocupa es: como crearles la: la inquietud por decir las cosas de una determinada manera que escojan ellos: pero que se preocupen por decir bueno pos aquí quiero decir esto de manera que: la persona se emocione o de manera que: le convenza de lo otro\ y a veces cuando pido una redacción me da la sensación de que les da igual\ van a decir cuatro cosas: sí alguno se preocupa de la ortografía pero:: alguno/ y otros ni de eso/ pero esa otra preocupación de cómo decir las cosas/ no la: la veo muy difícil de conseguirla esa inquietud en ellos (.) y luego también lo que ha dicho Mireia de que haya un equilibrio entre: por ejemplo entre el guiar demasiado/ tanto en el contenido en la estructura como en todo/ y que ellos tengan un margen para crear su propio estilo y: ese equilibrio\ que ellos no se sientan demasiado:: limitados por las instrucciones (.) y luego lo de corregir pues yo creo que si tu- yo mi- mis dos quejas son por un lado que hay muy poco tiempo\ porque entonces claro es mucho más rápido me los llevo a casa los corrijo los devuelvo\ yo pienso que si yo estuviera con ellos mientras van escribiendo/ es que estoy convencidísima de que estando ahí diciendo (.) mira lo que has puesto no ves que ahí tal cual: es que eso seguro que lo harían mucho mejor\ pero para eso necesitaría muchas más horas/ porque si solo pudiéramos trabajar expresión escrita todo el año/ y luego mi otra queja es el número de alumnos\ con treinta y pico alumnos/ ir al aula de informática es imposible\ porque además hay doce ordenadores\ es que es imposible\ y luego en mi instituto pues lo comentaba antes con alguien no/ pues por clase a lo mejor hay ocho alumnos chinos:/ mmh... etcétera entonces

40. Laura: tens trenta-tres alumnes per a- a l'aula/

41. Roser: el año pasado treinta y siete treinta y ocho

42. Laura: com és possible

43. Paula: Santa Coloma és una bogeria

44. Teresa Ribas: sí sí

45. Roser: sí hay movilizaciones cada semana este año. Y el año pa- además depende un poco de la organización porque treinta y tres es en realidad no es por aula es por nivel (.) puede haber noventa y nueve (.) si tú haces un grupo A para los casos límite quiere decir que el grupo B y C a lo mejor hay cuarenta (.) y entonces el año pasado tenía en los terceros de ESO treinta y siete en un grupo treinta y ocho en otro (.) para conservar al tercero A y que se salvara alguno para ir a un plan de garantía/ no para sacarse: o sea:: es y: además entrando alumnos el quince de junio que te los: es matrícula abierta

En aquest breu fragment (ROSER.1), la Roser es presenta a ella mateixa, fa saber l'assignatura que imparteix i anomena el centre on treballa. Immediatament després, expressa la seva sensació d'impotència sobre la correcció de textos. Segons afirma, té la sensació que corregeix molt, però sempre "les mateixa faltes". Aquest fragment d'intervenció queda inclòs a la subcategoria *Contingut* perquè ens interessa observar el fet que, en aquest moment, la Roser mostra la seva preocupació sobre l'avaluació esmentant únicament les problemàtiques que suposa la correcció ortogràfica.

ROSER.2

Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Dissenys d'intervenció

Fragment-focus:

39. Roser: yo me llamo Roser y: soy profe de castellano en el Instituto Llevant\ y:: bueno también tengo un poco la sensación esta de: impotencia porque corriges mucho corriges mucho pero siempre corriges las mismas faltas y: y lo que veo es muy poco: **a mí lo que me preocupa es: como crearles la: la inquietud por decir las cosas de una determinada manera que escojan ellos: pero que se preocupen por decir bueno pos aquí quiero decir esto de manera que: la persona se emocione o de manera que: le convezna de lo otro\ y a veces cuando pido una redacción me da la sensación de que les da igual\ van a decir cuatro cosas: sí alguno se preocupa de la ortografía pero:: alguno/ y otros ni de eso/ pero esa otra preocupación de cómo decir las cosas/ no la: la veo muy difícil de conseguirla esa inquietud en ellos (.) y luego también lo que ha dicho Mireia de que haya un equilibrio entre: por ejemplo entre el guiar demasiado/ tanto en el contenido en la estructura como en todo/ y que ellos tengan un margen para crear su propio estilo y: ese equilibrio\ que ellos no se sientan demasiado:: limitados por las instrucciones (.) y luego lo de corregir pues yo creo que si tu-yo mi- mis dos quejas son por un lado que hay muy poco tiempo\ porque entonces claro es mucho más rápido me los llevo a casa los corrijo los devuelvo\ yo pienso que si yo estuviera con ellos mientras van escribiendo/ es que estoy convencidísima de que estando ahí diciendo (.) mira lo que has puesto no ves que ahí tal cual: es que eso seguro que lo harían mucho mejor\ pero para eso necesitaría muchas más horas/ porque si solo pudiéramos trabajar expresión escrita todo el año/ y luego mi otra queja es el número de alumnos\ con treinta y pico alumnos/ ir al aula de informática es imposible\ porque además hay doce ordenadores\ es que es imposible\ y luego en mi instituto pues lo comentaba antes con alguien no/ pues por clase a lo mejor hay ocho alumnos chinos:/ mmh... etcétera entonces**

La Roser (ROSER.2) mostra la seva preocupació sobre com crear, entre els alumnes, la inquietud per escriure els textos d'una determinada manera, segons els seus objectius com a escriptors. La docent considera que seria important que els alumnes tinguessin en compte allò que volen dir i allò que volen aconseguir, i fer la seva redacció del text en conseqüència. Segons afirma, en algun cas, algun alumne es preocupa per l'ortografia dels seus escrits –d'altres, “ni tant sols d'això”-. La Roser troba que és molt difícil aconseguir aquesta inquietud entre els alumnes.

Seguidament, la docent parla de les instruccions que cal donar als alumnes a l'hora de proposar una tasca d'escriptura. Concretament, exposa que considera adequat trobar un equilibri entre guiar els estudiants en la feina i deixar-los marge perquè tinguin el seu propi estil com a escriptors. La Roser troba important impedir que els alumnes se sentin massa limitats per les instruccions.

ROSER.3

Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Gestió de l'aula

Fragment-focus:

39. Roser: yo me llamo Roser y: soy profe de castellano en el Instituto Llevant\ i: bueno también tengo un poco la sensación esta de: impotencia porque corriges mucho corriges mucho pero siempre corriges las mismas faltas y: y lo que veo es muy poco: a mí lo que me preocupa es: como crearles la: la inquietud por decir las cosas de una determinada manera que escojan ellos: pero que se preocupen por decir bueno pos aquí quiero decir esto de manera que: la persona se emocione o de manera que: le convenza de lo otro\ y a veces cuando pido una redacción me da la sensación de que les da igual\ van a decir cuatro cosas: sí alguno se preocupa de la ortografía pero:: alguno/ y otros ni de eso/ pero esa otra preocupación de cómo decir las cosas/ no la: la veo muy difícil de conseguirla esa inquietud en ellos (.) y luego también lo que ha dicho Mireia de que haya un equilibrio entre: por ejemplo entre el guiar demasiado/ tanto en el contenido en la estructura como en todo/ y que ellos tengan un margen para crear su propio estilo y: ese equilibrio\ que ellos no se sientan demasiado:: limitados por las instrucciones (.) y luego lo de corregir pues yo creo que si tu- yo mi- mis dos quejas son por un lado que hay muy poco tiempo\ porque entonces claro es mucho más rápido me los llevo a casa los corrijo los devuelvo\ yo pienso que si yo estuviera con ellos mientras van escribiendo/ es que estoy convencidísima de que estando ahí diciendo (.) mira lo que has puesto no ves que ahí tal cual: es que eso seguro que lo harían mucho mejor\ pero para eso necesitaría muchas más horas/ porque si solo pudiéramos trabajar expresión escrita todo el año/ **y luego mi otra queja es el número de alumnos\ con treinta y pico alumnos/ ir al aula de informática es imposible\ porque además hay doce ordenadores\ es que es imposible\ y luego en mi instituto pues lo comentaba antes con alguien no/ pues por clase a lo mejor hay ocho alumnos chinos:/ mmh... etcétera entonces**
40. Laura: tens trenta-tres alumnes per a- a l'aula/
41. Roser: **el año pasado treinta y siete treinta y ocho**
42. Laura: com és possible
43. Paula: Santa Coloma és una bogeria
44. Teresa Ribas: sí sí
45. Roser: **sí hay movilizaciones cada semana este año. Y el año pa- además depende un poco de la organización porque treinta y tres es en realidad no es por aula es por nivel (.) puede haber noventa y nueve (.) si tú haces un grupo A para los casos límite quiere decir que el grupo B y C a lo mejor hay cuarenta (.) y entonces el año pasado tenía en los terceros de ESO treinta y siete en un grupo treinta y ocho en otro (.) para conservar al tercero A y que se salvara alguno para ir a un plan de garantía/ no para sacarse: o sea:: es y: además entrando alumnos el quince de junio que te los: es matrícula abierta**

La Roser explica (ROSER.3) la situació del seu centre d'ensenyament respecte el nombre d'alumnes que hi ha a cada aula. En el seu cas, ha tingut aules de trenta-set i trenta-vuit alumnes i, en situacions concretes, fins i tot de quaranta. Segons afirma la docent, aquesta situació dificulta la seva tasca en qüestions logístiques d'organització d'aula. La Roser ho exemplifica afirmant que no poden fer ús de l'aula d'informàtica perquè només hi ha dotze ordinadors, per un nombre molt més elevat d'estudiants.

La següent intervenció que tenim en compte (ROSER.4) es troba immersa en un diàleg col·lectiu sobre les activitats que es porten a terme. La Paula demana a tots els docents quina mena d'activitats dissenyen ells habitualment, i alguns dels membres del grup prenen la iniciativa en la resposta. La Roser és un d'aquests membres i respon amb les paraules següents:

ROSER.4
Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Dissenys d'intervenció
Fragment-focus:
<p>227. Roser: yo intento que haya también a parte: que les afecte personalmente y que les haga reflexionar a ellos como personas\ por ejemplo también en bachillerato hace unos años trabajando la oralidad y la entrevista y eso mhm: salió una entrevista con José Antonio Marina que había sacado el libro sobre el miedo (.) entonces les pasé la entrevista y la trabajamos y luego hice un sorteo bueno\ intento trabajar mucho la motivación yo entonces hice un sorteo con papeletas anónimo tenían que coger al azar un nombre de un compañero de la clase y a ese le tenían que preparar una entrevista para conocer al compañero\ entonces practicaban un poco oralmente\ después me tenían que pasar la entrevista transcrita y entonces eso ya lo consideraba mhm: a partir de una relación entre ellos y de conocerse el uno al otro con el modelo de la entrevista de Marina: porque además yo les decía que la entrevista esa tenía una motivación y era que ese señor había hecho algo por lo que estaba de actualidad\ entonces tenían que buscar algo del compañero que fuera el titular\ y a partir de ahí que nos lo dieran a conocer a los demás también\ y salieron algunas cosas muy interesantes y además en la entrevista hacía como un esquema de los diferentes miedos que podía haber y que trataba Marina en el libro entonces individualmente también les hice que escribieran sobre el miedo también salieron cosas que::</p> <p>228. Paula: a parte de la entrevista/</p> <p>229. Roser: sí sí porque la entrevista era un poco por parejas\ y luego otras veces pues: esto con los mayores luego con los más pequeños que era lo que decía yo trabajo diferente porque: por ejemplo mhm: normalmente es a partir: son cosas más creativas: menos: esto me parece más de especular de elaborar de: con los pequeños pues por ejemplo ahora que estamos trabajando el Conde Lucanor\ pues reparto un cuento diferente por parejas\ entonces tienen que leer cada dos el mismo cuento y escribir un resumen\ y después lo tienen que explicar al resto de la clase\ y allí ya es como contarse cuentos unos a otros y después de deberes pues tiene que escribir un cuento siguiendo la estructura del Conde Lucanor pero es individual\ y después pues sí lo leen es como si hubieran hecho un Conde Lucanor en la clase y eso también les hace gracia pero bueno suelen ser bastante malos</p>

La Roser (ROSER.4), en resposta a la pregunta de la Paula, presenta una activitat que va dissenyar i dur a terme. El seu objectiu amb aquesta activitat era aconseguir una implicació dels estudiants en la tasca acadèmica. Segons explica, l'activitat consistia a fer una entrevista oral a un company, basant-se en un model que ja havien vist abans. A partir de l'entrevista oral, els alumnes n'havien de fer la transcripció, buscar-ne un titular i compartir-ho amb els seus companys.

Després d'això, la Roser segueix la seva explicació especificant que l'activitat anterior l'ha duta a terme amb alumnes grans. En canvi, pels estudiants més joves dissenya activitats "més creatives". Posa l'exemple d'una activitat d'escriptura de resums en parelles basats en els contes de l'obra *El Conde Lucanor*. Seguidament, els alumnes han d'explicar el conte a la resta dels companys de l'aula i, per últim, cada estudiant n'ha de redactar un, seguint la mateixa estructura, de manera individual. Finalment, la Roser afegeix que els contes que surten d'aquesta activitat "acostumen a ser bastant dolents".

Segona sessió

Les intervencions de la Roser en aquesta sessió es troben precedides per una presentació de la professora Teresa Ribas que aborda directament la temàtica de l'avaluació dels textos escrits. Després d'escoltar Teresa Ribas, la Paula i la Laura demanen als docents que, durant cinc minuts, reflexionin individualment sobre allò que han escoltat i elaborin una llista d'aquells elements que els han semblat útils per a la seva pràctica docent. Tot seguit, hauran de posar en comú el seu llistat amb un petit grup.

La Roser forma part del grup compost per la Irene, la Sònia i ella mateixa. Tot i que les seves companyes del petit grup també intervenen en algunes ocasions, el torn de paraula de la Roser és llarg i ple de contingut. En el seu torn, la docent ofereix molta informació de temàtiques diverses, per aquest motiu hem decidit dividir les seves paraules segons els fragments temàtics del discurs que ella mateixa va marcant. Així, doncs, de la Roser, seleccionem les intervencions següents, dutes a terme a la conversa interna del petit grup i les categoritzem de la següent manera:

ROSER.5
Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Dissenys d'intervenció
Fragment-focus:
263. Roser: bueno yo eh: mejorable: que los alumnos participen a la hora de establecer el proceso de lo que tienen que hacer previamente pues es decir si lo que tenemos que hacer es esto qué es lo primero que hay que hacer: pues reunir la información lluvia de ideas luego tal luego cual hacerlo eso con ellos previamente porque normalmente lo que hago es que les mando el trabajo y como mucho les digo yo antes de escribir haced un esquema
264. Irene: =sí yo también=
265. Roser: y acordaros: siempre digo lo mismo acordaros de hacer párrafos pero que lo digan ellos\ creo que es más interesante y entre todos hacer el guion un poco y: bueno eso creo que me: me iría muy bien (.)

La Roser (ROSER.5) parla d'alguns elements que milloraria sobre les seves activitats d'escriptura. Concretament, considera que és important que els

alumnas participin per decidir el procés que cal seguir a l'hora de desenvolupar un text escrit. La Roser afirma que ella ja els dóna certes indicacions, però que considera més interessant que entre tots confeccionin un guió de planificació. Tot seguit, la Roser tracta la qüestió dels criteris d'avaluació, amb les següents paraules:

ROSER.6
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Contingut
<p>Fragment-focus:</p> <p>265. Roser: [...] luego también he puesto como mejorable en mi caso explicitar previamente los criterios de evaluación\ o sea qué es lo que yo voy a valorar en ese: escrito que les pido que hagan\ pero: y ahí no me refiero ya a la ortografía que todos dan por supuesto/ la ortografía nadie cuestiona que la vamos a evaluar sino a otro tipo de cosas\ tienen: que ellos se den cuenta por ejemplo de que el proceso lo voy a tener más en cuenta:</p> <p>266. Irene: sería una sorpresa un día decirles: no va a contar la ortografía en este escrito</p> <p>267. Roser: claro es que: yo pienso</p> <p>268. Sònia: @@@</p> <p>269. Irene: no/</p> <p>270. Roser: como experimento probar a hacer una actividad donde les quede claro que la ortografía no cuenta\ entonces yo creo que ni siquiera sabrían que voy a valorar\ quizá piensan que si es por ejemplo un tema de examen el contenido cuenta que me den más cantidad de información/ pero en el caso de que yo les diga qué es lo que estoy pensando: que pueden tener todos los apuntes/ entonces ahí claro no es tanto la información porque no tiene mérito/ ellos tienen los apuntes los libros lo que quieran\ entonces ahí lo que: espero que lleguen a la conclusión de que voy a valorar la elaboración personal de la información por un lado que no sea reproducción copia recorte y pego y esto que está tan de moda/ eso en cuanto al contenido y en cuanto a la forma: pos que valoren la manera de decirlo y de organizar las ideas: entonces bueno eso explicitar previamente los criterios de evaluación yo lo entiendo así</p>

En aquest cas (ROSER.6), la Roser posa èmfasi a la necessitat d'explicitar els criteris d'avaluació. Així mateix, afegeix que no només s'està referint a qüestions ortogràfiques. Segons afirma la Roser, tots els alumnes donen per suposat que l'ortografia serà avaluada, de manera que seria interessant, en alguna ocasió, provar "com a experiment" de fer una activitat d'escriptura en què no s'avalués l'ortografia. La Roser considera que possiblement en aquest cas l'alumnat no sabia què es tindria en compte a l'hora de valorar el text. Per últim, la Roser afegeix que una bona manera de dur a terme aquest "experiment" seria fer-los escriure un text sobre el qual els alumnes ja tinguessin tota la informació que necessiten. D'aquesta manera, ells mateixos arribarien a la conclusió que allò que

es valora no és el contingut de l'escrit sinó, en paraules de la Roser, "la manera de dir-lo i l'organització de les idees".

En intervencions posteriors, la docent introdueix una temàtica que fins ara no havia tractat: el dubte entre avaluar el producte final o avaluar tot el procés d'escriptura. Categoritzem aquests fragments d'intervenció de la manera següent:

ROSER.7
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procés-Producte
<p>Fragment-focus:</p> <p>270. Roser: [...] luego he puesto también no evaluar exclusivamente el resultado porque: esto leyendo el artículo que nos dieron el otro día ya me vino no/ 271. Irene: sí</p> <p>272. Roser: ostras que yo valoro el producto</p> <p>273. Irene: yo también</p> <p>274. Roser: lo que me llega como si eso fuera algo definitivo en realidad estamos en un proceso con lo cual:</p> <p>275. Sònia: clar és això de: de: planificar uns moments de control durant el procés d'escriptura no/ 276. Roser: claro</p> <p>277. Sònia: d'avaluar:</p> <p>278. Roser: parece que solo cuenta como si eso fuera algo definitivo y tú ya estás poniendo la sentencia\ esto es un cinco y que: de algún modo conseguir eso\ pero yo lo encuentro difícil\ es de las cosas que encuentro más difíciles porque además a mí me provoca un conflicto y cuando: Teresa estaba haciendo la exposición ha habido una de las primeras fichas que era lo de: evaluación formativa evaluación: social creo que era</p> <p>279. Irene: sí</p> <p>280. Sònia: sí</p> <p>281. Roser: que yo pensaba (..) para mí por lo menos en el noventa por ciento de los casos no coincide la nota/ cómo puede ser/ cuando yo pongo una nota siempre es social siempre es del resultado es que lo tengo clarísimo/ cuando teóricamente yo sigo el proceso yo estoy pendiente yo estoy encima: y sin embargo: a mí me crearía un conflicto moral poner una nota que fuera más del proceso que de la: que de lo que tenemos ahí\ creo que es por la tradición en la que me he formado y por la costumbre también\ (..) no sé tener una redacción que como resultado tú le pondrías un tres pero que dentro del proceso tú ves que esa persona tal cual/ piensas si tiene un tres y escribe de esta manera a mí me cuesta mucho pensar que puede tener un seis por ejemplo\ me cuesta muchísimo\ entonces yo: le quería preguntar eso sí: si ese conflicto es así o: bueno\ pues para mí algo mejorable es eso no/ no evaluar exclusivamente el resultado porque no es algo definitivo sino un punto del proceso\ (..) otra cosa asegurarme de que saben de dónde les viene el número</p>

La Roser (ROSER.7) explica la seva preocupació sobre la dicotomia entre avaluar el procés d'escriptura de l'alumnat o avaluar únicament el producte escrit final. Segons afirma amb preocupació, ella avalua el producte: encara que tingui en compte el procés d'escriptura, a l'hora de puntuar posa una "sentència" final. Així mateix, la Roser també expressa les seves inquietuds referents al dubte sobre si ha d'avaluar formativament, cosa que té en compte a l'hora de seguir i acompanyar tot el procés d'aprenentatge dels alumnes, o certificativament –ella n'hi diu de manera "social"-. Segons afirma, avaluar basant-se únicament en procés d'aprenentatge dels alumnes li crearia un "conflicte moral". A més, afegeix que aquest fet pot ser causat per la "tradicció en què l'han formada" i per "costum".

Tot seguit, la Roser introdueix una temàtica nova: la qüestió del treball en petits grups. Ho fa mitjançant les intervencions següents:

ROSER.8
Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Gestió de l'aula
Fragment-focus:
297. Roser: luego algo que he hecho alguna vez pero que creo que debería hacer más o experimentar más es eso del proceso en grupos/ más que por parejas a mí me gusta por grupos a veces por parejas pero:
298. Irene: a mí la gestión en el aula de todo esto me parece difícilísimo
299. Roser: si es por grupos se facilita mucho porque se autorregulan entre ellos se compensan

La Roser expressa (ROSER.8) que considera que hauria de treballar més en petits grups. Segons afirma, li agrada més organitzar l'aula en petits grups que per parelles. La Irene pren la paraula per dir-li que a ella tota la qüestió de la gestió de l'aula li sembla molt complicat, i la Roser li respon que el fet que els alumnes treballin en grups afavoreix la seva autoregulació.

Tot seguit, la Roser presenta (ROSER.9) a les seves companyes una proposta d'avaluació d'una activitat d'escriptura:

ROSER.9
Categoría: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment
Fragment-focus:
<p>305. Roser: y luego lo último que he puesto es revisar en función de los criterios que se han pactado públicamente antes de entregar los textos</p> <p>306. Irene: però és que si treballen en grup el text final és un text o després cadascú fa el seu/</p> <p>307. Roser: primero: yo lo que propondría lo que yo tenía en la cabeza es que: pensarán en grupo hacer un texto\ en grupo uno\ a lo mejor son grupos de cuatro y: es que estaba pensando una cosa concreta que estoy haciendo ahora no/ entonces tienen que redactar un tema y yo digo a ver os ponéis por cuatro y lluvia de ideas: bueno primero en toda la clase pactamos el proceso luego pactamos lo que voy a evaluar en el texto escrito\ y luego los pongo por grupos de cuatro entonces ellos empiezan a hacer el proceso\ lluvia de ideas cómo se ordenan eh: esto sí esto no por qué esto primero tatatata: lo elaboramos así y entre todos van elaborando un texto que se van corrigiendo entre todos también porque están todos ahí\ entonces lo que yo creo que me iría muy bien hacer más pero que a veces lo hacemos cuando ya está hecho digamos y yo lo planteo como un paso previo a lo definitivo: que para mí sería una mejora es lo de: que cuando cada grupo tiene ya hecho su texto</p> <p>308. Sònia: su borrador no/ sería como un borrador/</p> <p>309. Roser: sí pero para ellos sería como el texto está hecho\ entonces que cada grupo lo lea y el resto de grupos con los criterios que hemos puesto en la pizarra que diga bueno este es que: aquí: pues el orden no es el adecuado</p> <p>310. Irene: hay que darles una graella con las cosas que quieres y que pongan sí no mucho poco:</p> <p>311. Roser: claro\ el orden no es el adecuado o aquí: yo hablaría de este aspecto que no habéis hablado del tema o: esta idea no está clara o no habéis relacionado bien el principio con la continuación: y entonces el grupo toma nota de todo eso que le dicen los compañeros y entonces individualmente cada uno del grupo elabora un texto individual entonces incorporando las modificaciones que se hayan pactado\ que tampoco tienen por qué aceptar todo lo que les digan/ son sugerencias y ellos pueden estar de acuerdo o no: y eso sería lo que yo recogería para corregir</p>

En aquest fragment (ROSER.9), la Roser presenta una proposta d'avaluació de textos en què els alumnes tindrien clars els criteris d'avaluació dels escrits. Segons exposa la Roser, es tractaria d'una activitat d'escriptura en què, en primer lloc, la docent consensuaria amb tots els alumnes quins són els passos que s'han de seguir i quins són els elements que han de ser avaluats per la professorat. Acte seguit, els alumnes es distribuïrien en grups de quatre, on cada grup escriuria un sol text. En acabar, els grups llegirien en veu alta el seu text i serien avaluats pels companys –en base als criteris preestablerts que es veurien representats en una

graella d'avaluació-, els quals farien els seus comentaris sobre l'escrit dels companys. Tot seguit, cadascun dels alumnes elaboraria, individualment, un sol text i decidiria si vol incorporar, o no, les modificacions proposades pels companys. Aquesta última versió individual seria lliurada a la professora, que en faria la correcció final.

Després d'haver fet la seva proposta de model d'activitat i d'avaluació, la Sònia pregunta a la Roser si la temàtica sobre la qual els alumnes han d'escriure l'escull ella mateixa o no. Les paraules que respon la Roser són les següents (ROSER.10):

ROSER.10
Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Disseny d'intervenció
Fragment-focus:
316. Roser: mhm: yo tengo bastante inclinación a elegirlo yo pensando en lo que sé de ellos pero: no lo sé\ es que no se me ocurre cómo dejarles que elijan ellos el tema
317. Sònia: no jo: yo lo elijo yo eh/ pero hago un trabajo previo
318. Roser: sí perquè: és molt important la motivació: si no fas un treball previ/ però també penso que és interessant que parlin de temes que no hagin triat ells perquè a la vida es veuen forçats a parlar de temes
319. Irene: sí un poco de todo
320. Sònia: sí sí sí
321. Roser: no poden triar sempre (.) llavors han de saber enfrontar-se

La Roser (ROSER.10) respon a la Sònia afirmant que acostuma a escollir el tema d'escriptura ella mateixa. La Sònia li diu que, en el seu cas, escull el tema ella mateixa, però fent-ne un treball previ. La Roser segueix la conversa donant-li la raó, tot afegint que "és molt important la motivació", per la qual cal aquest treball previ. Tot i així, segueix la Roser, ella considera que és interessant demanar a l'alumnat que parlin de temes que no hagin triat ells mateixos, tenint en compte que al llarg de la seva vida es trobaran en situacions en què hauran d'escriure sobre qüestions que no seran del seu interès.

Al cap d'una estona de conversa, la Irene, que unes intervencions abans havia apuntat la dificultat amb què veia la qüestió de la gestió de l'aula, afirma que el treball en petits grups permet que molts més alumnes participin activament al llarg de la sessió. Les paraules amb què respon la Roser són les següents (ROSER.11):

ROSER.11

Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Gestió de l'aula

Fragment-focus:

355. Irene: por esto trabajarlo en grupo está bien porque yo tengo tendencia a trabajarlo en voz alta entre todos: claro siempre hay el que participa constantemente y el que no te dice ni pío/ que es más calladito: es más: y entonces en grupos de dos o tres:

356. Roser: **y además que eso te permite que mientras los grupos: si tú le das un trabajo de cuatro en cuatro por ejemplo/ yo lo he comprobado eso: están tan ocupados entre ellos que a ti te permite tranquilamente acercarte a un grupo y orientarlos\ y mientras los otros van a la suya**

La Roser destaca (ROSER.11) el fet que el treball en petits grups descarrega de feina el propi docent. Segons diu, aquesta manera de distribuir l'aula permet al professorat orientar tranquil·lament un grup concret, mentre la resta segueix treballant autònomament.

Les següents intervencions que destaquem ja formen part de la conversa de gran grup que segueix el treball en petits grups. Després d'una intervenció de la Iolanda, en què posa de manifest la importància que els escrits estiguin dirigits a un destinatari clar a l'hora d'elaborar les pautes d'avaluació, la Roser pren la paraula per expressar un nou punt de vista sobre aquests instruments d'avaluació, els quals, en aquests moments, centren la conversa.

ROSER.12
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment
<p>Fragment-focus:</p> <p>527. Roser: nosotros antes tomando un café comentábamos precisamente que: que la pauta: por ejemplo siempre decimos antes de escribir haced un esquema de lo que queréis decir: y esto: bueno esto también es una opinión particular pero al final parece que es un recurso que se nos ocurre porque no se nos ocurre otro para los que no tienen ya una sensibilidad y una manera fluida de escribir/ pero yo tengo alumnos que son muy buenos y que sin ninguna pauta se ponen a escribir y hacen un texto que luego retocan cuatro cosas y sobretodo hoy en día con el ordenador todavía más y les estás encorsetando ahí y les queda un texto mucho más artificial/ mucho más esquemático también/ más previsible incluso porque dices primero la tesis luego el argumento no sé qué luego el contra argumento luego la conclusión: y a lo mejor hubiera hecho una creación maravillosa como argumentación que de esa manera ya le estás completamente anulando\ entonces ya es como decir bueno los que no tiene ese: ese punto tenemos que buscar algún recurso y el que se nos ocurre es haced un esquema: organizad las ideas de esta manera: pero es quizá para unos pero para otros pues mejor si los dejás porque lo que hacen: te impresiona incluso mhm:</p>

La Roser explica al gran grup (ROSER.12) una conversa que han tingut entre alguns dels docents, abans de començar la sessió de seminari. Segons el punt de vista de la Roser, alguns alumnes ja saben escriure de manera fluida. En aquests casos, afirma la docent, l'ús de les pautes d'avaluació pot representar una limitació i pot implicar, en paraules de la Roser, que el text resultant sigui molt més "artificial". La Roser afegeix que pot ser que alguns alumnes, sense les pautes, facin grans escrits i, en canvi, les pautes els poden "anul·lar completament". En acabar, la Roser admet que potser per alguns estudiants és un bon recurs, però reitera que per d'altres és millor deixar-los fer lliurement.

Tercera sessió

D'entre les intervencions destacables de la Roser, comencem per apuntar-ne una que ve precedida per una explicació d'en Josep (ROSER.13). Per tal de mostrar les paraules de la Roser de la manera més contextualitzada possible, reproduïm també la intervenció immediatament anterior d'en Josep.

ROSER.13

Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment

Fragment-focus:

64. Josep: jo volia comentar una cosa a propòsit del que has comentat de la: de la Irene i de la Mireia que a mi em va preocupar bastant en un procés d'escriptura llarg que és el tema de l'avaluació formativa amb aspectes negatius quan la feien entre els companys perquè efectivament eren més durs que jo estan més durs: i que clar acabaves pensant el model és del profe\ ells tenen l'estereotip d'un profe amb correcció condemnatòria no/ malament malament malament\ i és el referent que ells tenen no/ per tant és una cosa a pensar\ de tal manera que quan dius vinga participeu corregiu-vos: heteroavaluació: el que vulgueu (.) el model mental real cultural que ells estan aplicant és aquest\ i a mi em creava problemes fins i tot a l'avaluació final quan fèiem comentaris i tal fèiem heteroavaluació també un avaluava l'altre bueno deia hòstia estic pres en una contradicció extraordinària i és que els mateixos alumnes s'estan desanimant entre ells mateixos\ és a dir tinguem en compte això perquè aquí hi ha un tema de valors important que s'ha de treballar paral·lelament no/ que és el tema de la crítica i és un tema espinós no/ la idea de que la crítica és crítica per ajudar i per tant és crítica constructiva a vegades jo la donava preestablerta però era un error absolut perquè és que: era per mi i en funció del meu plantejament didàctic però no era compartit en absolut i l'altre aspecte invers de la crítica eh: la crítica viscuda de manera absolutament negativa\ aquest m'està criticant i m'ha criticat massa (.) i m'ha dit quatre coses que he fet malament\ però què et penses/ què et creus tu/ no/ per tant que aquí s'estan barrejant temes que són didàctics amb temes que van més enllà de la didàctica no/

65. Roser: **a mí en las valoraciones: ahora que dices eso de valores/ en las valoraciones de la: del trabajo que habíamos hecho lo que más me ha llegado es una chica que cuando le puse qué era lo que había aprendido/ no me puso nada de expresión escrita de redacción me puso que había aprendido a perder el miedo a dar la opinión sobre algunos temas**

66. Jordi: això és molt important

67. Roser: **entonces me quedé porque es la única que me dijo algo y así porque ostras: casi es más importante que que haya aprendido a puntuar no/ porque: es una chica muy introvertida: y de repente estar con cuatro compañeros y todos hablando desde un personaje:: y puso eso en la valoración y allí me di cuenta de eso no/ que: y luego cuando tenían que leer en voz alta al grupo y los otros grupos hacer devoluciones/ hubo un primer momento en el que: no querían como si no quisieran decir nada (.) entonces tuve que hacer todo un sermón de que lo que dijeran no era por criticar sino que era una: un acto de solidaridad porque iban a ayudar a sus compañeros a mejorar su escrito/ porque después se lo llevaban a casa con las anotaciones y tenían que hacer su segunda redacción/ y si no les decían nada no les estaban ayudando (.) entonces tuve que hacer un sermón porque en un primer momento es que: nadie quería:: tenían como un poco de miedo y luego me llamó la atención**

Després que en Josep posi sobre la taula alguns dels reptes que presenta l'avaluació entre els mateixos alumnes -el docent posa en relleu el fet que alguns alumnes poden prendre's malament les crítiques que els fan els companys sobre els seus propis textos-, la Roser (ROSER.13) presenta una experiència pròpia en què també va decidir que fossin els propis alumnes els qui fessin una primera correcció dels escrits dels seus companys. Segons explica, la primera reacció que va rebre per part dels estudiants va ser la d'una alumna que va afirmar haver perdut la por a donar la pròpia opinió sobre algunes temàtiques. Segons la Roser, aquest fet és gairebé "més important que no pas que hagi après a puntuar". A més, la docent també posa de manifest el fet que els seus alumnes, en un principi, no volien fer valoracions dels seus companys. La professora explica que els va fer un "sermó" en què els recordava que la crítica constructiva era un "acte de solidaritat" envers els companys. Segons diu, els seus alumnes, en un primer moment, "tenien com una mica de por".

La següent intervenció que destaquem de la Roser (ROSER.14) forma part d'un fragment de diàleg en què l'Íngrid i la Mireia estan explicant com es prenen els seus alumnes el fet de tenir la responsabilitat d'avaluar, ells mateixos, els seus propis companys. En aquest context, la Roser es dirigeix directament a la Mireia per fer-li la pregunta i el comentari següent:

ROSER.14
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment
<p>Fragment-focus:</p> <p>107. Roser: era el tuyo donde ponía que daba mucha importancia a la presentación: es que:</p> <p>108. Mireia: sí hi ha un grup que li ha donat dos punts a la presentació</p> <p>109. Roser: a mí me han hecho:</p> <p>110. Mireia: i en canvi l'altre grup ha donat zero coma cinc només a la presentació i han valorat altres aspectes</p> <p>111. Roser: eso me ha chocado mucho porque eso es lo que yo no soy capaz de hacer</p> <p>112. Irene: son como los profes Roser: nosotros hacemos lo mismo</p> <p>113. Jordi: =n'hi ha que sí que tenen l'obsessió=</p> <p>114. Irene: yo la presentación le daría cinco y los de mi departamento zero coma dos</p> <p>115. Roser: yo le daría importancia pero si yo veo que hay algo que le están dando más importancia que la que le están dando ellos/ yo intervendría</p> <p>116. Tots: @@@</p> <p>117. Roser: eso me cuesta mucho: luego cuando lo he hecho: o sea lo hago inconscientemente/ luego digo ui qué has hecho ya te has metido otra vez\ entonces rectificaría pero: siempre es: me doy cuenta luego/ lo que me sale es decir {{@}no puedo consentir esto}</p>

La Roser pregunta a la Mireia (ROSER.14) si era ella qui tenia un grup que havia atorgat molta importància a la presentació. Quan la Mireia li respon que té un grup d'alumnes que ha assignat dos punts a la presentació, la Roser explica que ella no es veu capaç de mantenir-se al marge davant d'uns criteris de puntuació sobre els quals ella no està d'acord. En aquest sentit, exemplifica que si es troba en el cas en què un grup d'alumnes dona més importància a la presentació de la pertinent, no pot evitar intervenir-hi. Segons diu, actua de manera "inconscient", tot i que després rectifica.

Pel que fa al següent, i últim, fragment-focus destacat d'aquesta tercera sessió (ROSER.15), la Roser intervé després de la Paula, qui ha valorat positivament un escrit d'un alumne en què expressava el seu punt de vista sobre una activitat duta a terme a l'aula. Acte seguit, la Roser pren la paraula per afegir el seu punt de vista sobre la temàtica:

ROSER.15

Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment

Fragment-focus:

159. Paula: jo crec que recollir dels alumnes: la veu dels alumnes/ és una de les coses més sorprenents o sigui: eh: en el moment que: dueu a terme qualsevol activitat si feu algun tipus de treball en què ells puguin reflexionar però amb la seva veu/ és espectacular perquè: jo crec que: estem massa acostumats a tenir-los d'escoltes i no veus parlants no/ i: ells tenen igual que ara dèieu això no/ saben més i coses i emergeixen aquells coneixements que es pressuposen amagats/ o que ells mateixos creuen que no tenen i per tant ya lo corregirà el profe/ en el moment que els donen la possibilitat de que ells ho facin/ van i ho fan\ en el moment que comences a dir va parla comencen a dir coses que tu no t'esperaries mai/ perquè aquest paio per exemple/ l'Èric/ bueno ell i molt d'altres
160. Laura: és que això està molt bé
161. Alguns: @@@
162. Roser: **y ahí es donde destacan más los que normalmente: van peor porque: yo cuando hacía la valoración esta del trabajo/ mhm: los que: siempre han ido muy bien/ como ellos tienen la sensación de que pueden prescindir de esa manera de trabajar y que ellos solo estiran adelante/ pues lo miran como un poco de: como que están perdiendo el tiempo/ como que ellos podrían tirar más/ y en cambio todos los demás entusiasmados porque pueden decir algo (.) y ahí: se ve mucho como los enganchas no/ los que normalmente quedan descolgados**
163. Josep: però no és real eh/ ningú perd el temps
164. Roser: no no ya lo sé pero me hace gracia ver como ellos: tienen esa:: y en cambio los otros como se han entusiasmado no/ eso es gratificante

La Roser (ROSER.15) fa una breu aportació afegint, a les paraules de Paula, que l'avaluació entre alumnes permet donar la paraula als estudiants que, habitualment, no han destacat a nivell acadèmic. Segons la Roser, aquests alumnes afronten "entusiasmats" les coavaluacions dels textos escrits, perquè "poden dir alguna cosa". La Roser afirma que es veu molt com, d'aquesta manera, "s'enganxa" els alumnes que normalment queden "despenjats".

Quarta sessió

En aquesta quarta sessió, destaquem una sola intervenció de la Roser (ROSER.16). Aquesta intervenció es troba precedida per unes paraules de la Tània en què es posa de manifest la dificultat de conciliació entre l'avaluació del procés d'aprenentatge i l'avaluació del producte final. Davant d'aquest diàleg, la Roser intervé amb les paraules següents:

ROSER.16
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procés-Producte
Fragment-focus: 232. Roser: yo creo que aunque específicamente no evalúe o no: no forme parte de la nota el proceso/ creo que trabajamos sobre la base que una manera nueva de trabajar y este proceso diferente dará un resultado mejor y por tanto ellos verán que la: la nota ya tiene que ser mejor\ creo\ de algún modo se tiene que notar/

La Roser (ROSER.16) fa un raonament en què justifica que les notes finals dels alumnes es veuran influenciades pel fet d'haver treballat sobre el procés. La Roser apunta que, tot i que una activitat no estigui destinada específicament a posar una puntuació numèrica del resultat final, només el fet de treballar sobre el procés d'escriptura ja oferirà un resultat millor. En conseqüència, la puntuació final serà més alta. La Roser acaba dient que d'alguna manera "s'ha de notar" el treball sobre el procés.

Cinquena sessió

D'aquesta sessió, seleccionem una intervenció de la Roser. En aquest moment, la Paula està introduint la sessió tot esmentant la feina feta per la recerca dels últims quaranta anys i contraposant-la amb el bagatge que poden tenir els docents amb la seva experiència professional. Mentre la Paula segueix la seva explicació, la Roser demana permís per interrompre i fa la seva intervenció (ROSER.17):

ROSER.17

Categoría: FORMACIÓ DOCENT

Fragment-focus:

48. Roser: puedo interrumpir/
 49. Paula: sí sí
 50. Laura: sí
 51. Roser: **es que ahora que dices eso: hay una cosa que se: que pienso desde que empezamos a trabajar aquí cuando se dice que: que hay un rechazo de: en los institutos de: de la investigación y la teoría/ yo la sensación que tengo es que no llega/ que es que: es como si: porque yo por ejemplo estoy encantadísima de estar aquí y bueno: lo considero: me considero una privilegiada\ (.) y yo no lo rechazo de entrada/ lo que pasa es que: es como si: quizá es verdad que yo tampoco me había movido lo suficiente tampoco sabía muy bien que existía: como para ir a buscarlo\ pero es como que tienes que ir a buscarlo y sino la imagen que yo tenía antes/ es como que: está allí y: al margen de ti\ y entonces yo pensaba para qué voy a ir si es algo que está allí al margen de mí/ es la imagen que yo tenía no porque no lo rechazara/ sino porque no se acerca/ yo creo que es más bien al contrario el movimiento que quizá habría que hacer\ como esto/ esto para mí ha sido acercarse a mí/ y yo: pues claro que lo acepto y más quiero y ya estoy pensando Dios cuando se acabe esto qué voy a hacer/**
 52. Alguns: @@@
 53. Jordi: XXX
 54. Roser: **sí pero no es lo mismo leer que estar aquí que esto es un grupo (.) es un poco lo de la secuencia no/ lo de construir el conocimiento entre todos pues esto/ yo lo veo que: que no: claro que puedo leer pero: es buscar un grupo sí claro**
 55. Jordi: no i tant i tant
 56. Roser: **entonces yo: es como romper una lanza en defensa de los profesores no/ que tampoco es que sea rechazo porque sí al menos en mi caso mi experiencia ha sido esa**
 57. Laura: es un divorcio: común:
 58. Roser: **sí:: como decir bueno quieren que me acerque pero es como algo que está ahí en su trono no/**
 59. Mireia: jo estic d'acord eh amb la Roser
 60. Roser: **y en cambio si se acerca/**
 61. Laura: =no es pot explicar millor= jo crec que no es pot explicar millor\
 62. Roser: **sí se acerca luego ves que no es que tampoco es que esté en su trono ni vaya por otro lado/ pero: pero se tiene que acercar porque: quizá también se puede decir bueno tú también acércate/ yo en cuanto he podido me he acercado**
 63. Alguns: @@@
 64. Paula: no si jo: jo comparteixo completament el que dius perquè la meva dèria des de fa molt de temps és una dèria que qui em coneix de fa un temps ja sap que sempre les tinc no/
 65. Roser: **claro es que cuando empiezas te lo facilita tanto te estimula tanto**

porque empiezas a ver caminos de exploración aunque te salga mal dices bueno pero ahora corrijo esto y lo intento y ahora: que es un estímulo

La Roser (ROSER.17) interromp el discurs de la Paula per aportar la seva visió sobre la relació entre la recerca i la pràctica diària dels docents. Segons afirma la professora, es diu que hi ha un refús dels Instituts cap a la recerca, i en canvi ella té la sensació que la recerca no arriba als Instituts. La Roser segueix explicant que ella se sent encantada de ser “aquí” –referint-se al seminari-, afirma que abans no sabia que tota aquesta recerca existia. Segons diu, la recerca “cal anar-la a buscar”, és “al marge” dels docents. A més, afegeix que considera que crear aquest grup ha estat un apropament cap a ella i afirma trobar-se amb la sensació que, quan acabi aquesta formació, no sap què farà.

Tot i així, la Roser torna a insistir en el fet que, per part del professorat, hi ha la sensació que la recerca és “al seu tron”, sense apropar-se a la seva tasca diària. Afegeix que, quan hi ha hagut un apropament ha vist que realment la recerca no va per lliure, però que cal fer aquest acostament per adonar-se’n. Per últim, la Roser acaba afirmant que, un cop comences a apropar-te a la recerca, veus nous camins d’exploració que et faciliten molt la feina.

Sisena sessió

Les següents paraules de la Roser vénen precedides per una llarga intervenció d’en Josep en què aborda la qüestió de l’originalitat en els escrits dels seus alumnes, plantejant-se quins són els límits d’aquest concepte. Després de la reflexió que presenta en Josep, la Roser pren la paraula per explicar una experiència personal (ROSER.18):

ROSER.18
Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Dissenys d'intervenció
Fragment-focus:
200. Josep: però que és veritat que jo he caigut amb això també no/ de dir que sigui original no sé què la originalitat és un plantejament de vegades que pot ser classista fins i tot perquè: a veure a mi m'ha passat molt això\
201. Roser: pero yo pensando ahora en la secuencia que están haciendo mis alumnos que es inventarse un episodio:
202. Laura: los héroes/
203. Roser: sí
204. Alguns: @@
205. Roser: un episodio de: de Lanzarote para incluirlo en la novela/ también les pedía que fueran originales pero yo en vez de decirlo así bueno no sé si lo dije pero lo que preguntaba yo en la pauta de: de reflexión/ era si había fantasía porque a mí una de las cosas que más me ha chocado las dos veces que he trabajado con lluvias de idea al principio para que se les ocurra algo/ me parece un procedimiento muy rico pero la primera vez fue un fracaso total total porque eh: no había manera de que se dieran cuenta de que no tenían que juzgar las ideas/ era soltarlas\ y entonces se ponen a discutir no esto no esto no sé qué:
206. Jordi: els costa molt
207. Roser: y entonces están mhm: tan metidos en un mundo racional académico que ya se lo cuestionan hasta eso cuando pueden soltarse se autocensuran\ entonces para mí la originalidad era un objetivo clave esta vez\ o sea ya era como uno de los grandes propósitos que no se censuraran\ y me acuerdo que estaban haciendo la lluvia de ideas y yo pasado por las mesas y uno decía: el típico gamberrete que hay en todas las clases decía: estaba en un grupo mhm: neutralizado digamos:

La Roser (ROSER.18) posa sobre la taula una experiència viscuda amb els seus estudiants que va succeir mentre implementava la seqüència didàctica que ha dissenyat. Segons diu, ella s'ha quedat sorpresa diverses vegades quan ha proposat fer una pluja d'idees i s'ha trobat que els alumnes no sabien fer propostes sense jutjar-les. A més, la Roser afirma que els seus alumnes estan molt "ficats en un món racional acadèmic" i, quan se'ls demana originalitat en les seves produccions, ells mateixos se censuren. Per aquest motiu, explica la docent, en aquesta activitat va demanar explícitament que les produccions escrites fossin originals. Es tractava, doncs, d'un dels "grans propòsits" de la seqüència.

L'última intervenció de la Roser en aquesta sessió que tindrem en compte (ROSER.19) es troba immersa en un diàleg col·lectiu sobre el model de Seqüència Didàctica com a opció a tirar endavant en les seves pràctiques d'ensenyament de

la llengua. Cadascú fa l'aportació que considera oportuna, segons les múltiples característiques d'aquest model, i la Roser aborda la qüestió següent:

ROSER.19
Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Gestió del temps
<p>Fragment-focus:</p> <p>264. Roser: (XXX) que hay que ir hasta esta: hacia esta forma de trabajar que ya vemos que requiere más tiempo para determinadas cosas peor nos han recortado por ejemplo en el bachillerato a dos horas/ y claros y ahora tienes tres a la semana y piensas necesito a lo mejor cuatro semanas para hacer esto bien dejándote un mínimo margen por si sale un imprevisto y tienes que abrir un paréntesis y: piensas cuando tenga dos horas necesitaré dos meses y ahí sí que está el fantasma ese entonces es: es demencial</p> <p>265. Iolanda: saps què passarà/</p> <p>266. Roser: es muy contrario:</p> <p>267. Iolanda: que sorgirà la imaginació del professorat\ i t'ho dic per un company meu que està fent segon de batxillerat tota la literatura castellana\ i està fent sorgir tota la imaginació està fent propostes didàctiques precioses als alumnes precioses\</p> <p>268. Roser: pues que las publique</p> <p>269. Alguns: @@@</p> <p>270. Iolanda: pot imaginar tot el curs de literatura en dos hores setmanals\ pos està fent petits miracles didàctics preciosos que si: si tenim temps algun dia ja us explicaré però una preciositat (.) potser és el moment de fer: de fer-ho d'una altra manera\</p> <p>271. Paula: (XXX)</p> <p>272. Alguns: @@@</p> <p>273. Roser: hay que exprimir la imaginación pero también es verdad que para hacerlo en dos horas exige que al alumno también otro ritmo de asimilación porque yo aquí lo que veo es el ritmo de asimilación del alumno (.) no el: yo lo puedo dar en dos horas y ya se me ocurrirá y hasta puedo hacer cosas originales de vez en cuando pero el problema es que todos los alumnos lo van asimilar en dos horas/ o van a tener que hacer un súper esfuerzo después y no todos van a llegar y no todos iguales/</p>

La Roser (ROSER.19) posa sobre la taula la dificultat que suposa l'ensenyament de l'escriptura a través de seqüències didàctiques pel que fa a les restriccions de temps. Segons la Roser, mai no es té tot el temps que és necessari per tirar endavant les activitats dissenyades seguint aquest model. A més, la Roser presenta una altra qüestió referent al temps: cal tenir en compte, també, el ritme d'assimilació del coneixement per part dels alumnes. Encara que el docent trobi la manera de dissenyar una bona activitat amb el poc temps marcat, cal tenir en compte que potser alguns alumnes assimilaran els continguts més lentament que d'altres.

Setena sessió

La primera intervenció que destaquem de la Roser (ROSER.20), en aquesta setena sessió, forma part de les seves explicacions sobre la proposta de seqüència didàctica que està portant a terme. Després d'exposar narrativament el disseny i la implementació de la seqüència, la Roser posa sobre la taula una preocupació que té. Categoritzem la intervenció de la Roser de la següent manera:

ROSER.20
Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Gestió del temps
Fragment-focus:
<p>186. Roser: sí lo he puesto en las observaciones finales/ lo que pasa es que: yo creo que: a mí lo que me da miedo a veces es que haya un objetivo y se alargue mucho y entonces ellos pierdan el interés porque no lo vean\</p> <p>187. Paula: clar</p> <p>188. Roser: no sé hasta qué punto estoy proyectando mi impaciencia no/</p> <p>189. Alguns: @@@</p> <p>190. Roser: que también/ que me estreso de decir todo lo que queda por hacer y yo aquí haciendo una aventurita de Lanzarote @@@ que sé que no es así al contrario/ además es que nos lo hemos pasado genial ellos y yo eh/ (.) pero ellos/ mhm: si tú primero les dices vamos a hacer un libro/ y además hablé con el profesor de primero de ESO y me dijo que sí/ y les dije y los de primero de ESO lo van a leer en clase\ o sea que lo van a leer sus: sus: los del pasillo los de la clase de al lado/ estaban encantados ah sí vale tal/ pero luego van pasando las semanas y el libro no llega/ y ahora revisar otra vez/ y ahora no sé qué: cuando les dije revisad con el compañero sí que les hizo más gracia porque leían en el compañero/ entonces: pero: pero luego: y ahora vamos a trabajar esto porque veo que tal\ como diciendo ya nos está aquí:: eso es lo que me da un poco de miedo no sé si alarga mucho (.) no lo sé (.) porque claro no lo hacía de un día para otro/ sino que si dedicaba esta sesión por ejemplo hoy a revisarlo/ lo tenían que traer con las revisiones incorporadas una semana después/ entonces se va alargando una semana: otra semana: y el libro no llega/</p> <p>191. Paula: pero clar es que: es que un libro:</p> <p>192. Roser: y ellos lo que quieren es el libro ya</p>

La Roser explica (ROSER.20) que té por que el fet de tenir com a objectiu l'elaboració d'un producte determinat faci perdre l'interès dels alumnes, si la seqüència s'allarga considerablement en el temps. La Roser afegeix que no sap fins quin punt està "projectant la seva impaciència", ja que fins i tot ella s'impacienta per obtenir el producte final. La Roser exemplifica la seva explicació posant el seu propi cas sobre la taula, en què han fet diverses revisions dels escrits i el producte final –un llibre- no s'acaba de finalitzar. Segons diu, els alumnes "volen el llibre" immediatament.

La següent intervenció de la Roser que seleccionem (ROSER.21) arriba en el mateix diàleg sobre la seva pròpia seqüència didàctica. Les paraules de la Roser arriben després d'una intervenció d'en Josep, en què destaca el fet que, quan el contingut d'aprenentatge és la llengua, el producte final que els alumnes elaborin no serà mai perfecte, perquè mai no es poden atendre tots els elements que formen part d'un producte lingüístic. Després d'aquestes afirmacions d'en Josep, la Roser fa l'aportació següent, que la categoritzem la intervenció de la següent manera:

ROSER.21
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procés-Producte
Fragment-focus:
<p>218. Roser: yo allí: a mí me ha: digamos una de las cosas más gratificantes de esta forma de trabajar en este caso concreto ha sido que los resultados han sido más positivos que nunca en mi vida (.) por qué/ porque claro al tener una pauta tan concreta de lo que iba a valorar digamos que no he valorado el producto/ he valorado todo y cosas muy concretas/ y cosas muy concretas y lo otro: claro si yo hubiera valorado el producto habría habido como siempre un: ochenta por ciento de suspendidos/ es que es así de escandaloso\ y a mí me hubiera sabido fatal porque digo ostras con lo que se han implicado lo que se han (XXX) ahora voy y les doy un tres/ pero no han puesto ni una coma qué quieren/ pensando: siempre ha sido ese razonamiento yo pensaba ay qué hago y por qué soy un ogro si: si en el fondo me sabe mal pero es lo que hay</p> <p>219. Alguns: @@@</p> <p>220. Roser: y claro eso me lo resuelve de esta manera/</p> <p>221. Alguns: @@@</p> <p>222. Roser: es verdad es que ha sido así casi todo el mundo está aprobado y con buenas notas y yo creo que las merecen/ realmente no/</p>

La Roser exposa (ROSER.21) que li ha resultat molt gratificant treballar a través de pautes d'avaluació. D'aquesta manera, afirma, no ha valorat tot el producte, sinó elements molt concrets. Segons afirma la professora, si hagués valorat tot el producte, hauria tingut un alt percentatge de suspesos. En canvi, tenint en compte els elements concrets de la graella, ha obtingut uns resultats molt més bons. A més, la Roser afirma que considera que els seus alumnes realment "mereixen" les notes que han obtingut.

Tot seguit, prenem una nova aportació de la Roser (ROSER.22) feta al llarg del mateix diàleg de la intervenció suara citada. La Paula, la Laura i la Roser exposen els punts forts que troben en l'ús de graelles d'avaluació ben acotades. Categoritzem la intervenció de la Roser de la següent manera:

ROSER.22
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment
<p>Fragment-focus:</p> <p>229. Paula: lo has acotado (.) y ahora puedes utilizar: es pot utilitzar perfectament por ejemplo para introducir una reflexión una: una actividad pequeña pero puedes reutilizar textos suyos propios textos suyos que contextualizan perfectamente una actividad por ejemplo de reflexión gramatical/ trabajar esos aspectos que han quedado cojos que te preocupan/</p> <p>230. Laura: de segmentación por ejemplo</p> <p>231. Roser: claro es que eso también lo he puesto en las observaciones que al: tener la pauta de revisión tan acotada en algunos aspectos/ esos queda fuera y entonces eso sirve para que se ponga de manifiesto los grandes problemas o de grupo o individuales\ este: esto: (XXX) y eso: eso ayuda mucho a detectar</p>

La Roser afirma (ROSER.22) que tenint una pauta ben acotada en alguns aspectes concrets es posen de manifest el grans problemes individuals o de grup. Segons diu, l'ús de les pautes ajuda molt a detectar aquests problemes.

Pocs segons després, apareix la següent intervenció seleccionada de la Roser (ROSER.23). En aquest moment, la Mireia posa èmfasi en el fet que treballant amb seqüències didàctiques i graelles d'avaluació es té en compte el procés d'aprenentatge de l'alumne. Categoritzem la intervenció de la Roser de la següent manera:

ROSER.23
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procés-Producte
<p>Fragment-focus:</p> <p>239. Mireia: és que amb aquesta manera de treballar també (XXX) de dir: després de treballar tant de temps i tot això/ no: (XXX) (.) no\ perquè és el procés (.) és el procés</p> <p>240. Roser: pero al mismo tiempo por otro lado el otro día me acuerdo que alguien decía mhm: hay un comentario general que es como (XXX) en la universidad\ y yo a veces: en mi caso casi diría (XXX)</p> <p>241. Laura: lo dijimos en la sesión: de Anna Camps</p> <p>242. Roser: ah sí pues en mi caso lo que me sale a veces es como decir ostras es que no han hecho nada/ es curioso eh porque yo por ejemplo lo de las comas/ seguro que han trabajado en primaria en primero de ESO segundo de ESO están en tercero/</p>

La Roser explica (ROSER.23) que en el seu cas, de vegades, es troba pensant que els alumnes “no han fet res”. La docent posa l'exemple de l'aprenentatge de les comes, que de segur que han treballat a primària i als primers cursos d'ESO.

L'última intervenció de la Roser seleccionada en aquesta setena sessió (ROSER.24) és una breu pregunta que planteja a la Sònia, la professora que en aquell moment està explicant la seva pròpia proposta de seqüència didàctica. Categoritzem la intervenció de la Roser de la següent manera:

ROSER.24
Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment
Fragment-focus:
<p>305. Sònia: sí i a més això que: jo penso que he perdut el pas\ hi ha un pas de l'esborrany/ de: de revisió de tornar: aquest pas (XXX) en aquesta: en aquesta seqüència</p> <p>306. Paula: no s'ha incorporat com una sessió o dues més que és el que em sembla que: potser et requeriria/ no és que estigui/ jo crec que aquí: avanço no s'arriba a la sisena: o sigui cinquena sisena/ potser setena i: en algun la vuitena i després cotninar pauta/ o sigui jo penso que dues sessions més incorporant aquests aspectes: que siguin de: d'això (.) de l'acompanyament aquest de l'escriptura:</p> <p>307. Sònia: sí</p> <p>308. Paula: d'aquests processos::</p> <p>309. Roser: (XXX) alguna pauta/ de evaluació: de revisió:</p> <p>310. Sònia: sí (.) la: hemos colgado en principio:</p>

Quan la Sònia parla dels processos de revisió dels escrits, la Roser li pregunta (ROSER.24) si ha utilitzat alguna pauta d'avaluació per a la revisió.

Vuitena sessió

La primera intervenció de la Roser (ROSER.25), d'aquesta vuitena sessió, es troba precedida per les explicacions de l'Íngrid sobre el disseny de la seva seqüència didàctica. La Laura fa un breu comentari assenyalant que aquest disseny té algunes similituds amb la intervenció duta a terme per la Roser, i ella ho confirma fent la seva pròpia aportació, que la categoritzem de la següent manera:

ROSER.25
Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Dissenys d'intervenció
Fragment-focus:
687. Roser: a mí me recordaba a lo del caballero de la cabeza XXX
688. Alguns: sí sí
689. Roser: porque: me sirvió para eso\ todo lo que habíamos estudiado de las características del amor cortés:
690. Josep: claro\
691. Roser: características del ambiente medieval: e: rasgos de los textos narrativos: cómo: son cada uno de los personajes:
692. Josep: claro\
693. Roser: la oralidad del narrador: la presencia del receptor: todo eso- y el vocabulario que les hice buscar después quería que- que cuajara en algo\ que no quedara {{?}com- pues así\} y les haces escribir un texto muy pautado porque si no: claro\ y les vas diciendo: luego en la pauta has introducido diez palabras del vocabulario/
694. Josep: mhm\
695. Algú: mhm\
696. Roser: interviene alguna vez directamente el narrador/ o sea eran las condiciones que le había ido poniendo y: y lo recoges todo ahí y crean ellos algo y: a mí me funcionó muy bien\

La Roser (ROSER.25) posa èmfasi sobre el fet de fer que els alumnes escriguin un text molt pautat, amb una pauta molt concreta –la Roser posa l'exemple d'introduir “deu paraules del vocabulari-. Tot seguit, després d'exemplificar novament un altre ítem de la pauta –“intervé alguna vegada directament el narrador?”-, la Roser afegeix que tot plegat són condicions que ella ha anat estipulant i que posteriorment recull. Segons diu, li va funcionar molt bé.

La següent intervenció destacable de la Roser (ROSER.26) apareix després que la Laura obri un torn de reflexió sobre l'experiència viscuda al llarg dels mesos de seminari. La Laura convida els docents a reflexionar sobre la formació que han fet i sobre si voldrien seguir treballant d'aquesta manera. A més, els demana si aquesta formació ha servit per ajudar en la pràctica d'aula. La Roser és la primera persona que pren la paraula i ho fa de la manera següent:

ROSER.26

Categoria: FORMACIÓ DOCENT

Fragment-focus:

1051. Roser: **a ver\ yo esto lo relaciono mucho con la de s'ha propiciat un avenç o un canvi diferent en les meves pràctiques/ evidentemente sí\ desde el principio i: i una bueno\ yo he- he visto muchas cosas en las que he cambiado y: que cambiar y que mejorar y una de las cosas para mí que ha sido muy reveladora de este seminario es la conciencia clarísima de que intercambiamos pocas experiencias**

1052. Algú: mhm\

1053. Roser: **o sea es que yo creo que es la primera vez en mi vida que he intercambiado experiencias con colegas digamos es la primera vez es que esto en un instituto nunca se hace\ reunión de equipo educativo/ pues es para transmitirte información de arriba y está cuando debería ser esto {{@} una reunión de equipo educativo} no/ el de tecno el de mates el de no sé qué con esto cómo estamos trabajando a ver si tal: no sé\ entonces para mí es muy importante que se hagan claro\ lo que pasa es que yo no me veo yendo al instituto vamos a hacer: porque pienso que me van a tomar por loca si digo: no sé**

1054. Teresa Ribas: @@@

1055. Paula: @@@

1056. Jordi: =és que aquest és un problema\

1057. Roser: =claro me da mucha envidia=

1058. Algú: sí\

1059. Jordi: =aquest és un problema=

1060. Roser: **=aquí que veo= aquí que veo que hay varios de: me da mucha envidia porque pienso bueno si hay un grupito pues ya es algo**

1061. Mireia: tres\

1062. Tània: tres\

1063. Algú: tres tres\ de sesenta XXX

1064. Tània: sí:

1065. Roser: bueno tres dos: no sé:

1066. Teresa Ribas: sí\ sí sí

1067. Roser: **me parece fundamental perder un poco el miedo porque también es un poco de pudor\ yo no voy a llegar allí diciendo esto: {{@} hacerlo todos\} pero: creo que es importantísimo\ es importantísimo perder la vergüenza a decir l: lo que haces mal y perder también la vergüenza a decir pues esto me ha funcionado muy bien: y: y recoger resp- m- lo que dicen los demás\ me parece fundamental\ y si hubiera otro seminario por supuesto me apunto y: y encantada y el tema que sea porque tampoco se me ocurren a mí los temas porque ya no se me hubiera ocurrido esto porque no sé por dónde ir\ entonces de hecho yo lo que sea pues estoy dispuesta**

La Roser respon (ROSER.26) que l'experiència del seminari sí que ha propiciat un avenç i un canvi en les seves pràctiques d'aula, que ha estat així des del primer moment. A més, la Roser afegeix que li ha resultat reveladora la consciència que, entre docents, s'intercanvien poques experiències. Segons diu, creu que és la primera vegada al llarg de la seva trajectòria professional que ha intercanviat experiències amb companys, perquè a l'Institut no acostumen a fer-ho mai. Tot i així, la Roser afirma que ella no s'atreveria a proposar una formació d'aquesta mena a l'Institut perquè "la prendrien per boja". Així mateix, afegeix que li fa enveja veure alguns membres del seminari que formen part del mateix Institut i, en conseqüència, poden esdevenir un grup.

La Roser també explica que li sembla fonamental perdre la por i la vergonya de comentar críticament la feina dels altres, i la pròpia, i a rebre les aportacions crítiques de la resta. La Roser acaba dient que, "per descomptat", voldria seguir assistint al seminari, si se seguís fent el curs següent. Afirma que no sap quina temàtica concreta es podria treballar, però que sigui quina sigui, ella està disposada a continuar.

Poques intervencions després, arriba la següent aportació de la Roser (ROSER.27, ROSER.28, ROSER.29, ROSER.30, ROSER.31). Es tracta d'una aportació molt llarga, interrompuda diverses vegades pels companys, en què aborda diferents qüestions i temàtiques. Per aquest motiu, veurem com aquesta intervenció comprèn diverses categories. La Roser pren la paraula després que la Mireia digui que, després de descobrir què és l'avaluació formativa, té la sensació que ho ha de canviar tot, dins la seva pràctica docent. Així, categoritzem la intervenció de la Roser de la següent manera:

ROSER.27
Categoria: FORMACIÓ DOCENT
Fragment-focus:
1078. Mireia: i llavors és- des de l'avaluació formativa la seqüència didàctica a tot el tema de la del: la metodologia diferent a la- al plantejament de la gramàtica que dius ara et sents una miqueta dic he de canviar tot\
1079. Jordi: a poc a poc
1080. Mireia: i és que dic és que m'és igual sí: =vull dir la idea és allò=
1081. Algú: =XXX=
1082. Jordi: =XXX no t'angoixis eh/ no t'angoixis=
1083. Mireia: i he d'anar integrant-t'ho poc a poc per què clar ara ho canviaries tot és com:
1084. Roser: yo creo que va todo junto\ o sea desde el momento en que cambias una cosa automáticamente la otra va a cambiar la otra: entonces no cuesta tanto cambiarlo todo pero sí ir a- ir integrándolo y que se vaya aposentando
1085. Mireia: sí
1086. Roser: porque por ejemplo yo-

1087. Jordi: sí
1088. Roser: para mí fue fundamental lo de la evaluación yo creo ya que lo comenté en tu artículo del primer día: la frase aquella de que: hay que considerar cuándo se evalúa un: una actividad que es parte del proceso que no es definitivo: para mí eso es que ya se ha convertido en una especie de lema que tengo ah
1089. Paula: @@
1090. Alguns: @@
1091. Roser: {(?)bueno} para qué/
1092. Jordi: no: però és important
1093. Roser: claro porque también relativiza la importancia de mi evaluación\ para mí evaluar es una pesadilla\ siempre\ porque además creo que soy muy perfeccionista muy exigente: entonces siempre hay unas masacres que no puede ser y: y eso a mí me resuelve muchas cuestiones pero y- después también la cuestión de guiarlos yo me he dado cuenta de lo poco que los he acompañado pobrecitosa
1094. Paula: @@@
1095. Roser: luego en la cuestión de la ambición de que hay que ir paso a paso pues: todo\ es todo\ y y también tengo que decir que sigo teniendo mis dudas: no quiero decir que ésta sea la panacea pero sí que veo que es un camino y eso es fundamental\ o sea un camino diferente que te de ilusión para probar algo y que además la respuesta de momento es positiva porque sólo con que sea diferente del rollo de siempre se sientan menos solos y un poco más valorados porque así los estamos valorando más y les estamos reconociendo más lo que hacen y al mismo tiempo tú te reconoces más también porque te sientes mejor con lo que estás haciendo y al mismo tiempo sientes que te enriqueces como profesional que eso para nosotros por desgracia no es así normalmente: pues yo creo que: a- si no es el camino definitivo por lo menos es una vía para explorar
1096. Laura: {(PP) eso}
1097. Roser: claro yo también veo inconvenientes no/ yo sigo siendo un poco escéptica porque no hay tiempo a darlo todo: veo que hace falta mucho tiempo y que el sistema va lo hablábamos antes a recortarnos horas con lo cual es una aberración\ tse- tampoc sé: sigo también con mis dudas sobre la evaluación: es decir- bueno realmente así lo estoy evaluando mejor o estoy engañándome un poco o: pero bueno yo estaré siempre así pero: pero sí que lo veo como una vía y para mí eso: me ha ilusionado mucho\ venir\ venía muy cansada siempre igual que hoy por ejemplo y ahora estoy eufórica
1098. Tots: @@@
1099. Roser: es que siempre salgo eufórica yo saldría de aquí y me pondría a hacer secuencias como una loca
1100. Tots: @@@
1101. Roser: es verdad y venía/ es verdad: venía agotada y ahora estoy bueno {(@) disparada ya}
1102. Alguns: @@@
1103. Roser: yo os doy mucho las gracias de verdad\ por la idea y por la oportunidad y a todos por compartir

Després que la Mireia digui que té la sensació que ha de canviar tota la seva pràctica, la Roser (ROSER.27) respon que ella considera que “va tot junt”. És a dir, que quan canvis un aspecte concret de la pràctica docent, automàticament en canviaràs un altre. Això fa que el canvi global no sigui tan costós, sinó que es tracta d’“anar integrant-lo”.

ROSER.28
Categoria: AVALUACIÓ/ CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procés-Producte
<p>Fragment-focus:</p> <p>1088. Roser: para mí fue fundamental lo de la evaluación yo creo ya que lo comenté en tu artículo del primer día: la frase aquella de que: hay que considerar cuándo se evalúa un: una actividad que es parte del proceso que no es definitivo: para mí eso es que ya se ha convertido en una especie de lema que tengo ah</p> <p>1089. Paula: @@</p> <p>1090. Alguns: @@</p> <p>1091. Roser: {(?)bueno} para qué/</p> <p>1092. Jordi: no: però és important</p> <p>1093. Roser: claro porque también relativiza la importancia de mi evaluación\ para mí evaluar es una pesadilla\ siempre\ porque además creo que soy muy perfeccionista muy exigente: entonces siempre hay unas masacres que no puede ser y: y eso a mí me resuelve muchas cuestiones pero y- después también la cuestión de guiarlos yo me he dado cuenta de lo poco que los he acompañado pobrecitosa</p> <p>1094. Paula: @@@</p> <p>1095. Roser: luego en la cuestión de la ambición de que hay que ir paso a paso pues: todo\ es todo\ y y también tengo que decir que sigo teniendo mis dudas: no quiero decir que ésta sea la panacea pero sí que veo que es un camino y eso es fundamental\ o sea un camino diferente que te de ilusión para probar algo y que además la respuesta de momento es positiva porque sólo con que sea diferente del rollo de siempre se sientan menos solos y un poco más valorados porque así los estamos valorando más y les estamos reconociendo más lo que hacen y al mismo tiempo tú te reconoces más también porque te sientes mejor con lo que estás haciendo y al mismo tiempo sientes que te enriqueces como profesional que eso para nosotros por desgracia no es así normalmente: pues yo creo que: a- si no es el camino definitivo por lo menos es una vía para explorar</p>

La Roser (ROSER.28) exemplifica la seva aportació anterior, sobre els canvis en la pràctica docent, explicant que en el seu cas han tingut especial rellevància els aprenentatges que han fet sobre l’avaluació. La docent afirma que considera les activitats com a part d’un procés, no com res definitiu, s’ha convertit en una “espècie de lema” per ella. Seguidament, afegeix que pensa que aquest fet relativitza la importància de la seva avaluació, la qual cosa és per ella un autèntic “malson”. Segons explica, és una persona molt perfeccionista i molt exigent, i

això implica que posi sempre notes molt baixes, cosa que “no pot ser”, diu. La Roser afirma que aquesta manera de veure-ho li “resol moltes qüestions”.

Finalment, la professora exposa que, pel que fa al guiatge sobre els alumnes, ha vist que cal anar pas a pas en les seves ambicions. Tot i que segueix tenint els seus dubtes, la docent veu en aquesta manera de fer un possible camí a seguir. La Roser diu que de moment la resposta que ha obtingut és positiva, perquè els alumnes se senten “valorats”, ja que se’ls està “reconeixent més allò que fan”. Així mateix, la Roser afegeix que aquest fet es reproduïx també per part dels docents, ja que “enriqueix com a professional”. La Roser acaba aquest fragment dient que, si aquest no és el camí definitiu, com a mínim és una via a explorar.

ROSER.29

Categoria: ESCRITURA DE TEXTOS. Gestió del temps

Fragment-focus:

1097. Roser: **claro yo también veo inconvenientes no/ yo sigo siendo un poco escéptica porque no hay tiempo a darlo todo: veo que hace falta mucho tiempo y que el sistema va lo hablábamos antes a recortarnos horas con lo cual es una aberración** \ tse- tampoc sé: sigo también con mis dudas sobre la evaluación: es decir- bueno realmente así lo estoy evaluando mejor o estoy engañándome un poco o: pero bueno yo estaré siempre así pero: pero sí que lo veo como una vía y para mí eso: me ha ilusionado mucho \ venir \ venía muy cansada siempre igual que hoy por ejemplo y ahora estoy eufórica

Aquest fragment-focus (ROSER.29) tracta la qüestió de la gestió del temps. La Roser afirma que segueix sent escèptica amb algunes propostes didàctiques, perquè no hi ha temps de tractar tots els continguts. La docent afirma que cal molt de temps i en canvi cada vegada tenen menys hores de dedicació, cosa que, segons diu, és “una aberració”.

ROSER.30

Categoria: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment

Fragment-focus:

1097. Roser: **claro yo también veo inconvenientes no/ yo sigo siendo un poco escéptica porque no hay tiempo a darlo todo: veo que hace falta mucho tiempo y que el sistema va lo hablábamos antes a recortarnos horas con lo cual es una aberración** \ tse- **tampoc sé: sigo también con mis dudas sobre la evaluación: es decir- bueno realmente así lo estoy evaluando mejor o estoy engañándome un poco o: pero bueno yo estaré siempre así pero: pero sí que lo veo como una vía y para mí eso: me ha ilusionado mucho** \ venir \ venía muy cansada siempre igual que hoy por ejemplo y ahora estoy eufórica

La Roser (ROSER.30) insisteix en el fet que té dubtes sobre la manera d'avaluar. Afirmar que ella "estarà sempre així", en el sentit que sempre tindrà dubtes, però tot i així amb les propostes fetes en el si del grup ha trobat "una via" possible.

ROSER.31
Categoria: FORMACIÓ DOCENT
Fragment-focus:
1097. Roser: claro yo también veo inconvenientes no/ yo sigo siendo un poco escéptica porque no hay tiempo a darlo todo: veo que hace falta mucho tiempo y que el sistema va lo hablábamos antes a recortarnos horas con lo cual es una aberración\ tse- tampoc sé: sigo también con mis dudas sobre la evaluación: es decir- bueno realmente así lo estoy evaluando mejor o estoy engañándome un poco o: pero bueno yo estaré siempre así pero: pero sí que lo veo como una vía y para mí eso: me ha ilusionado mucho\ venir\ venía muy cansada siempre igual que hoy por ejemplo y ahora estoy eufórica
1098. Tots: @@@
1099. Roser: es que siempre salgo eufórica yo saldría de aquí y me pondría a hacer secuencias como una loca
1100. Tots: @@@
1101. Roser: es verdad y venía/ es verdad: venía agotada y ahora estoy bueno {{@} disparada ya}
1102. Alguns: @@@
1103. Roser: yo os doy mucho las gracias de verdad\ por la idea y por la oportunidad y a todos por compartir

Les últimes paraules de la intervenció de la Roser (ROSER.31) són una valoració de la seva experiència personal com a membre d'aquest grup formatiu. Ella afirma que li ha fet molta il·lusió assitir-hi i que, tot i arribar-hi cansada, en surt eufòrica, amb moltes ganes de dissenyar noves seqüències. La Roser acaba donant les gràcies a les organitzadores del grup "per la idea i per l'oportunitat" i a tots els companys "per compartir".

6.3.5 La Roser. Comparació dels fragments-focus

Tot seguit, mostrem la comparació de tots els fragments-focus de la Roser seleccionats, per cadascuna de les categories i subcategories d'anàlisi.

Categoria 1: AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS

AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Contingut

AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Contingut		
Sessió	Títol	Fragments-focus
1	ROSER.1	“yo me llamo Roser y: soy profe de castellano en el Instituto Llevant\ i:: bueno también tengo un poco la sensación esta de: impotencia porque corriges mucho corriges mucho pero siempre corriges las mismas faltas y: y lo que veo es muy poco:”
2	ROSER.6	“luego también he puesto como mejorable en mi caso explicitar previamente los criterios de evaluación\ o sea qué es lo que yo voy a valorar en ese: escrito que les pido que hagan\ pero: y ahí no me refiero ya a la ortografía que todos dan por supuesto/ la ortografía nadie cuestiona que la vamos a evaluar sino a otro tipo de cosas\ tienen: que ellos se den cuenta por ejemplo de que el proceso lo voy a tener más en cuenta: [...] como experimento probar a hacer una actividad donde les quede claro que la ortografía no cuenta\ entonces yo creo que ni siquiera sabrían que voy a valorar\ quizá piensan que si es por ejemplo un tema de examen el contenido cuenta que me den más cantidad de información/ pero en el caso de que yo les diga qué es lo que estoy pensando: que pueden tener todos los apuntes/ entonces ahí claro no es tanto la información porque no tiene mérito/ ellos tienen los apuntes los libros lo que quieran\ entonces ahí lo que: espero que lleguen a la conclusión de que voy a valorar la elaboración personal de la información por un lado que no sea reproducción copia recorte y pego y esto que está tan de moda/ eso en cuanto al contenido y en cuanto a la forma: pos que valoren la manera de decirlo y de organizar las ideas: entonces bueno eso explicitar previamente los criterios de evaluación yo lo entiendo así”

La Roser es presenta a la primera sessió afirmant que (ROSER.1), a l’hora de corregir textos, té la sensació que “sempre corregeix les mateixes faltes”. A la seva primera intervenció, doncs, la Roser aborda directament la seva preocupació per la correcció ortogràfica. En canvi, a la segona sessió (ROSER.6), la docent fa una intervenció llarga per afirmar que considera que, a l’hora d’avaluar escrits, hauria de tenir en compte altres elements, més enllà de l’ortografia. Segons diu, els alumnes han de tenir present que ella, com a docent, no només corregeix ortografia. Així, doncs, en un inici la Roser mostra directament que el primer en què pensa a l’hora de mostrar la seva preocupació sobre l’ensenyament de l’escriptura és que les seves correccions ortogràfiques no solucionen els problemes d’ortografia dels alumnes. Per contra, a la segona sessió, la Roser mostra preocupació per aconseguir que els propis alumnes tinguin present que la correcció en la composició escrita la formen més elements, a part de l’ortografia.

AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment

AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procediment		
Sessió	Títol	Fragments-focus
2	ROSER.9	<p>“y luego lo último que he puesto es revisar en función de los criterios que se han pactado públicamente antes de entregar los textos [...]</p> <p>primero: yo lo que propondría lo que yo tenía en la cabeza es que: pensarán en grupo hacer un texto\ en grupo uno\ a lo mejor son grupos de cuatro y: es que estaba pensando una cosa concreta que estoy haciendo ahora no/ entonces tienen que redactar un tema y yo digo a ver os ponéis por cuatro y lluvia de ideas: bueno primero en toda la clase pactamos el proceso luego pactamos lo que voy a evaluar en el texto escrito\ y luego los pongo por grupos de cuatro entonces ellos empiezan a hacer el proceso\ lluvia de ideas cómo se ordenan eh: esto sí esto no por qué esto primero tatata: lo elaboramos así y entre todos van elaborando un texto que se van corrigiendo entre todos también porque están todos ahí\ entonces lo que yo creo que me iría muy bien hacer más pero que a veces lo hacemos cuando ya está hecho digamos y yo lo planteo como un paso previo a lo definitivo: que para mí sería una mejora es lo de: que cuando cada grupo tiene ya hecho su texto [...]</p> <p>sí pero para ellos sería como el texto está hecho\ entonces que cada grupo lo lea y el resto de grupos con los criterios que hemos puesto en la pizarra que diga bueno este es que: aquí: pues el orden no es el adecuado [...]</p>

		claro\ el orden no es el adecuado o aquí: yo hablaría de este aspecto que no habéis hablado del tema o: esta idea no está clara o no habéis relacionado bien el principio con la continuación: y entonces el grupo toma nota de todo eso que le dicen los compañeros y entonces individualmente cada uno del grupo elabora un texto individual entonces incorporando las modificaciones que se hayan pactado\ que tampoco tienen por qué aceptar todo lo que les digan/ son sugerencias y ellos pueden estar de acuerdo o no: y eso sería lo que yo recogería para corregir”
2	ROSER.12	“nosotros antes tomando un café comentábamos precisamente que: que la la pauta: por ejemplo siempre decimos antes de escribir haced un esquema de lo que queréis decir: y esto: bueno esto también es una opinión particular pero al final parece que es un recurso que se nos ocurre porque no se nos ocurre otro para los que no tienen ya una sensibilidad y una manera fluida de escribir/ pero yo tengo alumnos que son muy buenos y que sin ninguna pauta se ponen a escribir y hacen un texto que luego retocan cuatro cosas y sobretodo hoy en día con el ordenador todavía más y les queda una maravilla y que si les obligas a hacer la pauta parece que les estás encorsetando ahí y les queda un texto mucho más artificial/ mucho más esquemático también/ más previsible incluso porque dices primero la tesis luego el argumento no sé qué luego el contra argumento luego la conclusión: y a lo mejor hubiera hecho una creación maravillosa como argumentación que de esa manera ya le estás completamente anulando\ entonces ya es como decir bueno los que no tiene ese: ese punto tenemos que buscar algún recurso y el que se nos ocurre es haced un esquema: organizad las ideas de esta manera: pero es quizá para unos pero para otros pues mejor si los dejas porque lo que hacen: te impresiona incluso mhm:”
3	ROSER.13	“a mí en las valoraciones: ahora que dices eso de valores/ en las valoraciones de la: del trabajo que habíamos hecho lo que más me ha llegado es una chica que cuando le puse qué era lo que había aprendido/ no me puso nada de expresión escrita de redacción me puso que había aprendido a perder el miedo a dar la opinión sobre algunos temas\ [...] entonces me quedé porque es la única que me dijo algo y así porque otras: casi es más importante que que haya aprendido a puntuar no/ porque: es una chica muy introvertida: y de repente estar con cuatro compañeros y todos hablando desde un personaje:: y puso eso en la valoración y allí me di cuenta de eso no/ que: y luego cuando tenían que leer en voz alta al grupo y los otros

		grupos hacer devoluciones/ hubo un primer momento en el que: no querían como si no quisieran decir nada (.) entonces tuve que hacer todo un sermón de que lo que dijeran no era por criticar sino que era una: un acto de solidaridad porque iban a ayudar a sus compañeros a mejorar su escrito/ porque después se lo llevaban a casa con las anotaciones y tenían que hacer su segunda redacción/ y si no les decían nada no les estaban ayudando (.) entonces tuve que hacer un sermón porque en un primer momento es que: nadie quería:: tenían como un poco de miedo”
3	ROSER.14	“era el tuyo donde ponía que daba mucha importancia a la presentación: es que: [...] eso me ha chocado mucho porque eso es lo que yo no soy capaz de hacer [...] yo le daría importancia pero si yo veo que hay algo que le están dando más importancia que la que le están dando ellos/ yo intervendría [...] eso me cuesta mucho: luego cuando lo he hecho: o sea lo hago inconscientemente/ luego digo ui qué has hecho ya te has metido otra vez\ entonces rectificaría pero: siempre es: me doy cuenta luego/ lo que me sale es decir {(@)no puedo consentir esto}”
3	ROSER.15	“y ahí es donde destacan más los que normalmente: van peor porque: yo cuando hacía la valoración esta del trabajo/ mhm: los que: siempre han ido muy bien/ como ellos tienen la sensación de que pueden prescindir de esa manera de trabajar y que ellos solo estiran adelante/ pues lo miran como un poco de: como que están perdiendo el tiempo/ como que ellos podrían tirar más/ y en cambio todos los demás entusiasmados porque pueden decir algo (.) y ahí: se ve mucho como los enganchas no/ los que normalmente quedan descolgados”
7	ROSER.22	“claro es que eso también lo he puesto en las observaciones que al: al: tener la pauta de revisión tan acotada en algunos aspectos/ esos queda fuera y entonces eso sirve para que se ponga de manifiesto los grandes problemas o de grupo o individuales\ este: esto: (XXX) y eso: eso ayuda mucho a detectar”
7	ROSER.24	“alguna pauta/ de evaluación: de revisión: ”
8	ROSER.30	“tampoco sé: sigo también con mis dudas sobre la evaluación: es decir- bueno realmente así lo estoy evaluando mejor o estoy engañándome un poco o: pero bueno yo estaré siempre así pero: pero sí que lo veo como una vía”

Amb les intervencions recollides dins d'aquesta subcategoria, podem comprovar que hi ha hagut certs canvis de perspectiva sobre el punt de vista de la Roser respecte l'ús de les pautes d'avaluació dels textos escrits. Algunes de les aportacions de la docent (ROSER.9, ROSER.12, ROSER.22 i ROSER.24) tracten aquesta qüestió amb apreciacions lleugerament diferents.

En primer lloc, durant la segona sessió, la professora afirma (ROSER.9) que fa que els alumnes s'avaluin els escrits entre ells, a través d'uns criteris que han establert tot apuntant-los a la pissarra de l'aula. En aquesta intervenció, la Roser encara no s'està referint directament a les pautes d'avaluació. Tot i així, el fet que els alumnes tinguin establerts un criteris, sobre els quals efectuaran la correcció dels escrits dels companys, ens remet al funcionament de les pautes i ens indica que la Roser ja porta a terme activitats d'avaluació que tenen elements en comú amb els instruments d'aquesta mena, malgrat no fer-ne ús.

Tot i així, també al llarg de la segona sessió, la Roser explicita (ROSER.11) que té certes reticències en l'ús de les pautes per a l'escriptura. Segons afirma, per alguns estudiants les pautes són un mal recurs, ja que els limita i els obliga a elaborar textos molt més "artificials". En canvi, temps després, a la setena sessió, la Roser valora positivament les pautes. Segons diu (ROSER.22), tenir una pauta de revisió acotada és útil per posar de manifest i per detectar els problemes dels alumnes, ja siguin problemes individuals o de grup. Així mateix, també al llarg d'aquesta setena sessió, la Roser demostra el seu interès per aquests instruments d'avaluació: quan una companya de grup, la Sònia, està presentant la seva intervenció, és la Roser qui li demana si ha fet ús d'alguna pauta d'avaluació (ROSER.24).

En altres intervencions d'aquesta subcategoria (ROSER.13 i ROSER.15), la Roser expressa la importància que ella dóna a l'avaluació d'escrits duta a terme entre alumnes. A ROSER.13, la docent exposa que considera importants altres aprenentatges, més enllà de l'escriptura, que els estudiants fan mitjançant aquest sistema d'avaluació –concretament, posa l'exemple d'una alumna que va afirmar haver perdut la por a expressar la seva opinió gràcies a aquesta manera de treballar-. Així mateix, en aquesta mateixa intervenció, la Roser explica com es va esforçar per fer que els alumnes s'atreuissin a emetre crítiques sobre els escrits dels companys. En la mateixa línia, també de la tercera sessió (ROSER.16), la professora afirma que aquesta manera de treballar ofereix una oportunitat per als alumnes que habitualment tenen més problemes a nivell acadèmic. Segons apunta, d'aquesta manera "els enganxes".

Com veiem, doncs, totes dues intervencions esmentades (ROSER.13 i ROSER.15) destaquen l'alt valor que té, per la Roser, l'avaluació de textos entre estudiants. Malgrat tot, també a la tercera sessió, la professora mostra la dificultat que li

suposa per ella, com a docent, treballar d'aquesta manera (ROSER.14). Tot i que la Roser pretén deixar que siguin els propis estudiants els qui s'avaluin conjuntament, afirma que, en certes ocasions, quan els alumnes fan valoracions sobre les quals ella no hi està d'acord, li és complicat mantenir-se'n al marge. En aquest sentit, la Roser és conscient que, encara que els alumnes s'estiguin avaluant conjuntament, ella ha de seguir mantenint un paper docent actiu en el desenvolupament de la tasca assignada.

Finalment, la Roser afirma (ROSER.30) que ella segueix tenint dubtes sobre l'avaluació. Per la seva intervenció, podem veure que es tracta d'una professora que es planteja constantment si està avaluant de la millor manera o no. La Roser afirma que ella "sempre estarà així", tot indicant que tindrà dubtes permanentment. Tot i així, a la intervenció d'aquesta vuitena sessió afirma que ha trobat una "possible via".

AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procés-Producte

AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS. Procés-Producte		
Sessió	Títol	Fragments-focus
2	ROSER.7	<p>"luego he puesto también no evaluar exclusivamente el resultado porque: [...]</p> <p>ostras que yo valoro el producto [...]</p> <p>lo que me llega como si eso fuera algo definitivo en realidad estamos en un proceso con lo cual: [...]</p> <p>parece que solo cuenta como si eso fuera algo definitivo y tú ya estás poniendo la sentencia\ esto es un cinco y que: de algún modo conseguir eso\ pero yo lo encuentro difícil\ es de las cosas que encuentro más difíciles porque además a mí me provoca un conflicto [...]</p> <p>para mí por lo menos en el noventa por ciento de los casos no coincide la nota/ cómo puede ser/ cuando yo pongo una nota siempre es social siempre es del resultado es que lo tengo clarísimo/ cuando teóricamente yo sigo el proceso yo estoy pendiente yo estoy encima: y sin embargo: a mí me crearía un conflicto moral poner una nota que fuera más del proceso que de la: que de lo que tenemos ahí\ creo que es por la tradición en la que me he formado y por la costumbre también\ (..) no sé tener una redacción que como resultado tú le pondrías un tres pero que dentro del proceso tú ves que esa persona tal cual/ piensas si tiene un tres y escribe de esta manera a mí me cuesta mucho pensar que puede tener un seis por ejemplo\ me cuesta muchísimo\ entonces yo: le quería preguntar eso sí: si ese conflicto es así o: bueno\ pues para mí algo mejorable es eso no/ no evaluar exclusivamente el resultado porque no es algo definitivo sino un punto del proceso\"</p>

4	ROSER.16	<p>“yo creo que aunque específicamente no evalúe o no: no: no forme parte de la nota el proceso/ creo que trabajamos sobre la base que una manera nueva de trabajar y este proceso diferente dará un resultado mejor y por tanto ellos verán que la: la nota ya tiene que ser mejor\ creo\ de algún modo se tiene que notar/”</p>
7	ROSER.21	<p>“yo allí: a mí me ha: digamos una de las cosas más gratificantes de esta forma de trabajar en este caso concreto ha sido que los resultados han sido más positivos que nunca en mi vida (.) por qué/ porque claro al tener una pauta tan concreta de lo que iba a valorar digamos que no he valorado el producto/ he valorado todo y cosas muy concretas/ y cosas muy concretas y lo otro: claro si yo hubiera valorado el producto habría habido como siempre un: ochenta por ciento de suspendidos/ es que es así de escandaloso\ y a mí me hubiera sabido fatal porque digo ostras con lo que se han implicado lo que se han (XXX) ahora voy y les doy un tres/ pero no han puesto ni una coma qué quieren/ pensando: siempre ha sido ese razonamiento yo pensaba ay qué hago y por qué soy un ogro si: si en el fondo me sabe mal pero es lo que hay [...] y claro eso me lo resuelve de esta manera/ [...] es verdad es que ha sido así casi todo el mundo está aprobado y con buenas notas y yo creo que las merecen/ realmente no/”</p>
7	ROSER.23	<p>“ah sí pues en mi caso lo que me sale a veces es como decir ostras es que no han hecho nada/ es curioso eh porque yo por ejemplo lo de las comas/ seguro que han trabajado en primaria en primero de ESO segundo de ESO están en tercero/”</p>
8	ROSER.28	<p>“para mí fue fundamental lo de la evaluación yo creo ya que lo comenté en tu artículo del primer día: la frase aquella de que: hay que considerar cuándo se evalúa un: una actividad que es parte del proceso que no es definitivo: para mí eso es que ya se ha convertido en una especie de lema que tengo ah [...] claro porque también relativiza la importancia de mi evaluación\ para mí evaluar es una pesadilla\ siempre\ porque además creo que soy muy perfeccionista muy exigente: entonces siempre hay unas masacres que no puede ser y: y eso a mí me resuelve muchas cuestiones pero y- después también la cuestión de guiarlos yo me he dado cuenta de lo poco que los he acompañado pobrecitos [...] luego en la cuestión de la ambición de que hay que ir paso a paso pues: todo\ es todo\ y y también tengo que decir que sigo teniendo mis dudas: no quiero decir que ésta sea la</p>

		<p>panacea pero sí que veo que es un camino y eso es fundamental\ o sea un camino diferente que te de ilusión para probar algo y que además la respuesta de momento es positiva porque sólo con que sea diferente del rollo de siempre se sientan menos solos y un poco más valorados porque así los estamos valorando más y les estamos reconociendo más lo que hacen y al mismo tiempo tú te reconoces más también porque te sientes mejor con lo que estás haciendo y al mismo tiempo sientes que te enriqueces como profesional que eso para nosotros por desgracia no es así normalmente: pues yo creo que: a- si no es el camino definitivo por lo menos es una vía para explorar”</p>
--	--	--

Amb la comparativa entre les intervencions incloses a la subcategoria *Procés-Producte*, podem comprovar que hi ha un canvi substancial en les concepcions de la Roser sobre l'avaluació dels escrits. A la segona sessió, la docent expressa (ROSER.7) que considera que ella avalua únicament el producte final. Tot i que destaca que ha vist que és important avaluar tot el procés d'aprenentatge, també afirma que no avaluar el producte li suposa un “conflicte moral”: segons diu, li costaria molt posar una puntuació que difereixi de la nota merescuda pel resultat final. En canvi, a la quarta sessió, la Roser posa de relleu (ROSER.16) que, encara que s'avalui únicament el resultat final, si el procés d'aprenentatge ha estat diferent –referint-se als dissenys d'activitats amb una idea més processual de l'aprenentatge de l'escriptura-, el resultat final i, en conseqüència, la puntuació final milloraran.

Així, doncs, a la quarta sessió la Roser fa una predicció -si parem atenció sobre el procés, el resultat millorarà- que queda confirmada a les seves afirmacions de la setena sessió. En aquest cas (ROSER.21), la docent ja ha implementat un disseny didàctic pensat d'aquesta manera. En finalitzar-lo, la seva valoració personal confirma les seves prediccions formulades sessions enrere: segons diu, el fet d'usar pautes concretes d'avaluació i, per tant, posar atenció sobre el procés ha implicat que els resultats finals hagin millorat molt. Segons diu la Roser, els alumnes han tret bones i merescudes notes. En aquesta intervenció, però, contràriament a les seves prediccions de la quarta sessió (ROSER.16), la Roser té una consciència plena d'haver valorat el procés d'aprenentatge. Així ho afirma ella mateixa quan diu que “no ha valorat el producte” i quan aporta dades aproximades de quin hauria estat el percentatge d'alumnes suspesos “si hagués valorat el producte”.

Per altra banda, cal dir que la Roser també fa referència als processos d'aprenentatge a llarg termini. En una intervenció de la setena sessió (ROSER.23),

la docent respon les aportacions de la Mireia que destacaven la importància del treball sobre el procés, afirmant que en alguns casos té el pensament que alguns alumnes “no han fet res”. La professora posa l'exemple d'un contingut d'aprenentatge recurrent, les comes, per afirmar que quan arriben a tercer curs d'ESO encara no ho tenen entès.

En acabar el curs, la Roser afirma (ROSER.28) que la qüestió de la dicotomia entre l'avaluació sobre el procés o l'avaluació sobre el producte ha estat un dels elements clau de la seva trajectòria formativa. Concretament, explica que l'afirmació “una activitat que és part del procés no és definitiva” s'ha convertit, per ella, en “una espècie de lema”. Així mateix, a la vuitena sessió trobem una Roser molt alleujada amb aquesta qüestió, la qual era una font de preocupació per ella als inicis del seminari. Segons afirma, per ella avaluar era “un malson”, però que pensar-ho de manera diferent ha “relativitzat la importància de la seva avaluació”. Així, doncs, en aquesta última intervenció, la Roser no només ens aporta informació sobre quines són les seves concepcions sobre l'avaluació a l'última sessió de seminari, sinó que també ens exposa quins canvis de pensament considera que ha viscut en el si del seminari. En aquest sentit, podem comprovar que la nostra anàlisi sobre la trajectòria de les concepcions de la Roser coincideix en bona mesura amb la seva pròpia valoració. Finalment, també a la intervenció de l'última sessió (ROSER.28), la docent afirma que encara no ha trobat la solució definitiva a la qüestió de l'avaluació, però afirma que és una nova “via per explorar”.

Categoria 2: ESCRITURA DE TEXTOS

ESCRITURA DE TEXTOS. Dissenys d'intervenció

ESCRITURA DE TEXTOS. Dissenys d'intervenció		
Sessió	Títol	Fragments-focus
1	ROSER.2	<p>“a mí lo que me preocupa es: como crearles la: la inquietud por decir las cosas de una determinada manera que escojan ellos: pero que se preocupen por decir bueno pos aquí quiero decir esto de manera que: la persona se emocione o de manera que: le convenza de lo otro\ y a veces cuando pido una redacción me da la sensación de que les da igual\ van a decir cuatro cosas: sí alguno se preocupa de la ortografía pero:: alguno/ y otros ni de eso/ pero esa otra preocupación de cómo decir las cosas/ no la: la veo muy difícil de conseguirla esa inquietud en ellos (.) y luego también lo que ha dicho Mireia de que haya un equilibrio entre: por ejemplo entre el guiar demasiado/ tanto en el contenido en la estructura como en todo/ y que ellos tengan un margen para crear su propio estilo y: ese equilibrio\ que ellos no se sientan demasiado:: limitados por las instrucciones”</p>
1	ROSER.4	<p>“yo intento que haya también a parte: que les afecte personalmente y que les haga reflexionar a ellos como personas\ por ejemplo también en bachillerato hace unos años trabajando la oralidad y la entrevista y eso mhm: salió una entrevista con José Antonio Marina que había sacado el libro sobre el miedo (.) entonces les pasé la entrevista y la trabajamos y luego hice un sorteo bueno\ intento trabajar mucho la motivación yo entonces hice un sorteo con papelitos anónimo tenían que coger al azar un nombre de un compañero de la clase y a ese le tenían que preparar una entrevista para conocer al compañero\ entonces practicaban un poco oralmente\ después me tenían que pasar la entrevista transcrita y entonces eso ya lo consideraba mhm: a partir de una relación entre ellos y de conocerse el uno al otro con el modelo de la entrevista de Marina: porque además yo les decía que la entrevista esa tenía una motivación y era que ese señor había hecho algo por lo que estaba de actualidad\ entonces tenían que buscar algo del compañero que fuera el titular\ y a partir de ahí que nos lo dieran a conocer a los demás también\ y salieron algunas cosas muy interesantes y además en la entrevista hacía como un esquema de los diferentes miedos que podía haber y que trataba Marina en el libro entonces</p>

		<p>individualmente también les hice que escribieran sobre el miedo también salieron cosas que:: [...] sí sí porque la entrevista era un poco por parejas\ y luego otras veces pues: esto con los mayores luego con los más pequeños que era lo que decía yo trabajo diferente porque: por ejemplo mhm: normalmente es a partir: son cosas más creativas: menos: esto me parece más de especular de elaborar de: con los pequeños pues por ejemplo ahora que estamos trabajando el Conde Lucanor\ pues reparto un cuento diferente por parejas\ entonces tienen que leer cada dos el mismo cuento y escribir un resumen\ y después lo tienen que explicar al resto de la clase\ y allí ya es como contarse cuentos unos a otros y después de deberes pues tiene que escribir un cuento siguiendo la estructura del Conde Lucanor pero es individual\ y después pues si lo leen es como si hubieran hecho un Conde Lucanor en la clase y eso también les hace gracia pero bueno suelen ser bastante malos”</p>
2	ROSER.5	<p>“bueno yo eh: mejorable: que los alumnos participen a la hora de establecer el proceso de lo que tienen que hacer previamente pues es decir si lo que tenemos que hacer es esto qué es lo primero que hay que hacer: pues reunir la información lluvia de ideas luego tal luego cual hacerlo eso con ellos previamente porque normalmente lo que hago es que les mando el trabajo y como mucho les digo yo antes de escribir haced un esquema [...] y acordaros: siempre digo lo mismo acordaros de hacer párrafos pero que lo digan ellos\ creo que es más interesante y entre todos hacer el guion un poco y: bueno eso creo que me: me iría muy bien”</p>
2	ROSER.10	<p>“mhm: yo tengo bastante inclinación a elegirlo yo pensando en lo que sé de ellos pero: no lo sé\ es que no se me ocurre cómo dejarles que elijan ellos el tema [...] sí perquè: és molt important la motivació: si no fas un treball previ/ però també penso que és interessant que parlin de temes que no hagin triat ells perquè a la vida es veuen forçats a parlar de temes [...] no poden triar sempre (.) llavors han de saber enfrontar-se”</p>
6	ROSER.18	<p>“pero yo pensando ahora en la secuencia que están haciendo mis alumnos que es inventarse un episodio: [...] un episodio de: de Lanzarote para incluirlo en la novela/ también les pedía que fueran originales pero yo en vez de decirlo así bueno no sé si lo dije pero lo que preguntaba yo en la pauta de: de reflexión/ era si había fantasía porque a mí una de las cosas que más me ha chocado las dos veces que he trabajado con lluvias de idea al principio para que se</p>

		<p>les ocurra algo/ me parece un procedimiento muy rico pero la primera vez fue un fracaso total total porque eh: no había manera de que se dieran cuenta de que no tenían que juzgar las ideas/ era soltarlas\ y entonces se ponen a discutir no esto no esto no sé qué: [...]</p> <p>y entonces están mhm: tan metidos en un mundo racional académico que ya se lo cuestionan hasta eso cuando pueden soltarse se autocensuran\ entonces para mí la originalidad era un objetivo clave esta vez\ o sea ya era como uno de los grandes propósitos que no se censuraran\”</p>
8	ROSER.25	<p>“y les haces escribir un texto muy pautado porque si no: claro\ y les vas diciendo: luego en la pauta has introducido diez palabras del vocabulario/ [...]</p> <p>interviene alguna vez directamente el narrador/ o sea eran las condiciones que le había ido poniendo y: y lo recoges todo ahí y crean ellos algo y: a mí me funciona muy bien\”</p>

A les intervencions d’aquesta subcategoria trobem una gran diversitat temàtica presentada per la Roser. En les diferents intervencions, la professora expressa les seves preocupacions sobre com trobar la manera perquè els estudiants tinguin inquietud sobre l’expressió escrita (ROSER.2), presenta algunes experiències didàctiques que ha portat a terme (ROSER.4) i defensa el fet que no siguin els alumnes qui decideixin el tema dels escrits que elaboren, argumentant que han d’aprendre que no sempre podran escollir la temàtica sobre la qual escriure (ROSER.10). Tot i així, d’entre totes les qüestions que presenta la Roser al llarg de les intervencions d’aquesta subcategoria, n’hi ha una que apareix de manera més recurrent i que, com podem veure, preocupa especialment la docent: la guia sobre el procés d’escriptura i les possibles restriccions en la creativitat dels alumnes.

A la primera sessió de seminari, la professora expressa (ROSER.2) que considera que és important trobar un equilibri entre “guiar massa” i deixar marge als alumnes perquè ells creïn el seu propi estil. Segons diu la Roser en aquest moment, cal trobar la manera perquè els estudiants no se sentin “limitats per les instruccions”. A la segona sessió (ROSER.5), la Roser afirma que, com a element millorable en la seva pràctica docent, els alumnes haurien d’elaborar ells mateixos els guions d’escriptura: concretament, considera que seria interessant fer “entre tots” un guió que després els alumnes puguin seguir. A la sisena sessió (ROSER.18), la Roser expressa la seva preocupació pel fet que els alumnes siguin originals i creatius en els seus escrits. Segons diu, els estudiants estan “tan ficats en un món racional acadèmic” que s’autocensuren. Finalment, a la vuitena sessió (ROSER.25), la Roser defensa que es faci escriure textos molt pautats. Segons diu

en aquest moment, i posant com a exemple una experiència didàctica implementada per ella mateixa, pautar molt els textos dels alumnes “li va funcionar molt bé”.

ESCRITURA DE TEXTOS. Gestió de l'aula

ESCRITURA DE TEXTOS. Gestió de l'aula		
Sessió	Títol	Fragments-focus
1	ROSER.3	<p>“y luego mi otra queja es el número de alumnos\ con treinta y pico alumnos/ ir al aula de informática es imposible\ porque además hay doce ordenadores\ es que es imposible\ y luego en mi instituto pues lo comentaba antes con alguien no/ pues por clase a lo mejor hay ocho alumnos chinos:/ mmh... etcétera entonces [...]</p> <p>el año pasado treinta y siete treinta y ocho [...]</p> <p>sí hay movilizaciones cada semana este año. Y el año pa- además depende un poco de la organización porque treinta y tres es en realidad no es por aula es por nivel (.) puede haber noventa y nueve (.) si tú haces un grupo A para los casos límite quiere decir que el grupo B y C a lo mejor hay cuarenta (.) y entonces el año pasado tenía en los terceros de ESO treinta y siete en un grupo treinta y ocho en otro (.) para conservar al tercero A y que se salvara alguno para ir a un plan de garantía/ no para sacarse: o sea:: es y: además entrando alumnos el quince de junio que te los: es matrícula abierta”</p>
2	ROSER.8	<p>“luego algo que he hecho alguna vez pero que creo que debería hacer más o experimentar más es eso del proceso en grupos/ más que por parejas a mí me gusta por grupos a veces por parejas pero: [...]</p> <p>si es por grupos se facilita mucho porque se autorregulan entre ellos se compensan”</p>
2	ROSER.11	<p>“y además que eso te permite que mientras los grupos: si tú le das un trabajo de cuatro en cuatro por ejemplo/ yo lo he comprobado eso: están tan ocupados entre ellos que a ti te permite tranquilamente acercarte a un grupo y orientarlos\ y mientras los otros van a la suya”</p>

A les intervencions de la subcategoria *Gestió de l'aula*, la Roser aborda bàsicament dues qüestions: el gran nombre d'alumnes per classe que hi ha al centre on exerceix la docència i el treball en petits grups. Segons afirma la professora (ROSER.3), té un nombre molt elevat d'alumnes per cada classe, cosa que li dificulta molt la seva tasca docent. A part, a la segona sessió, la Roser també defensa el treball en petits grups (ROSER.8 i ROSER.11). Segons afirma, el treball en grups facilita que els alumnes s'autoregulin en els seus aprenentatges. A més, apunta que "ha comprovat" que el treball en grups facilita al docent poder orientar tranquil·lament cadascun dels grups, mentre la resta treballen de manera autònoma.

ESCRITURA DE TEXTOS. Gestió del temps

ESCRITURA DE TEXTOS. Gestió del temps		
Sessió	Títol	Fragments-focus
6	ROSER.19	<p>"que hay que ir hasta esta: hacia esta forma de trabajar que ya vemos que requiere más tiempo para determinadas cosas peor nos han recortado por ejemplo en el bachillerato a dos horas/ y claros y ahora tienes tres a la semana y piensas necesito a lo mejor cuatro semanas para hacer esto bien dejándote un mínimo margen por si sale un imprevisto y tienes que abrir un paréntesis y: piensas cuando tenga dos horas necesitaré dos meses y ahí sí que está el fantasma ese entonces es: es demencial [...]</p> <p>hay que expresar la imaginación pero también es verdad que para hacerlo en dos horas exige que al alumno también otro ritmo de asimilación porque yo aquí lo que veo es el ritmo de asimilación del alumno (.) no el: yo lo puedo dar en dos horas y ya se me ocurrirá y hasta puedo hacer cosas originales de vez en cuando pero el problema es que todos los alumnos lo van asimilar en dos horas/ o van a tener que hacer un súper esfuerzo después y no todos van a llegar y no todos iguales/"</p>
7	ROSER.20	<p>"lo que pasa es que: yo creo que: a mí lo que me da miedo a veces es que haya un objetivo y se alargue mucho y entonces ellos pierdan el interés porque no lo vean\ [...]</p> <p>no sé hasta qué punto estoy proyectando mi impaciencia no/ [...]</p> <p>que también/ que me estreso de decir todo lo que queda por hacer y yo aquí haciendo una aventurita de Lanzarote @@@ que sé que no es así al contrario/ además es que nos lo hemos pasado genial ellos y yo eh/ (.) pero ellos/ mhm: si tú primero les dices vamos a hacer un libro/ y además hablé con el profesor de primero de ESO y me dijo que sí/ y les dije</p>

		y los de primero de ESO lo van a leer en clase\ o sea que lo van a leer sus: sus: los del pasillo los de la clase de al lado/ estaban encantados ah sí vale tal/ pero luego van pasando las semanas y el libro no llega/ y ahora revisar otra vez/ y ahora no sé qué: cuando les dije revisad con el compañero sí que les hizo más gracia porque leían en el compañero/ entonces: pero: pero luego: y ahora vamos a trabajar esto porque veo que tal\ como diciendo ya nos está aquí:: eso es lo que me da un poco de miedo no sé si alarga mucho (.) no lo sé (.) porque claro no lo hacía de un día para otro/ sino que si dedicaba esta sesión por ejemplo hoy a revisarlo/ lo tenían que traer con las revisiones incorporadas una semana después/ entonces se va alargando una semana: otra semana: y el libro no llega/ [...] y ellos lo que quieren es el libro ya”
8	ROSER.29	“claro yo también veo inconvenientes no/ yo sigo siendo un poco escéptica porque no hay tiempo a darlo todo: veo que hace falta mucho tiempo y que el sistema va lo hablábamos antes a recortarnos horas con lo cual es una aberración\”

A les tres intervencions de la subcategoria *Gestió del temps*, la Roser expressa un inconvenient que troba en el model de Seqüència Didàctica: la qüestió del temps. Segons afirma (ROSER.19), aquesta manera de treballar requereix més temps i, en canvi, cada vegada en disposen de menys. Segons diu, cal exprimir la imaginació per trobar la manera d’adaptar-se al temps de què es disposa, però també cal veure si aquest temps concorda amb el ritme d’assimilació dels alumnes. Així mateix, la docent també afirma a la vuitena sessió (ROSER.29) que considera que no té temps suficient per impartir tots els continguts d’aprenentatge.

A la setena sessió, la Roser enfoca la qüestió de la gestió del temps des d’una altra perspectiva. Concretament, la docent expressa (ROSER.20) que li fa por que les seqüències didàctiques s’allarguin massa temporalment. Segons diu, aquest fet pot fer perdre l’interès dels alumnes, ja que els estudiants poden trigar molt de temps a veure el producte final de la seqüència acabat.

Categoria 3: FORMACIÓ DOCENT

Les intervencions categoritzades com a FORMACIÓ DOCENT són les següents:

FORMACIÓ DOCENT		
Sessió	Títol	Fragments-focus
5	ROSER.17	<p>“es que ahora que dices eso: hay una cosa que se: que pienso desde que empezamos a trabajar aquí cuando se dice que: que hay un rechazo de: en los institutos de: de la investigación y la teoría/ yo la sensación que tengo es que no llega/ que es que: es como si: porque yo por ejemplo estoy encantadísima de estar aquí y bueno: lo considero: me considero una privilegiada\ (.) y yo no lo rechazo de entrada/ lo que pasa es que: es como si: quizá es verdad que yo tampoco me había movido lo suficiente tampoco sabía muy bien que existía: como para ir a buscarlo\ pero es como que tienes que ir a buscarlo y sino la imagen que yo tenía antes/ es como que: está allí y: al margen de ti\ y entonces yo pensaba para qué voy a ir si es algo que está allí al margen de mí/ es la imagen que yo tenía no porque no lo rechazara/ sino porque no se acerca/ yo creo que es más bien al contrario el movimiento que quizá habría que hacer\ como esto/ esto para mí ha sido acercarse a mí/ y yo: pues claro que lo acepto y más quiero y ya estoy pensando Dios cuando se acabe esto qué voy a hacer/ [...]</p> <p>sí pero no es lo mismo leer que estar aquí que esto es un grupo (.) es un poco lo de la secuencia no/ lo de construir el conocimiento entre todos pues esto/ yo lo veo que: que no: claro que puedo leer pero: es buscar un grupo sí claro [...]</p> <p>entonces yo: es como romper una lanza en defensa de los profesores no/ que tampoco es que sea rechazo porque sí al menos en mi caso mi experiencia ha sido esa\ [...]</p> <p>sí:: como decir bueno quieren que me acerque pero es como algo que está ahí en su trono no/ [...]</p> <p>y en cambio si se acerca/ [...]</p> <p>si se acerca luego ves que no es que tampoco es que esté en su trono ni vaya por otro lado/ pero: pero se tiene que acercar porque: quizá también se puede decir bueno tú también acércate/ yo en cuanto he podido me he acercado [...]</p> <p>claro es que cuando empiezas te lo facilita tanto te estimula tanto porque empiezas a ver caminos de exploración aunque te salga mal dices bueno pero ahora corrijo esto y lo intento y ahora: que es un estímulo\”</p>

8	ROSER.26	<p>“a ver\ yo esto lo relaciono mucho con la de s’ha propiciat un avenç o un canvi diferent en les meves pràctiques/ evidentemente sí\ desde el principio i: i una bueno\ yo he visto muchas cosas en las que he cambiado y: que cambiar y que mejorar y una de las cosas para mí que ha sido muy reveladora de este seminario es la conciencia clarísima de que intercambiamos pocas experiencias [...] o sea es que yo creo que es la primera vez en mi vida que he intercambiado experiencias con colegas digamos es la primera vez es que esto en un instituto nunca se hace\ reunión de equipo educativo/ pues es para transmitirte información de arriba y está cuando debería ser esto {(@) una reunión de equipo educativo} no/ el de tecno el de mates el de no sé qué con esto cómo estamos trabajando a ver si tal: no sé\ entonces para mí es muy importante que se hagan claro\ lo que pasa es que yo no me veo yendo al instituto vamos a hacer: porque pienso que me van a tomar por loca si digo: no sé\ [...]</p> <p>=aquí que veo= aquí que veo que hay varios de: me da mucha envidia porque pienso bueno si hay un grupito pues ya es algo [...]</p> <p>me parece fundamental perder un poco el miedo porque también es un poco de pudor\ yo no voy a llegar allí diciendo esto: {(@) hazlo todos\} pero: creo que es importantísimo\ es importantísimo perder la vergüenza a decir l: lo que haces mal y perder también la vergüenza a decir pues esto me ha funcionado muy bien: y: y recoger resp- m- lo que dicen los demás\ me parece fundamental\ yo si hubiera otro seminario por supuesto me apunto y: y encantada y el tema que sea porque tampoco se me ocurren a mí los temas porque ya no se me hubiera ocurrido esto porque no sé por dónde ir\ entonces de hecho yo lo que sea pues estoy dipuesta”</p>
8	ROSER.27	<p>“yo creo que va todo junto\ o sea desde el momento en que cambias una cosa automáticamente la otra va a cambiar la otra: entonces no cuesta tanto cambiarlo todo pero sí ir a- ir integrándolo y que se vaya aposentando”</p>
8	ROSER.31	<p>“me ha ilusionado mucho\ venir\ venía muy cansada siempre igual que hoy por ejemplo y ahora estoy eufórica [...]</p> <p>es que siempre salgo eufórica yo saldría de aquí y me pondría a hacer secuencias como una loca [...]</p> <p>es verdad y venía/ es verdad: venía agotada y ahora estoy bueno {(@) disparada ya} [...]</p> <p>yo os doy mucho las gracias de verdad\ por la idea y por la oportunidad y a todos por compartir”</p>

Les intervencions de la Roser de la categoria *FORMACIÓ DOCENT* destaquen per la valoració positiva que fa la docent de tot el procés formatiu que ha viscut al llarg del curs. Ja a la cinquena sessió, la Roser es pregunta (ROSER.17) “què farà” quan s’acabi el seminari. Tant és així, que també en aquesta cinquena sessió la docent apunta la necessitat existent que, des dels àmbits de la recerca, es faci un apropament cap als centres d’ensenyament per tal que s’estableixin lligams que permetin que els docents siguin conscients d’allò que la recerca explora i estudia.

A les acaballes del curs, a la vuitena sessió, quan els membres del grup estan valorant conjuntament com ha anat l’experiència viscuda durant les diverses sessions, la Roser afirma (ROSER.26) que ella ha canviat les seves pràctiques i que aquest canvi va arribar des del primer moment que va començar a formar part del grup. Així mateix, la professora sosté que és la primera vegada que intercanvia les seves experiències com a docent i posa l’accent a la importància de perdre la vergonya de parlar-ne entre els companys de professió. En la mateixa línia, l’última de les intervencions de la docent (ROSER.31) mostra fins a quin punt és positiva la valoració que fa la Roser del seu pas pel seminari. Així mateix, la professora mostra la seva disponibilitat pel canvi i la millora de les seves pràctiques, quan defensa (ROSER.27) que canviar la manera de fer docència no és tan difícil com podria semblar.

6.3.6 La Roser. Interpretació dels resultats d'anàlisi

Després d'explorar les intervencions de la Roser, podem observar que es tracta d'una professora amb una gran necessitat de verbalitzar els seus pensaments i punts de vista: al llarg de les vuit sessions de seminari, la Roser pren la paraula en múltiples ocasions. A més, veiem que les intervencions d'aquesta professora acostumen a ser llargues, tot oferint discursos amplis que ens aporten una gran quantitat d'informació. Així mateix, observem que les intervencions de la Roser acostumen a estar molt estretament vinculades a la seva experiència docent, mantenen un fort lligam amb el seu dia a dia a l'aula, ofereixen exemples de vivències reals pròpies i se cenyeixen a un àmbit de reflexió basat en qüestions concretes –menys abstractes– de cada pràctica d'aula. Amb tot, les paraules de la Roser ens ofereixen informació rellevant sobre la trajectòria de les seves concepcions al llarg de les vuit sessions de seminari. Tot seguit, presentem les interpretacions dels resultats d'anàlisi que podem extreure, segons cada categoria.

Les intervencions de la categoria *AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS* mostren que l'avaluació és una de les grans inquietuds de la Roser en la seva tasca docent. Al llarg de l'anàlisi de les diverses subcategories, podem veure com la Roser es troba en ple procés de reconstrucció de les seves concepcions sobre l'avaluació, en els múltiples punts de vista que ofereix la distinció entre les subcategories. Tot i així, també veiem que aquest procés de reconstrucció es troba en un estadi inacabat, fins i tot en arribar a l'última de les sessions. Seguidament, veurem les interpretacions extretes de l'anàlisi de cadascuna de les subcategories d'*AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS*.

A les dues intervencions de la subcategoria *Contingut*, trobem preocupacions diverses de la Roser sobre allò que cal avaluar. A la primera sessió (ROSER.1), la Roser mostra directament una atenció per l'avaluació de l'ortografia. De fet, quan parla de la correcció de textos, s'està referint únicament a la correcció ortogràfica. Per contra, a la segona sessió (ROSER.6), la Roser expressa la seva preocupació perquè els alumnes sàpiguen què se'ls avaluarà a l'hora de corregir un text, ja que, segons diu, els estudiants només tenen present l'ortografia. Així, doncs, veiem com, en un inici, la Roser pensa únicament en l'ortografia com a element de correcció a l'hora d'avaluar els textos. En canvi, a la segona sessió, és la pròpia docent qui es pregunta com fer-s'ho perquè els alumnes vegin que, a l'hora d'escriure, cal tenir presents més qüestions, a part de l'ortografia.

A la subcategoria *Procediment*, veiem moviment en el punt de vista de la Roser sobre les pautes com a instrument d'avaluació. En un primer moment, la Roser en mostra les seves reticències (ROSER.11), per acabar destacant-ne els seus punts forts (ROSER.22) i preguntant a una companya si n'ha fet servir (ROSER.24).

Sabem que la qüestió de l'ús de les pautes d'avaluació té un pes important en el desenvolupament del curs formatiu: una de les ponents, Teresa Ribas, en parla a bastament, i les organitzadores del seminari mostren un gran nombre d'exemples de pautes i valoracions del seu ús. La Roser, doncs, beu de tota la informació que va rebent i reconstrueix les seves concepcions sobre les pautes d'avaluació. Així, si en començar al curs les pautes eren, per la Roser, una eina que "encorsetava" els escrits dels estudiants, a finals de curs, les pautes són un gran recurs per obtenir informació sobre els problemes d'escriptura individuals i de grup amb què es troben els alumnes.

També a la subcategoria *Procediment*, les intervencions de la Roser denoten que valora molt positivament el fet que els alumnes s'avaluïn els escrits conjuntament. En més d'una intervenció (ROSER.9; ROSER.13), la docent expressa els avantatges que té per ella aquesta manera de treballar. Tot i així, també afirma (ROSER.14) tenir problemes per mantenir la distància sobre les avaluacions i deixar que els alumnes les facin per ells mateixos. Amb aquestes afirmacions, podem veure que la Roser considera que, malgrat siguin els alumnes els qui facin la seva pròpia avaluació, la seva tasca com a docent no s'atura. La Roser té una consciència implícita que ella ha de guiar d'alguna manera el treball dels alumnes i que el treball d'autoregulació dels estudiants no implica la seva desaparició com a professora. Tot i així, la Roser encara està aprenent quin és el rol que ella ha de mantenir per trobar un equilibri entre seguir deixant que els alumnes facin un treball autoregulator i mantenir la seva presència docent en la tasca d'avaluació.

Així, com veiem, la Roser denota ser una persona amb dubtes constants sobre la qüestió de l'avaluació. A les seves intervencions –particularment a ROSER.30– expressa que la pertinença al grup no li ha ofert una solució absoluta als seus dubtes sobre quina és la millor manera d'avaluar. Ara bé, com ella mateixa afirma, ha descobert una "possible via". En aquest sentit, veiem com l'experiència formativa que ha viscut li ha aportat nous camins per explorar davant dels seus dubtes constants sobre com ha d'afrontar l'avaluació en la seva pràctica docent.

Pel que fa a la subcategoria *Procés-Producte*, veiem el moviment de les concepcions de la Roser sobre l'avaluació. En un inici, la docent es mostra preocupada (ROSER.7) pel fet que avalua contínuament, i únicament sobre els productes dels seus alumnes, però afirma que avaluar res més que no sigui el producte final li provoca un conflicte moral. Gràcies a les intervencions següents, podem veure com la Roser va canviant de perspectiva. Inicialment (ROSER.16), ella mateixa formula una solució a la problemàtica que havia plantejat anteriorment, basant-se en els aprenentatges que ha fet al llarg de les primeres

sessions del seminari: si fa un bon acompanyament sobre els alumnes al llarg del procés d'aprenentatge, els resultats finals milloraran. Així, doncs, a la quarta sessió, la Roser apunta que ella segueix avaluant el producte, però ho fa després de servir de guia sobre els alumnes, cosa que proporcionarà als estudiants l'oportunitat de millorar els seus resultats.

A la setena sessió (ROSER.21), la Roser confirma les seves expectatives referents a la millora dels productes. Tot i així, veiem una diferència clau respecte les dues intervencions anteriors: en aquest cas, la professora ja afirma –contràriament als seus pensaments de la segona sessió- que “no ha valorat el producte”, cosa que valora positivament. No podem afirmar de manera tan taxativa com ho fa la Roser que la docent no hagi fet una valoració del producte final, però sí que veiem amb claredat que les seves reticències a l'hora de deixar de banda l'avaluació del producte final han canviat significativament respecte la segona sessió. Magrat tot, la resta de les intervencions d'aquesta subcategoria ens fan concloure que la Roser encara es troba en ple procés de reconstrucció de les seves concepcions sobre aquesta qüestió. Aquest fet es justifica per les raons següents:

En primer lloc, veiem com a la setena sessió –la mateixa sessió en què havia afirmat que ella no valorava el producte- es mostra preocupada perquè els alumnes d'un determinat curs encara no hagin assolit certs coneixements. Aquestes afirmacions ens denoten que la Roser encara no concep l'aprenentatge de la llengua escrita com un procés, en un sentit ampli. Si bé ja considera que les activitats s'han de plantejar des de la idea que l'aprenentatge és processual, també afirma que hi ha continguts que en un moment determinat els alumnes ja han d'haver assolit -sense plantejar-se la possibilitat que aquests mateixos continguts puguin trobar-se immersos en un ampli procés d'aprenentatge-. En segon lloc, sabem que la Roser encara es troba en ple procés de reconstrucció de les seves concepcions, per les seves pròpies afirmacions en l'última intervenció d'aquesta subcategoria (ROSER.28) on assenyala que, tot i que ha descobert una nova via per explorar, encara no ha trobat una solució definitiva a les seves preocupacions sobre l'avaluació. Aquestes afirmacions, doncs, ens indiquen, com també quedava clar amb les intervencions de la subcategoria *Procediment*, que la mateixa docent se sap dins d'un procés d'aprenentatge propi que encara es troba en construcció.

Tot seguit, exposem les conclusions extretes de les intervencions incloses a la categoria *ESCRITURA DE TEXTOS*. Les intervencions d'aquesta categoria no mostren canvis en les concepcions de la Roser en la mateixa mesura en què ho feien les intervencions de la categoria anterior. En canvi, aquesta categoria ens aporta informació sobre quin és el tarannà docent de la Roser i quina mena de pràctiques d'aula desenvolupa. Així, doncs, tot i que no trobem un procés de

canvi en les concepcions tan marcat com en el cas de la categoria anterior, sí que podem percebre certs moviments en les pràctiques docents dutes a terme a l'aula per part de la Roser. Tot seguit, podem veure quins han estat aquests moviments segons cada subcategoria d'anàlisi.

A la subcategoria *Dissenys d'intervenció*, podem veure com la Roser varia lleugerament el seu punt de vista sobre el guiatge que cal fer als alumnes en l'escriptura de textos. Concretament, la Roser arriba al seminari mostrant-se prudent a l'hora de guiar els alumnes al llarg del procés d'escriptura, afirmant que aquest guiatge no ha de ser excessiu, per tal de trobar l'equilibri entre aquesta guia i el marge que cal deixar als alumnes perquè ells mateixos elaborin el seu propi estil d'escriptura (ROSER.2). Tot i així, a la segona sessió, la Roser presenta (ROSER.5) una proposta: que siguin els propis alumnes els qui elaborin un guió. Considerem aquesta intervenció com un punt intermedi de resolució del conflicte que plantejava la Roser a la primera sessió. D'aquesta manera, els alumnes tenen una guia a seguir, sense estar limitats per les instruccions, perquè són ells mateixos els qui les han elaborat.

Temps després, a la vuitena sessió, la Roser mostra que al llarg del curs ha canviat les seves concepcions inicials referents el grau de guiatge sobre els alumnes. Concretament, ho veiem a l'última de les intervencions d'aquesta subcategoria (ROSER.25), en què la docent defensa, basant-se en la implementació de la seva seqüència didàctica, que els alumnes escriguin textos molt pautats. Així, doncs, veiem com les concepcions de la Roser sobre aquesta qüestió s'han anat modificant al llarg de les sessions del seminari. En aquest sentit, observem una clara relació amb els canvis de concepcions que fa la Roser sobre l'ús de les pautes, expressades anteriorment quan valoràvem les intervencions de la subcategoria *Procediments*, d'*AVALUACIÓ/CORRECCIÓ DE TEXTOS*.

A la subcategoria *Gestió de l'aula* podem comprovar que la Roser, tot i ser una participant del grup que no ha tingut cap contacte anterior amb la recerca en didàctica de la llengua, té clara una de les qüestions que les organitzadores del seminari pretenen posar sobre la taula: el treball en petits grups. Ja a la segona sessió de seminari, la Roser defensa (ROSER.8) aquesta manera de treballar, tot destacant dos arguments: el treball en petits grups facilita que els alumnes s'autoregulin en els seus aprenentatges i permet al docent orientar els estudiants de manera més personalitzada.

Seguint amb aquesta qüestió, durant la primera sessió de seminari (ROSER.3) la docent fa esment del fet que ha de treballar amb un nombre molt elevat d'alumnes per aula. Cal dir que no podem afirmar que el convenciment de la Roser sobre els factors positius del treball en petits grups matingui una relació causa-efecte amb la dificultat logística amb què es troba la Roser a l'aula. Ara bé,

sí que podem comprovar que, en qualsevol cas, el treball en petit grups ha resultat ser, per la Roser, una via per solucionar el problema numèric amb què la docent es troba en el seu dia a dia. En conseqüència, en aquest cas no podem dir que la pertinença al seminari per part de la Roser hagi variat les seves concepcions sobre aquesta qüestió. En canvi, aquest fet ens aporta informació sobre el tarannà docent de la Roser: veiem que, des del primer moment d'arribada al grup de docents, es tracta d'una professora que prova opcions i possibilitats noves per solucionar les seves problemàtiques quotidianes a l'aula.

Per altra banda, la preocupació de la Roser sobre la *Gestió del temps* no varia en tot curs. La docent té present en tot moment la dificultat que suposa tractar un alt nombre de continguts en el poc temps que li concedeix el curs. Aquesta preocupació apareix en relació amb el treball en seqüències didàctiques, ja que, segons la professora, és un model que requereix molt de temps. Així doncs, el fet que la Roser estigui preocupada per la gestió del temps és una mostra més de l'afirmació que apuntàvem a l'inici d'aquest apartat: estem davant d'una professora que formula intervencions amb la mirada focalitzada a l'aula -ja hem afirmat que la Roser acostuma a intervenir per explicar experiències docents, així com per exposar exemples de situacions viscudes a l'aula-. Davant d'aquest fet, no sorprèn que la Roser intervingui en més d'una ocasió (ROSER.19; ROSER.20; ROSER.29) per tractar la qüestió del temps, ja que es tracta d'una problemàtica logística molt present en el dia a dia a l'aula.

Finalment, amb les intervencions incloses a la categoria *FORMACIÓ DOCENT*, podem veure que la Roser fa una valoració clarament positiva del procés formatiu viscut al llarg d'aquest curs. Ella mateixa afirma (ROSER.17) que "se sent una privilegiada" i agraeix sincerament als seus companys haver compartit les experiències i els diàlegs conjuntament. A part, més enllà de les seves valoracions, les paraules de la Roser d'aquesta categoria ens aporten informació sobre el perfil professional de la docent: podem veure que es tracta d'una persona amb voluntat de millorar la seva pràctica professional. Ho hem anat veient al llarg de les intervencions de les diverses categories i es fa evident a les paraules categoritzades com a *FORMACIÓ DOCENT*: la Roser és una professora que reflexiona àmpliament sobre les seves pròpies pràctiques amb una clara intenció de millora constant de la seva tasca docent.

6.3.7 Aproximació general a seqüències didàctiques de les docents

Com hem fet saber en apartats anteriors, al llarg del primer curs de trobades del seminari, cada docent dissenya i implementa una proposta de seqüència didàctica. Bona part del temps de les últimes trobades es destina a presentar i valorar les seqüències de cada membre del grup. Per tal de complementar aquesta anàlisi de la trajectòria individual de dues professores dins del grup, considerem oportú observar amb deteniment les intervencions de la Tània i la Roser en què s'exposa la seva pròpia proposta de seqüència didàctica implementada. Per aquest motiu, tot seguit oferim una aproximació general als dissenys didàctics implementats, així com a la valoració que en fan les dues professores.

6.3.7.1 La seqüència didàctica de la Tània

La intervenció de la Tània on explica la seva pròpia seqüència didàctica implementada a l'aula se situa a la sisena sessió²⁹ de seminari. Es tracta d'una experiència basada en la lectura de poesia, que comença amb les preguntes, per part de la Tània als alumnes, sobre quin bagatge tenen quant a la lectura de poemes. Així, aprofitant que al llibre de text usat hi apareix l'obra *Bestiari*, de Josep Carner, la docent els demana si han llegit poesia alguna vegada i quines diferències troben entre un poema i un conte, amb l'objectiu de, en paraules de la Tània, "veure per on ens movíem". Tot seguit, la Tània divideix els alumnes en grups i reparteix a cada grup un poema, que hauran de llegir amb el suport d'una graella. En aquesta graella s'hi recull una selecció de paraules del text, amb un espai en blanc al final perquè els mateixos alumnes incloguin altres paraules, si ho consideren oportú. Cada grup té el seu propi llistat de paraules i els estudiants tenen la tasca de definir-les, explicant-ho a la resta de companys de l'aula.

Seguidament, la Tània explica als alumnes que cadascú haurà de fer un poema i els demana que, a casa, pensin en algun animal sobre el qual puguin escriure. A més, també els demana que omplin una fitxa on els proposa que busquin algun dibuix o fotografia de l'animal, que pensin en les seves característiques físiques i en les característiques de comportament que se li atribueixen, i en si aquest comportament el podrien comparar amb el de les persones. La Tània també demana als alumnes quina mena de poema voldrien fer i qui en seria el protagonista, entre d'altres preguntes.

Durant la sessió següent, la docent introdueix, a través d'una conversa oral general, els conceptes de *vers* i *rima*. Tot seguit, cada alumne anomena el seu animal i n'esmenta una característica principal, amb ànim que tots els companys

²⁹ Per llegir la intervenció completa, consulteu l'Annex 2, *Transcripcions, Sisena sessió*, intervencions 133-136.

de classe l'ajudin a buscar una paraula que rimi amb aquesta característica. La definició de característiques dels animals porta als alumnes a fer comparacions, i les comparacions porten a les metàfores. A partir d'aquí, segons explica la Tània, els alumnes "juguen" oralment a inventar metàfores. Seguidament, els estudiants comencen a escriure el seu propi poema, que acabaran individualment a casa.

La sessió següent la destinen a llegir en veu alta els poemes de cadascú. Abans de la lectura, la docent deixa als alumnes una mica de temps perquè acabin de revisar els poemes, cosa que permet a la Tània revisar-los també ella mateixa. Segons exposa, amb sorpresa, la Tània, cap alumne no es nega a llegir el seu poema. Després de les lectures, tots els estudiants el lliuren a la Tània i ella els fa una primera correcció i els el torna el dia següent, conjuntament amb una fitxa titulada "Ens ajudem a millorar". L'objectiu d'aquest full és, en paraules de la Tània, "fer una radiografia" dels poemes que els alumnes han fet i revisar-los per parelles amb l'objectiu de millorar-los. Tot seguit, els estudiants lliuren la fitxa a la docent i finalitzen l'activitat.

En acabar d'explicar el disseny de l'activitat, la Tània expressa la seva pròpia valoració sobre la proposta didàctica, així com les seves reflexions referents a l'avaluació d'aquesta proposta. Concretament, la Tània presenta els seus dubtes sobre quina és la millor manera d'avaluar. Per mostrar-ho, reproduïm literalment un fragment de la seva intervenció en què explicita com considera que hauria de ser l'avaluació de les produccions dels alumnes:

136. Tània: [...] a mi em sembla que un procés: i ara és una mica una cosa que em va donant voltes últimament/ a mi em sembla que en un procés com aquest i sempre parlant d'alumnes petits eh de: de: a mi em sembla que el sistema de valoració hauria de ser: allò d'anar valorant cadascuna de les activitats però que cadascuna de les activitats sumés\ és a dir per entendre'ns que haguessin d'arribar a cent\ no/ i que cada dia que fan una activitat jo els hagués omplint el vas aquest de la puntuació\ de manera que cada part fan un pas més/ jo pogués dir ah doncs mira has augmentat el teu còmput en deu no/ i: perquè és clar arriba un punt en què: ho ha: ho has fet molt bé/ és a dir és excel·lent el que acabes de fer\ però hem d'aconseguir anar des de la proposta fins a aconseguir un poema [...]

En un moment anterior de la intervenció, la Tània ja havia apuntat que la qüestió de la puntuació dels escrits li suposa un problema. Poc després, la docent proposa obertament aquest sistema de puntuació, que consisteix a anar sumant mèrits per cada activitat que porten a terme els alumnes. Sembla clar que aquesta proposta de la Tània mostra una voluntat de dotar l'avaluació i, més concretament, la puntuació d'un caire processual. En aquest sentit, les paraules de la Tània defensen una idea de l'aprenentatge, i de l'avaluació de l'aprenentatge, basada en el progrés gradual. En aquest progrés, cada nova

activitat representa, alhora, una oportunitat per l'alumne de millorar un determinat coneixement i una oportunitat pel docent d'obtenir informació sobre l'estat de l'alumne en cada moment. Un exemple clar d'aquest fet són les paraules de la Tània, on diu que "hem d'aconseguir anar des de la proposta fins a aconseguir un poema".

Tot i així, la Tània continua el seu discurs expressant els dubtes que encara té referents a la qüestió de l'avaluació. Especialment, destaquem aquest fragment d'intervenció, que representa l'última part de la seva explicació i valoració de l'experiència didàctica portada a terme. Es tracta d'un fragment que ja hem considerat com a fragment-focus a l'apartat anterior, però que considerem important de destacar novament en aquest apartat, ja que es troba immers en les explicacions de la Tània sobre la seva pròpia seqüència didàctica:

136. Tània: [...] diguem el problema de l'avaluació/ a veure jo trobo que un exercici com aquest jo l'he de pun: valorar molt bé en tots fins i tot perquè en aquí: també us ho vaig dir: un parell dels alumnes que jo tinc tenen diagnòstic de borderlines/ i aconseguir que un nen d'aquests et faci un rodolí és titànic/ i has d'estar allà amb ell perquè ho faci no/ i: i perquè el vegi\ però ho va fer a veure si ens entenem (.) i per tant clar una valoració d'aquestes sempre és molt positiva però a mi em sembla que hauria d'intentar trobar aquella manera de millo- d'anar dient mira com vas millorant i per tant que hi hagués aquesta mena de suma quantitativa no/ de: que es pogués reflectir (.) no ho sé la veritat és que no: també penso que potser hauria de mirar més: quan quan: planifico no/ de dir: bueno doncs això ho puntuaré d'aquesta manera/ el: però que fos una cosa molt visible/ jo m'he adonat que quan les coses les viuen més directament ho veuen com a més pràctic més directe/ mhm: ho entenen millor no/ per exemple quan tu fas tota la part aquesta de la retòrica com una cosa tota la vida quotidiana que la poden practicar i que la poden fer/ que la podem inventar que podem: hi podem jugar/ és molt més fàcil molt més (.) i: no sé és el problema que acabo de: de tenir perquè l'avaluació l'acabo fent jo al final/ eh és a dir sí que valoro (XXX) ells es van fer les correccions i me'l van passar en net i em van ensenyar tots els papers eh/ però clar la nota l'acabo posant jo/ evidentment és una molt bona nota però:: avera estic contenta eh del resultat/ vull dir que: van fer coses que estaven molt i molt bé i a més tots van entregar el poema/ però: tinc aquest dubte encara eh/

Com veiem, en aquest fragment d'intervenció la Tània insisteix en la qüestió de donar valor, durant l'avaluació, al progrés que fan gradualment els alumnes. Així mateix, la Tània es mostra interessada a trobar la manera d'avaluar qualitativament, cosa que permeti tenir en compte la millora progressiva dels alumnes. La docent també accentua la importància de planificar l'avaluació i reitera la seva preocupació sobre aquesta qüestió pel fet que la puntuació sigui una tasca exclusivament seva, malgrat la participació activa dels estudiants en la correcció dels seus propis escrits.

Com podem veure, la Tània porta a terme una experiència didàctica per alumnes de primer curs d'ESO que, tot i ser de dimensions modestes, respon a algunes de les característiques de les Seqüències Didàctiques per a l'aprenentatge de l'escriptura. Es tracta, doncs, d'una experiència didàctica duta a terme de manera prolongada en el temps, en la qual es van realitzant diverses activitats per acabar aconseguint un objectiu final: l'escriptura d'un poema similar als poemes de *Bestiari*, de Josep Carner, que apareix al llibre de text dels alumnes. Així, doncs, els estudiants van escrivint, revisant i reescrivint els seus poemes amb el suport de diversos materials d'avaluació proporcionats per la docent, mitjançant la interacció entre parelles de treball. A la vegada, però, algunes característiques principals del model de Seqüència Didàctica són absents a la proposta de la Tània: més enllà de l'encaix de la proposta amb el llibre de text, no hi ha una situació discursiva explícitament definida, ni els escrits tenen un destinatari específic, a part de la pròpia docent.

Per últim, cal dir que la posada en pràctica d'aquesta proposta didàctica suposa per la Tània una font important de dubtes sobre la seva pròpia feina, especialment pel que fa a la qüestió de l'avaluació. Després d'observar les dades, podem veure que aquests dubtes representen un detonant per a la reflexió sobre les pròpies accions, així com per a la recerca de procediments alternatius que millorin la seva pràctica habitual.

6.3.7.2 La seqüència didàctica de la Roser

La Roser presenta la seva experiència didàctica durant la setena sessió³⁰ de seminari. En aquesta proposta, els estudiants han d'escriure un episodi de les aventures de Lancelot i la reina Ginebra. En un primer moment, la Roser fa als alumnes una presentació del context medieval i de l'amor cortès i els demana que llegeixin textos de mostra i identifiquin les característiques contextuals que hi troben, així com els aspectes narratius dels escrits. Aquestes qüestions són comentades a classe en veu alta, abans de procedir a fer la planificació dels escrits. La planificació consta d'una pluja d'idees en petits grups, en què els alumnes busquen un tema per al seu episodi. Seguidament, cada estudiant, individualment, pot escollir si aprofita alguna de les opcions proposades pel seu grup o si en fa servir una de pròpia. Després, amb l'ajuda d'una pauta de planificació pactada per tots els alumnes prèviament, decideixen algunes qüestions específiques de l'escrit, com les paraules que faran servir, els personatges que hi apareixeran i les qualitats que en destacaran. Així mateix, a més de la pauta, alumnes i docent pacten quins aspectes dels escrits es tindran en compte a l'hora de valorar-los.

³⁰ Per llegir la intervenció completa, consulteu l'Annex 2, *Transcripcions, Setena sessió*, intervencions 135-172.

Després de pactar aquestes qüestions, els alumnes redacten individualment, a casa, el primer esborrany del seu escrit. Aquests esborranys són portats a l'aula durant la següent sessió i són revisats pels mateixos alumnes, que n'escriuen una segona versió. Tot seguit, la docent recull els escrits i els torna a repartir a l'atzar, de manera que cada estudiant rep el text d'un company i el corregeix. Finalment, els alumnes fan una tercera redacció del seu escrit, aquesta vegada utilitzant l'ordinador, decorant-lo amb tipografies i estils gràfics medievals.

Després de narrar el disseny de l'activitat, la Roser explica quines accions porta a terme per a l'avaluació dels productes finals. Aquest fragment d'intervenció resumeix amb claredat la valoració que fa la Roser del resultat de l'activitat, en relació amb la seva avaluació:

144. Roser: [...] a la hora de poner yo una nota final/ modifiqué un poco las pautas de revisión que ellos tenían para hacer su corrección (.) porque: primero lo simplifiqué para que llegaran a diez puntos/ pero además: introduje: era (XXX) en la nota/ la puntualidad en la entrega/ la presentación que se correspondía a (XXX) y:: ah que hubieran seguido el proceso/ y eso lo quería yo (XXX) para mí la importancia (.) y entonces lo que hice fue: claro ellos la verdad es que por un lado he visto un resultado muy positivo porque las cosas que estaban en la pauta de revisión/ salvo alguna excepción/ no he tenido nada que tocar\ o sea las cosas que tenían que tener en cuenta las habían tenido en cuenta o bien desde el primer momento o bien porque los comentarios al corregir le habían puesto no aparece el narrador en ningún momento/ por qué no poner no sé qué/ y bueno eso ha sido la sorpresa grata\ pero luego por otro lado las cosas que no estaban en la pauta/ por ejemplo faltas de ortografía o comas\ las comas\ ha sido lo que más me he dado cuenta que es lo de las comas ha sido escandaloso [...]

Com veiem, la Roser puntua els textos utilitzant la pauta de revisió de l'activitat lleugerament modificada, després d'afegir-hi ítems com la puntualitat en el lliurament o la presentació. A més, la Roser observa que els escrits elaborats pels alumnes es poden valorar molt positivament, quan únicament es tenen en compte els elements que han aparegut a la pauta de revisió. En canvi, la docent es mostra preocupada pel resultat d'alguns aspectes del text que no apareixien a la pauta de revisió. Posteriorment, la Roser reprèn aquesta qüestió amb les paraules següents:

144. Roser: [...] y entonces haciéndolo me he dado cuenta cómo siempre de mil cosas que me olvido\ por ejemplo\ bueno las tres cosas que diría básicas/ una que: siempre tengo demasiados objetivos y mezclo muchas cosas (.) hay mucha ambición siempre\ me paso por ahí (.) otra que veo que: que se me escapan mil cosas\ me doy cuenta cuando la: cuando lo estoy haciendo\ por ejemplo lo de las comas lo hubiera tenido que trabajar en una sesión antes/ el uso de la coma por ejemplo: claro ellos iban haciendo: pues: aparecen vocativos/ es algo tan obvio y que ni había pensado/ hasta que no he visto mil vocativos sin coma/ digo ya está

es que hubiera (XXX) una clase previa de decir cuando mencionas a tal/ pues pones una coma\ algo tan: entre comillas tan tonto como eso pero: bueno pues se me escapan muchas cosas y: y veo que: he hecho pocas sesiones previas de trabajar cosas concretas eh: ortografía/ alguna gramatical como por ejemplo que se prestaba mucho porque luego también me he dado cuenta/ como el uso de los tiempos verbales/ porque hay algunos/ hay algunos que no los usan bien: [...]

La professora explicita la necessitat que veu d'haver dut a terme alguna activitat per tractar qüestions concretes d'ortografia i de gramàtica, abans d'afrontar l'escriptura del text. Així, veiem com la docent té una clara preocupació per certs aspectes concrets del contingut de llengua, que, des del seu punt de vista, no queden prou treballats en aquesta proposta de disseny didàctic. Al fragment anterior veiem com la Roser es preocupava pel poc domini que demostren els alumnes de l'ús de la puntuació -concretament, de les comes-, fins i tot sense que aquest aspecte formés part de la pauta de revisió que els estudiants havien seguit. En aquest fragment, de nou, la docent insisteix en el fet que caldria fer activitats prèvies a l'escriptura del text que reforcin els coneixements dels alumnes en qüestions com l'ortografia i la gramàtica.

Així, doncs, trobem important destacar que la Roser pretén assolir una gran quantitat d'objectius d'aprenentatge a través d'un únic disseny de seqüència didàctica. Tant és així que, tal i com mostren les seves afirmacions, la professora espera que els estudiants siguin capaços d'escriure bons textos, fins i tot respecte elements que no apareixen a la seva pauta de revisió. Si bé podríem considerar esperable que els productes elaborats pels alumnes tinguessin una qualitat destacable en els ítems que conté la pauta, però en canvi fossin millorables en aquells elements que la pauta no recull, la Roser presenta una visió profundament autocrítica sobre el seu paper com a docent i sobre el disseny didàctic general.

Per altra banda, també destaquem el següent fragment d'intervenció, en què la docent explica què en faran dels escrits que han elaborat els alumnes:

144. Roser: [...] y entonces lo que se me ha ocurrido/ porque como yo les dije que haríamos un libro y realmente como tengo presupuesto y me han dicho que sí que me van a dar dinero para encuadernarlo y hacer fotocopias con color porque ellos lo han pintado en color/ y que cada uno tenga un ejemplar/ [...]

Així, doncs, la Roser decideix unir tots els escrits dels alumnes i editar-los conjuntament, creant-ne un llibre que tots els estudiants s'emportaran a casa. Aquest llibre representa, doncs, un producte final, físic, de seqüència didàctica, elaborat a partir de totes les produccions escrites dels alumnes. Per últim, les darreres valoracions de la docent, sobre la seva pròpia activitat, que destaquem són les següents:

151. Roser: bueno y luego también he visto que: que los: creo la sensación que tengo es que los he acompañado poco a la hora de escribir porque claro les mandaba escribirlo en casa\ luego rectificarlo aquí en clase\ pero quizás si hubiera dicho por lo menos la primera redacción en clase/ me hubiera podido saltar la primera revisión que se hacían a sí mismos/ porque: en cierto modo al estar escribiendo en clase cuando salen las dudas ya se están revisando/ entonces tienen allí a los compañeros y me tienen a mí (.) tienen libros: esa revisión se puede hacer de otra manera y se puede aprender sobre todo (.) se puede aprender (.) esa parte yo creo que la próxima vez lo plantearé así que: que empiecen por lo menos a escribir en clase (.) la primera autorevisión saltarla/ y entonces que quede la revisión de los compañeros\ esa sí que fue muy útil la verdad

La Roser valora la seva pròpia tasca docent afirmant que hauria d'haver dotat de més presencialitat el guiatge sobre els alumnes en el seu procés d'escriptura. La docent considera que el seu suport i el dels propis companys representen un recurs útil durant el procés de revisió dels escrits i mostra la seva intenció de canviar aquests aspectes a la propera seqüència didàctica que prepari.

Com veiem, la Roser presenta un disseny didàctic que, com el de la Tània, respon en bona mesura a les característiques d'una Seqüència Didàctica. El fet que es tracti d'un projecte seqüenciat en diverses sessions, amb un producte final real, on el procés d'escriptura es basa en la millora progressiva de l'escrit i on s'usen instruments d'avaluació pactats amb els propis alumnes apropen clarament el disseny de la Roser al model de Seqüència Didàctica. Per altra banda, la docent acompanya la narració del seu disseny didàctic amb un conjunt de valoracions autocrítiques sobre la seva aplicació pràctica i amb una sèrie de propostes de millora de cara a futurs dissenys didàctics. Així, doncs, aquestes intervencions, així com l'anàlisi presentat anteriorment, ens mostren la Roser com una docent que es troba a l'inici de la seva formació pel que fa al coneixement del model de Seqüència Didàctica -ella mateixa afirma que, fins al moment, únicament n'ha implementat dues-, però amb una profunda disposició per a la reflexió i la millora de la pròpia pràctica.

6.4 Recapitulació

Aquest capítol ens permet presentar les anàlisis de dades dutes a terme per tal de respondre les preguntes que aquesta recerca es formula. Dividit en dos grans apartats, que responen a les dues anàlisis desenvolupades, el capítol aporta mostres de les dades qualitatives, i la seva categorització, amb la intenció de permetre'n la interpretació. Per una banda, l'*Anàlisi del grup*, desenvolupat a partir de set categories preestablertes, ens permet reconèixer el grup de docents estudiat com un exemple de comunitat d'aprenentatge per a la formació continuada del professorat. Així mateix, aquesta anàlisi mostra una aproximació global i sistemàtica a les vuit sessions de què consta el primer any d'experiència formativa, cosa que permet l'observació de les característiques del grup des del seu moment d'inici fins a la fi del primer curs acadèmic compartit. A la vegada, aquesta primera aproximació a les dades representa una oportunitat de proveir el context necessari per a l'anàlisi posterior.

Pel que fa a l'*Anàlisi longitudinal*, aquest apartat ens mostra el recorregut seguit en l'anàlisi de les intervencions de dues professores del grup, en l'observació sobre les seves concepcions referents als processos d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita. Així, la delimitació de l'atenció sobre dues professores concretes permet reduir el focus d'anàlisi, cosa que facilita la mirada aprofundida de les dades. Tal com apuntàvem al capítol *Metodologia de la recerca*, aquesta anàlisi presenta un recorregut progressiu basat en diverses fases, en què l'aproximació sobre les dades d'anàlisi requereix, per cada nou pas, un major grau d'interpretació per part de la investigadora de la recerca. Així, la *Interpretació dels resultats d'anàlisi* que presentem es troba justificada per les fases anteriors de l'anàlisi. És d'aquesta manera, conjuntament amb l'*Aproximació general a les seqüències didàctiques de les docents*, que l'*Anàlisi longitudinal* ens ha permès veure els recorregut formatiu de les dues professores dins del grup, en referència a les seves concepcions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita.

Chapter 7. Conclusions³¹

To approach the conclusions of this case study, we consider it necessary to re-examine and answer the three research questions formulated. Next, we present a set of questions and contributions provided by our study. Finally, we develop some final reflections, of a general nature, which conclude this research.

7.1 First question

To what extent does the group of teachers in this case study respond to the characteristics of a learning community?

At the beginning of our research, we formulated this question with two goals: on the one hand, to check if the studied group of teachers fulfilled the characteristics of the learning communities described by the reference authors of this research. Checking this through a systematic analysis enables us to legitimize the use of this term to refer to the group of teachers. On the other hand, answering this question offers us the opportunity to perform an in-depth exploration of the group's own characteristics. Therefore, we cannot ignore the importance and usefulness of this first question to introduce the two main issues of this case study: the terminological and conceptual accuracy and the deep understanding of the characteristics of the case studied.

Through the group analysis, we can state that, indeed, the group of teachers studied is a learning community. The data show that all the analysis categories are present throughout the meeting sessions' dialogues. These categories respond to the characteristics of learning communities described by the reference authors, which enable us to affirm that the studied group fits the definition provided by these authors.

Also, during the data analysis we have seen that the constitution of the group as a learning community is justified by the explicit desire of the two organisers to ensure this. We observe that the most prominent categories throughout the eight seminar sessions respond to actions planned by the two group organisers. This fact allows us to conclude that the learning community was not created by chance, but as a result of the explicit desire to create it. So, as we will see in greater depth, in response to the third research question, we observe that the

³¹ To read this chapter in Catalan, see *Annex 1, Conclusions*.

planning and design produced by the two group organisers takes an essential role in building this community.

7.2 Second question

How do two teachers' conceptions of teaching and assessing writing evolve during their first academic year as part of the group?

Throughout the longitudinal analysis we have seen that, indeed, there are changes in the conceptions of the two teachers on which this part of the study is focused. Below, we summarize the path followed by each of these teachers, as well as the features that the respective trajectories have in common.

7.2.1 Tània

Tània's contributions about the different uses made of the assessment tools, such as her own doubts about writing assessment, enable us to draw the trajectory of Tània's conceptions about this issue. Thus, we see that Tània begins using patterns as a tool to assess a final product and, later, she considers the possibility of using them as a tool to regulate the students' writing process. Also, the teacher repeatedly explains her doubts about giving a final mark to the students, when they have been evaluated taking into account their own learning process, and finishes her training period wondering whether there is any way to evaluate the students' process qualitatively throughout the whole academic year. Therefore, the data show how Tània reformulates her thoughts and doubts about assessment, becoming increasingly closer to the idea of formative assessment (Ribas, 1997).

Regarding the writing activities, the data show how Tània modifies her terminological uses, talking about *systematic exercises* or *microprocesses*. This leads us to two conclusions: first, the lexicon used by Tània is influenced by the previous verbal interventions of other group members. Therefore, there is a homogenization of the terminology used by the teachers of the group throughout the learning community's building. In this vein, Tània's words show the influence of the whole group's lexical repertoire on one particular member. Second, we can observe that the change produced on the words used also implies a change in the teaching perspective adopted by the teacher. The words *systematic exercises*, which remind us to isolate and decontextualize activities, are replaced by the word *microprocesses*, which connotes a consideration of the activities based on specific linguistic knowledge as part of a longer process, such as an instructional sequence. Therefore, we can conclude that the learning community to which Tània belongs modifies the lexicon used by the teacher into a terminology closer to that of the conceptual framework of the Instructional Sequence model (Camps, 1994b).

Also, the data led us to observe other examples of Tània getting closer to the Instructional Teaching as a framework for teaching writing. One of these examples is Tània's change of perspective regarding the relation between writing practices and curriculum content, in which Tània's initial concerns about spending too much time writing -instead of spending it on teaching grammatical content- become the assertion that it is possible to learn grammar through writing activities framed in the Instructional Teaching model.

Finally, it is important to remember that, as mentioned in the previous chapter, Tània's interventions are usually presented as questions or doubts. This, however, has not prevented us from obtaining information about her path in this training experience. Tània's questions, and the fact that the teacher had doubts, have situated us at the point of the training process in which the teacher was in each moment. Likewise, it also becomes clear, throughout the analysis, that Tània had had previous contact with research in language teaching before joining the group: the interventions which explain experiences of previous trainings and their initial concerns let us see that Tània arrives into the group with didactic reflections that have already been formed, similar to the initial ideas of the seminar. However, we have seen that despite being a teacher who begins the training with experience in language teaching research, there are changes in the verbalized ideas and concerns.

7.2.2 Roser

As regards Roser's conceptions, we highlight the changes that have taken place from her own point of view regarding the use of assessment patterns. This teacher, who is initially reluctant to use them, ends up with a positive opinion of them and recommends them to her colleagues. In this regard, we cannot ignore the fact that all the seminar's training experience gives special importance to the work on assessment patterns: specifically, the second session is dedicated to a presentation, throughout the seminar several examples of them are shown, and they are discussed within the group during the sessions. In addition, we have observed that these movements are also reflected in interventions related to writing activity designs.

Furthermore, we observe changes in Roser's conceptions concerning the dichotomy between the evaluation of the final product and the evaluation of the writing process. Roser, at the beginning of her attendance at the seminar, talks about a "moral conflict" in assessing anything other than the final product, but the interventions collected from the last sessions show that the teacher has lost her initial reluctance to consider other elements when assessing. However, some interventions from the last sessions show that Roser is still observing the

students' writings from a perspective based on the final product, from a certification assessment approach (Ribas, 1997).

Moreover, regarding the specific issue of assessment, Roser's interventions show that the teacher has doubts about what role she should adopt as a teacher, when students evaluate each other. Thus, we can see that Roser is aware of the fact that changing assessment -and teaching- practices may involve changes in the role of the teacher. At the end of the first year of membership in the group, Roser is still in the process of discovering what new role should be adopted when carrying out new practices in the classroom.

Therefore, we can see that Roser is in the process of rebuilding her own conceptions. In this regard, we note that Roser is very aware of this, as well as of the resolution process of the doubts that she is having. Although the teacher has not yet resolved the problematic issues presented, her experience within the group has provided her with new options to explore. Thus, Roser connects the previous experience she had before the training experience with the options that her belonging to the group has offered her. This gradual reconstruction refers to the phenomenon mentioned in the *Theoretical framework (Marc teòric)*, according to which scientific concepts are not originated by themselves, but keep a relationship of mutual dependence with spontaneous concepts (Vigotski, 1985).

Therefore, as we have seen, Roser is a teacher who, until now, had focused all her attention on her everyday classroom. In particular, this is shown by her reflections based mainly on her classroom practices and by her perspective focused on her own experience, justified by the fact that the membership in the seminar is her first experience linked to research in language teaching. However, the fact that she is a professional with a desire for change and improvement, as well as a clear need for constant reflection, helps Roser to become integrated into the reflective dynamics of an academic space linked to research. We can see, then, that for Roser the group of teachers represents a turning point in her reflections, which stands as a starting point for later training experiences.

7.2.3 The shared path

We observe that both Roser and Tània have changed their conceptions throughout their membership in the group. Although the two teachers have followed different paths, we can highlight some shared elements in their respective trajectories. On the one hand, we see that the two teachers start at the beginning from a viewpoint focused on the classroom's daily life, from a very specific perspective. However, throughout their membership in the group, the teachers verbalize words that take an abstract approach, where the focus is not on the classroom's logistical problems, but on reflections on deep educational

issues. In this regard, as we mention by answering the third research question, we consider the role developed by the research group GREAL to be very important, because of its contribution on content matters, on which the teachers' thoughts turn on.

On the other hand, we can observe how both teachers, in the many issues addressed during their verbalized words, approach the Instructional Sequence model as a frame for classroom work. This approach takes shape in two ways: firstly, their reflections and their position increasingly take a perspective focused on this model. Examples of this are the teachers' reflections on writing assessment procedures, as well as the increasing perspective of the writing process. Secondly, we note that these changes in their own reflection have an influence on the practice in the classroom with the implementation of their own teaching designs. We can see that, indeed, the two teachers carry out teaching proposals that respond to some of the features of the Instructional Sequence model. However, we also found that both teaching designs have features that move away from this model, indicating that the teachers are still in the process of learning its particularities.

Therefore, although we have seen that the teachers' conceptions change notably, we can also affirm that these changes are not absolute or definitive. Conversely, at the end of the eight seminar sessions, the teachers are still in their training process. This fact is particularly clear in the case of Roser's trajectory, as we have seen in the longitudinal analysis, but it also appears in the case of Tània, who finishes her first year of group membership without resolving many of her doubts. In this regard, we can conclude that, regarding these teachers, the work carried out during a single year of training is not enough to make a complete change in their own conceptions. Rather, the process of reconstruction of these conceptions requires continuous and extended work over time.

However, from the changes in teachers' conceptions perceived during this research, we can draw another conclusion: the evolution of teachers' conceptions is not random, but is closely related to the knowledge in which the training proposal is framed: knowledge built as a result of the investigations conducted by the research group GREAL. Thus, the progressive approaches to the Instructional Sequence model, to the evaluation of the writing process and to the formative assessment are examples of the gradual tendency to approach the research and teaching proposals of the Group GREAL. This fact, as we will see in our response to the following research question, is justified by the model of community created, but it takes us close to a remarkable conclusion of this investigation: if the teachers' conceptions change, and they tend to approach the research group's proposals referenced by the seminar's organizers, we can affirm

that this created learning community is a successful experience as a training proposal.

In conclusion, by performing an in-depth monitoring of these two teachers, we can see that their knowledge about teaching is constructed through interaction processes. Although we have perceived, and shown, some changes in the conceptions of these two teachers, we see that there is no absolute change in their thinking. On the contrary, we find that the learning and conception reconstruction processes are drawn through subtle movements in the teachers' thinking.

7.3 Third question

Which features of this community could help to lay the foundations for a viable model of in-service teacher training?

Through the study carried out during this research, we perform an in-depth observation of the characteristics of the group. The case study reveals three key players that make up the constitution's framework of a learning community: the organizers of the group, GREAL's research group and the Institute of Educational Sciences (ICE) of the Autonomous University of Barcelona (UAB).

Regarding the work of the group organizers, they have created a training proposal in which each meeting is designed in advance: there is a comprehensive planning of each session, which is complemented by its subsequent valuation. The meetings between the two group organizers, carried out between sessions, are used to draw up a design, specifically for training, without any room for improvisation. In addition, the organizers have also deliberately drawn the internal characteristics of the group, deciding which professional profiles they will seek to be part of the group. Being the first training year, this scheduled design helps to ensure that the group follows the path expected by its organizers.

Also, it is important to highlight two factors in relation to the work carried out by the organizers of the seminar: first, Paula and Laura have a long career, but, at the same time, they are still currently teaching and are connected to a University's research group. Moreover, we note that during the meetings, the two organizers maintain a balance between their work to organize and actively participate, and the space for dialogue among teachers. We consider that these two factors represent key elements for the active and uninhibited participation of the teachers and, consequently, facilitate the proper development of the tasks provided in this learning experience.

Elsewhere, GREAL's group develops a double duty in building the frame created for the constitution of the learning community. Firstly, the research group

provides knowledge on which to build teacher training: as noted above, the seminar explores and works on the knowledge built thanks to the research carried out by GREAL's group. Secondly, those responsible for presentations, members of the research group, represent a determining factor in the constitution of the learning community. The presentations are a basic contribution to the teachers' theoretical learning and represent a starting point on which the dialogue between group members is generated.

Finally, the fact that the training proposal is linked to the Institute of Educational Sciences (ICE) of the Autonomous University of Barcelona provides the group with a training proposal of an institutional nature. Moreover, it provides the possibility of offering the teachers an official certification that recognizes the hours invested in their own education. We understand that this certificate has a double function: it is useful to encourage teachers to join the group at the beginning -teachers must prove that they have participated in in-service training activities- and at the same time, it affords this training proposal value and recognition.

Therefore, the proposal that we have explored throughout this research is constituted by the harmony between these three above-mentioned elements—the organizers' work, the research group GREAL's work and the link with the Institute of Educational Sciences of the Autonomous University of Barcelona—. To summarize, we can represent the players' harmony as follows (Figure 16):

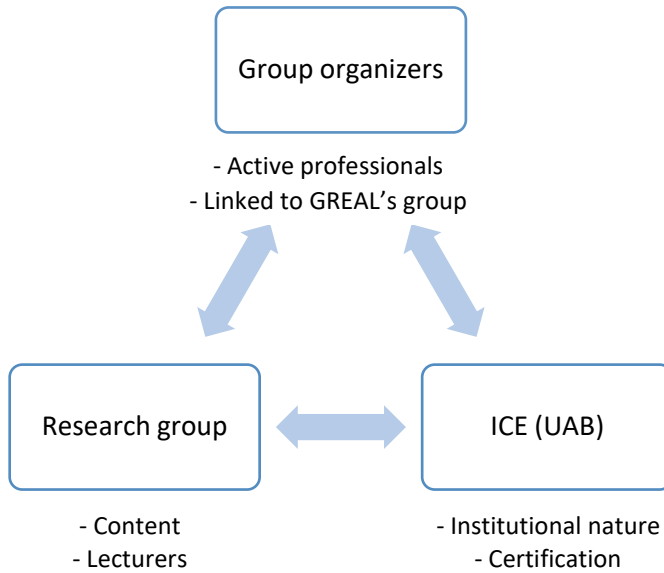


Figure 16. Key elements of the studied learning community.

7.4 Contributions and suggestions for future research

Next, we develop a list of contributions made by our study to the fields of knowledge related to this research. These contributions present, at the same time, a set of suggestions that may open the door to future research:

- First, this research has united three areas of knowledge that are usually studied separately: teacher training, teacher thinking and teaching writing. Although the theoretical framework presents a state of the question of each of these research lines separately, the full study represents a point of intersection between all three. Thus, although the study's contributions can be assigned to one specific field or another, we consider that pooling these three lines opens a space of investigation that is still poorly explored in our country.
- Still immersed in the theoretical framework, we can specify that one of the research's contributions is the collection and organization of the terminological and conceptual range present in the field of teachers' thinking. The organization in different research perspectives may help other researchers to make their terminological choice based on the research line they want to follow. Similarly, the translation and adaptation of the collection by Borg (2006) may represent a tool of reference for future works on teachers' thinking written in Catalan.
- Another contribution of this study concerns the methodological issue. Our work suggests a proposal for a methodological procedure when conducting qualitative content analysis. Specifically, the procedure for the longitudinal analysis, based on the progressive increase of the interpretation task by the researcher, represents a proposal designed specifically for this research, which can be used in other studies that use content analysis. Thus, the question raised by this contribution is none other than the applicability of this procedural proposal in other qualitative studies.
- Also, this work shows an analysis of a specific teacher training case based on the model of learning community. Thus, the study enables us to delve further into this training model through the global analysis of its characteristics and the specific analysis of the words verbalized by some of its members. However, after carrying out this work, we wonder which features of this training model are strictly necessary to ensure the training of teachers and which, on the contrary, may vary without affecting the learning viability.
- This work is outlined as a further contribution in the set of studies that show that interaction is a drive for learning. Although the classic referents of the sociocultural paradigm focus their studies on children,

this research -together with others- shows that the dialogical exchange also promotes learning in an adult context of professional training. Thus, although the members of the studied group are adult teachers, when they are placed in an in-service training context, they develop a learning role, which enables us to consider them as active participants in the learning process inspired by dialogical exchanges.

- Finally, following a similar line to the previous point, our study shows once again that human learning appears in situations of social exchange. More specifically, individual cognitive development originates through processes of collective knowledge construction. This work shows how verbal exchange enables the collective creation of meaning and the subsequent construction of knowledge.

7.5 Concluding remarks

This research enables us to observe the features of a concrete training proposal. The fact that the research has been carried out as a case study has provided us with the opportunity to approach it in detail and, subsequently, to gain a deeper understanding of it. The observation of a particular example has enabled us to take a qualitative and interpretative view that would not have been possible if we had increased the explored number of cases. Thus, we have seen how and with what characteristics a learning community has been constituted, and which are the implications of the community's membership for two secondary language teachers.

As we have stated previously, the results of this study show that this case has been a successful experience from the perspective of their educational goals. In this regard, the constitution of the community has facilitated the construction of learning by language teachers, as well as the approach of these teachers to the research's proposals in teaching language. For this reason, our research brings us to the idea of understanding the learning community as a viable and successful model for teacher training. Furthermore, as we stated in the previous section, this study is designed as another piece in the framework of researches that defend the training models based on interaction as a drive behind the construction of knowledge.

Moreover, the study of the teachers' conceptions has enabled us to understand how their learning process has progressed and has highlighted their professional doubts and needs. Therefore, if some of the references collected in the *Theoretical framework* pointed to the importance of the work on teachers training to improve their classroom practices, this research shows that the analysis of their conceptions is also a valued tool to make the research studies understand the needs of teachers. Thus, we see that, in the same way that the learning community represents a resource to take the teachers closer to research, the analysis of teachers' conceptions represents a resource to take the research closer to teachers.

Finally, this research has enabled us to observe a possible way to respond to the teachers' insecurities about teaching and assessing writing. Although the studied learning community has not solved all the teachers' problems and concerns, we can say that this training model is presented as an opportunity to discover new possibilities, resources and solutions to their concerns. Specifically, the learning community has emerged as a good gateway to alternative proposals of teaching writing models, such as the Instructional Sequence model. Thus, this research has enabled us to see how the creation of a learning community has represented a professional advancement for teachers who have been part of it. The study,

delimited to one specific case, has been a tool for a deeper understanding of the case and represents an example for future initiatives of this nature. That is to say, after carrying out this research, we are closer to the idea that learning communities are a worthy option to consider, when faced with the challenge of language teachers' in-service training.

In conclusion, this research is not only a contribution from a scientific point of view. Beyond the academic function of this work, our study also transcends the frontiers of a scientific contribution to become a proposal of real practice. Thus, the study itself calls the authorities that are responsible for this, to take the learning community into account as a viable option for language teacher training. Based on the theoretical framework presented, which shows the theoretical foundations built over decades of study by several researchers, and based on the analyses carried out in this research, this work is shaped as an argument that seeks to demonstrate the viability of this model of teacher training.

Referències bibliogràfiques

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Adam, J. M. (1987). Textualité et séquentialité. L'exemple de la description. *Langue Française*, 74, 51-72.
- Adell, P. (2009). La correcció i avaluació dels escrits segons la veu del professorat. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, 73-84.
- Allal, L. (1997). Avaluació formativa dels processos d'aprenentatge: el rol de les regulacions metacognitives. A T. Ribas (Coord.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (p. 13-26). Barcelona: Graó.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. A L. Allal; L. Morttier López (Eds.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Brussel·les: De Boeck.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, C; San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), article 14.
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, 9-30.
- Bain, D.; Schneuwly, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèle de référence. A L. Allal; D. Bain; P.H. Perrenoud (Eds.), *Évaluation formative et enseignement du français* (p. 51-79). Ginebra: Delachaux et Niestlé.
- Bajtín, M. M. (1982). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal* (p. 248-293). Mèxic: Siglo XXI.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Nova York: Free Press.
- Birello, M.; Sánchez-Quintana, N. (2013, Novembre). *Tensiones en el sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes. ¿Oportunidades ante el cambio?* Comunicació presentada al Simposio Internacional: Aprender a ser docente en un mundo en cambio, Barcelona.
- Bonniol, J. J.; Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Brussel·les: De Boek.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. Londres: Continuum.
- Brousseau, B. A.; Book, C.; Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39, 33-39.
- Brown, S.; McIntyre, D. (1986). How do teachers think about their craft? A M. Ben-Peretz; R. Bromme; R. Halkes (Eds.), *Advances of research on teacher education* (p. 55-69). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. A J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (p. 51-64). Londres: The Falmer Press.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5, 531-535.
- Calderhead, J.; Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Calsamiglia, H.; Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. A A. Camps; I. Ríos; M. Cambra (Coords.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (p. 161-172). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (1991). *L'ensenyament de la composició escrita en situació escolar: desenvolupament i anàlisi de dues seqüències didàctiques d'ensenyament de l'argumentació escrita* (Tesi Doctoral). Universitat de Barcelona.
- Camps, A. (1994a). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

- Camps, A. (1994b). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 7-20.
- Camps, A. (2004). Miradas diversas a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 4, 14-23.
- Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Camps, A.; Ruiz Bikandi, U. (2011). La didàctica de la llengua i la literatura. A A. Camps (Coord.), *Didàctica de la llengua catalana i la literatura* (p. 11-26). Barcelona: Graó.
- Canals, M. (2013). "Estimada besàvia". Una carta gairebé impossible. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 61, 54-63.
- Carter, K.; Doyle, W. (1987). Teachers' knowledge and learning to teach. A W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (p. 291-310). Nova York: Macmillan.
- Casadellà, M. (2015). Estudi de cas sobre el tractament integrat del verb en una aula d'educació secundària. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8(4), 43-61.
- Casalfiore, S. (2000). La activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 6, 4-27.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, 38, 7-42.
- Clark, C. M.; Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. A M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (p. 255-296). Nova York: Macmillan.
- Connelly, F. M.; Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners, narrative of experience*. Nova York: Teachers College Press.
- Crawley, F. E.; Salyer, B. A. (1995). Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in Texas. *Science Education*, 79, 611-635.
- Davis, H.; Andrzejewski, C. (2009). Teacher beliefs. A E. Anderman; L. Anderman (Eds.), *Psychology and classroom learning: An encyclopedia*, 2, (p. 909-915). Detroit: Macmillan.

- De Ketele, J. M. (2006). La recherche en évaluation: propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 29(1), 99-118.
- Delgado, R. (2014). Decir "lo que es". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 67, 54-62.
- Derouet, J. L.; Henriot-Van Zanten, A.; Sirota, R. (1987). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Revue Française de Pédagogie*, 78(1), 73-108
- Dirkx, J. M.; Spurgin, M. E. (1992). Implicit theories of adult basic education teachers: How their beliefs about students shape classroom practice. *Adult Basic Education*, 2, 20-41.
- Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 21-34.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's 'practical knowledge': A report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11, 43-71.
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41, 19-37.
- Flower, L.; Hayes, J. R. (1980). Writing as a problem solving. *Visible Language*, 14(4), 388-399.
- Fontich, X. (2010a, Desembre). *Formación inicial del profesorado y el estudio de caso*. Comunicació presentada al I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado, Universidad de Murcia.
- Fontich, X. (2010b). *La construcció del saber metalingüístic* (Tesi Doctoral). Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura, i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Fontich, X. (2011). El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural. Les nocions de bastida i parla exploratòria. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 54, 69-75.

- Ford, M. I. (1994). Teachers beliefs about mathematical problem solving in the elementary school. *School Science and Mathematics, 94*, 314-322.
- Freedman, S. W. (1991). *Evaluating writing: linking large-scale testing and classroom assessment*. Berkeley: Center for the Study of Writing.
- Groupe EVA (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. París: INRP/Hachette.
- Guasch, O. (1997). L'error: una eina per a l'ensenyament. A T. Ribas (Coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (51-66). Barcelona: Graó.
- Guasch, O. (1999). *Processos de composició escrita i programes d'immersió: l'ús de la L1 en la composició en L2* (Tesi Doctoral). Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura, i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago de Xile: CEDA.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. París: ESF.
- Halkes, R.; Deijkers, R. (1984). Teachers' teaching criteria. A R. Halker; K.J. Olson (Eds.), *Teacher thinking* (p. 149-162). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K.; Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. Londres: Longman.
- Handal, G.; Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2008). Leading professional learning communities. A P. Blankstein; P. Houston; R. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities* (p. 175-197). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harste, J.; Burke, C. (1977). A new hypothesis for reading teacher research: Both the teaching and learning of reading are theoretically based. A P. D. Pearson (Ed.), *Reading: Theory, Research, and Practice* (p. 32-40). Clemson, S. C.: National Reading Conference.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. A M. Levy, S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p. 1-27). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

- Hayes, J. R.; Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. A L. W. Gregg; E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hewson, P. W.; Kerby, H. W.; Cook, P. A. (1995). Determining the conceptions of teaching science held by experienced high school science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 169-194.
- Holt Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- Hoy, W.; Davis, A. H.; Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. A P. A. Alexander; P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (p. 715-737). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Imbernón, F. (2014). La formación permanente 40 años después: de la ilusión a los recortes. *Cuadernos de pedagogía*, 451, 56-59.
- Iranzo Garcia, P. (2011). L'avaluació de la formació del professorat al centre: la facilitació per a la transferència. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa a les Illes Balears*, 2, 36-49.
- Jiménez Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. París: PUF.
- Jorba, J; Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid: MEC.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60, 419-469.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. A M. LEVY; S. RANSDELL (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p. 57-71). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- King, M. B.; Newmann, F.M. (2001). Building school capacity through professional development: conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 86-93.

- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Korthagen, F. A. J. (2001, Abril). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Comunicació presentada a Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Korthagen, F. A. J.; Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Krichesky, G.; Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 66-83.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis del contenido. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. A J. Calderhead (Eds.), *Teachers' Professional Learning* (p. 146-168). Londres: The Falmer Press.
- Liljedahl, P. (2008, Març). *Teachers' beliefs as teachers' knowledge*. Comunicació presentada al Simposi en ocasió del centenari de ICMI, Roma.
- Littleton, K.; Mercer, N. (2013). *Interthink: Putting talk to work*. Abingdon: Routledge.
- Lowenthal, D. (1980). Mixing levels of revision. *Visible Language*, 14, 383-387.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 6, 41-50.
- Martlew, M. (1983). Problems and difficulties: Cognitive and communicative aspects of writing. *The Psychology of Written Composition* (295-333). Nova York: John Wileyand Sons.
- Mayntz, R.; Holm, K.; Hübner, P. (1985). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza.
- Meijer, P. C.; Verloop, N.; Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15, 59-84.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Londres: Routledge.

- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1-14.
- Mercer, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148-168.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milian, M. (1990). Tipologia de textos: reflexió per a l'ensenyament. A. Camps (Ed.), *Text i ensenyament* (p. 75-93). Barcelona: Barcanova.
- Milian, M. (1997). Avaluar els textos escrits. A Ribas, T. (Coord.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (p. 109-129). Barcelona: Graó.
- Milian, M. (1999). *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesi Doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura, i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Milian, M. (2011). L'ensenyament de la composició escrita. A A. Camps (Coord.), *Didàctica de la Llengua Catalana i la Literatura* (p. 53-73). Barcelona: Graó.
- Miller, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitchell, C.; Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- Montero, I.; León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *International Marketing Management*, 28(4), 503-508.
- Murray, D. M. (1978). Internal revision: A process of discovery. A C. R. Cooper; L. Odell (Eds.), *Research Composing* (p. 85-103). Urbana: National Council of Teachers of English.
- Newell, A. (1980). Reasoning, problem solving, and decision processes: The problem space as a fundamental category. A R. S. Nickerson (Ed.), *Attention and performance VIII*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Nisbet, J.; Watt, J. (1984). Case study. A J. Bell; T. Bush; A. Fox; J. Goodey; S. Goulding Bell (Eds.), *Conducting small-scale investigations in educational management* (p. 79-92). Londres: Harper & Row.
- Odell, L. (1980). Business writing: Observation and implications for teaching composing. *Theory into Practice*, 19, 225-232.
- Op't Eynde, P.; De Corte, E.; Verchaffel, L. (2002). Framing students' mathematics related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. A G. Leder; E. Pehkonen; G. Töner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education* (p. 13-38). Boston: Kluwe Academic Publishing.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15, 45-54.
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola: Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Pankake, A.; Moller, G. (2002, Abril). *Professional learning communities: a synthesis of a five-year study*. Comunicació presentada a American Educational Research Association Annual Meeting, Nova Orleans.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves*. Brussel·les: De Boeck.
- Putnam, R.; Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Brussel·les: De Boeck.
- Ribas, T. (1997). L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge. A T. Ribas (Coord.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (p. 131-155). Barcelona: Graó.
- Ribas, T. (2000). *L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita* (Tesi Doctoral). Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura, i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

- Ribas, T. (2001). Què pot aportar l'avaluació formativa a l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura? *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 25, 31-41.
- Ribas, T. (2009a). Avaluació. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, 5-8.
- Ribas, T. (2009b). L'avaluació i l'ensenyament de llengües: dos àmbits que s'aproximen. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 47, 10-25.
- Richards, J.C. (1998). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rijlaarsdam, G.; Bergh, H. Van den (1996). Essentials for writing process studies: many questions and some answers. A M. Levy; S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p. 107-126). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Roehler, L. R.; Duffy, G. G.; Hermann, B. A.; Conley, M; Johnson, J. (1988). Knowledge structures as evidence of the personal: Bridging the gap from thought to practice. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 159-165.
- Ruiz Bikandi, U. (2006). La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo. Análisis de una entrevista. A A. Camps (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (p. 221-242). Barcelona: Graó.
- Ruiz Bikandi, U.; Camps, A. (2007). Corrientes en investigación educativa y formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 19(2), 105-122.
- Sanders, D. P.; McCutcheon, G. (1986). The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2, 50-67.
- Sanmartí, N.; Alimenti, G. (2004). La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química. *Educación química*, 15(2), 120-128.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis del discurso. *Cinta Moebio*, 41, 207-224.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta Moebio*, 49, 1-10.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1983). Child as co-investigador: Helping children gain insight into their own mental processes. A S. Paris; G. Olson; H.

- Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (p. 61-82). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C.; Goelman, H. (1982). The role of production factors in writing ability. A M. Nystrand (Ed.), *What Writers Know* (p. 173-210). Nova York: Academic Press.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C.; Steinbach, R. (1984). Teach ability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8, 173-90.
- Schettini, P.; Cortazzo, I. (2015). *Análisis de los datos cualitativos en la investigación social*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Londres: Temple Smith.
- Serra, C. (2014). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Silins, H.; Zarins, S.; Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Sperling, M.; DiPardo, A. (2008). English education research and classroom practice: New directions for new times. *Review of Research in Education*, 32, 62-108.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stoll, L.; Bolam, R.; McMahon, A.; Wallace, M.; Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Education Change*, 7(4), 221-258.
- Tabachnick, B. R.; Zeichner, K. M. (1986). Teacher beliefs and classroom behaviours: Some teacher responses to inconsistency. A M. Ben-Peretz; R. Bromme; R. Halkes (Eds.), *Advances of research on teacher thinking* (p. 84-96). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Mataró: Davinci Continental.

- Thomson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. A D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (p. 127-146). Nova York: Macmillan.
- Tobin, K.; Lamaster, S. U. (1995). Relationships between metaphors, beliefs, and action in a context of science curriculum change. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 225-242.
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Vandercook, S. (2012). *Exploring the relationship between english composition teachers' beliefs about written feedback and their written feedback practices* (Tesi Doctoral). Universitat de Nova Orleans, Nova Orleans.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. A W. Docrell; D. Hamilton; (Eds.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (p. 42-80). Madrid: Narcea.
- Wells, G. (1994, Setembre). *Learning and teaching "Scientific concepts": Vygotsky's ideas revised*. Comunicació presentada a Vygotsky and the Human Sciences, Moscou.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: learning as social system. *Systems Thinker*, 9(5), 1-7.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wilson, S. M.; Schulman, L. S.; Richert, A. E. (1987). '150 different ways' of knowing: Representations of knowledge in teaching. A J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (p. 104-124). Londres: Cassell.
- Wolcott, H. F. (1987). On ethnographic intent. A G. D. Spindler; L. Spindler (Eds.), *Interpretative ethnography of education*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Wood, D.; Bruner, J.; Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D. (2009). Review of teacher cognition and language education: research and practice. *The Canadian Modern Language Review*, 65, 511-513.

- Woods, D.; Çakir, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: the case of communicative language teaching. *System*, 39, 381-390.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.
- Zeichner, K. M.; Tabachnick, B. R.; Densmore, K. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. A J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (p. 21-59). Londres: Cassell.

Annex 1. Conclusions

Per tal d'afrontar les conclusions d'aquest estudi de cas, considerem necessari recuperar i respondre les tres preguntes de recerca formulades. Tot seguit, presentem un conjunt d'aportacions i interrogants que ha originat el nostre estudi. Finalment, el treball desenvolupat ens permet i ens demana concloure aportant una sèrie de reflexions finals, de caire general, que clouen la investigació.

7.1 Primera pregunta

En quina mesura el grup de professors que protagonitza l'estudi de cas reuneix les característiques d'una comunitat d'aprenentatge?

A l'inici de la nostra recerca ens formulàvem aquesta pregunta amb un doble objectiu. Per una banda, preteníem comprovar si el grup de docents estudiat responia a les característiques de les comunitats d'aprenentatge descrites pels autors de referència d'aquesta recerca. Comprovar-ho mitjançant una anàlisi sistemàtica ens permet legitimar l'ús d'aquest terme en referir-nos al grup de professors. Per altra banda, la resolució d'aquesta pregunta de recerca ens ha ofert l'oportunitat d'explorar en profunditat les característiques pròpies del grup. Així, doncs, no podem obviar la importància i utilitat d'aquesta primera pregunta per introduir dos elements essencials en aquest estudi de cas: el rigor conceptual i terminològic i la comprensió aprofundida de les característiques del cas estudiat.

A través de l'anàlisi del grup, podem constatar que, efectivament, el seminari de docents estudiat és una comunitat d'aprenentatge. Les dades ens mostren que totes les categories d'anàlisi són presents al llarg dels diàlegs esdevinguts en les sessions de trobada dels docents. Aquestes categories responen a les característiques de les comunitats d'aprenentatge descrites pels autors de referència, cosa que ens permet afirmar que el grup estudiat s'ajusta a la definició d'aquests autors.

Així mateix, al llarg de l'anàlisi de les dades hem pogut constatar que el fet que el grup s'hagi constituït com a comunitat d'aprenentatge es justifica per la voluntat explícita de les organitzadores del seminari perquè així sigui. Observem que les categories amb més protagonisme al llarg de les vuit sessions de seminari responen a les accions planificades per les dues organitzadores del grup. Aquest

fet en permet concloure que la comunitat d'aprenentatge no ha estat creada fruit de la casualitat, sinó que s'ha constituït gràcies al fet que hi ha hagut una voluntat explícita de crear-la. Així, i com veurem de manera aprofundida en la resposta a la tercera pregunta de recerca, veiem com la planificació i el disseny elaborat per les dues organitzadores del grup pren un paper imprescindible en la construcció d'aquesta comunitat.

7.2 Segona pregunta

Com evolucionen les concepcions de dues professores de llengua del grup estudiat sobre l'ensenyament de la composició escrita i la seva avaluació al llarg del seu primer curs acadèmic de pertinença al grup?

Al llarg de l'anàlisi longitudinal hem pogut comprovar que, efectivament, es produeixen moviments en les concepcions de les dues professores del grup en què es focalitza aquesta part del nostre estudi. Tot seguit, sintetitzem el recorregut de cadascuna de les docents, així com els elements que tenen en comú les seves respectives trajectòries.

7.2.1 La Tània

Tant les aportacions de la Tània sobre els diversos usos que fa dels instruments d'avaluació, com els propis dubtes que planteja referents a l'avaluació dels escrits, ens permeten dibuixar la trajectòria de les concepcions de la Tània sobre aquesta qüestió. D'aquesta manera, veiem que la Tània comença usant les pautes com a instrument d'avaluació d'un producte final i, posteriorment, considera la possibilitat de fer-les servir com a instrument de regulació en el procés d'escriptura dels alumnes. Així mateix, la docent explicita reiteradament els seus dubtes a l'hora de posar una puntuació final als alumnes, quan s'ha avaluat tenint en compte el seu propi procés d'aprenentatge, i acaba el període formatiu preguntant-se si hi hauria alguna manera d'avaluar qualitativament el procés de l'alumne al llarg de tot un curs acadèmic. Així, doncs, les dades ens mostren com la Tània va reformulant els seus pensaments i dubtes sobre l'avaluació, apropant-se cada vegada més a la idea d'avaluació amb finalitat formativa (Ribas, 1997).

En referència a les activitats i propostes d'escriptura, les dades ens mostren com la Tània varia el seu ús terminològic, quan parla d'*exercicis de sistemàtica* o de *microprocessos*. Aquest fet ens permet arribar a dues conclusions: en primer lloc, el lèxic usat per la Tània es troba influenciat per les intervencions precedents de la resta de docents del grup. Així, al llarg de la construcció de la comunitat d'aprenentatge, es produeix una homogeneïtzació de la terminologia emprada pels seus membres. En aquesta línia, les paraules de la Tània mostren la influència del repertori lèxic del grup en conjunt, sobre l'ús terminològic d'un dels membres en particular. En segon lloc, podem observar que el canvi produït en els termes

emprats implica també un canvi sobre la perspectiva didàctica que pren la professora. El terme *exercicis de sistemàtica*, que ens remet a activitats aïllades i descontextualitzades, queda substituït per la paraula *microprocessos*, que connota una consideració de les activitats basades en coneixements lingüístics específics com a part integrada en un procés ampli com seria una seqüència didàctica. Així, podem concloure que la comunitat d'aprenentatge en què es troba integrada la Tània modifica el lèxic que la docent utilitza cap a una terminologia més propera al marc conceptual al model de Seqüència Didàctica (Camps, 1994b).

Així mateix, les dades ens permeten observar altres exemples de l'apropament de la Tània a la seqüència didàctica com a marc de treball per a l'ensenyament de la composició escrita. Una mostra d'aquest fet és el canvi de perspectiva que pren la Tània en referència a la relació entre les pràctiques d'escriptura i els continguts curriculars, en què la preocupació inicial de la Tània per invertir massa temps en l'escriptura -enlloc de fer-ho en els continguts gramaticals- s'acaba convertint en l'afirmació que és possible aprendre gramàtica a través d'activitats d'escriptura emmarcades en el model de seqüència didàctica.

Finalment, cal recordar que, com hem afirmat al capítol anterior, les intervencions de la Tània s'acostumen a presentar en forma de dubtes o preguntes. Aquest fet, però, no ens ha impedit obtenir informació sobre la seva trajectòria al llarg d'aquesta experiència formativa. Les mateixes preguntes de la Tània, i el fet que la docent es plantejés uns dubtes o uns altres, ens ha situat sobre el punt del procés de formació en què es trobava la professora en cada moment. Així mateix, també se'ns fa palès de manera clara, al llarg de l'anàlisi, el fet que la Tània ja havia tingut un contacte previ amb la recerca en didàctica de la llengua abans de començar a formar part del grup analitzat: les intervencions en què explica experiències de cursos passats o les seves preocupacions inicials ens fan veure que la Tània arriba al grup amb reflexions didàctiques fetes, en un marc proper als plantejaments inicials del seminari. Tot i així, hem pogut comprovar que, fins i tot essent una professora que comença la formació amb experiència en la didàctica de la llengua, es presenten canvis en els plantejaments i les preocupacions verbalitzades.

7.2.2 La Roser

En referència a les concepcions de la Roser, destaquem els canvis ocorreguts en el seu propi punt de vista respecte l'ús de les pautes d'avaluació. La docent, que en un inici es mostra reticent a l'hora d'usar-les, acaba valorant-les positivament i recomanant a altres professors que les facin servir. En aquest sentit, no podem obviar el fet que tota l'experiència formativa del seminari atorgava especial protagonisme al treball sobre les pautes d'avaluació: concretament, a la segona

sessió s'hi dedica una ponència, al llarg de tot el seminari se'n mostren diversos exemples i són objecte de discussió recurrent dins del grup al llarg de les sessions. A més, hem pogut observar que aquests canvis també queden reflectits en intervencions relacionades amb els dissenys d'activitats d'escriptura.

Així mateix, observem canvis en les concepcions de la Roser referents a la dicotomia entre l'avaluació sobre el producte i l'avaluació sobre el procés d'escriptura. La Roser, a l'inici de la seva assistència al seminari, parla de "conflicte moral" a l'hora d'avaluar res que no sigui el producte final, però les intervencions recollides a les últimes sessions ens mostren que la docent ha perdut les seves reticències inicials a tenir en compte altres elements a l'hora d'avaluar. Tot i així, algunes intervencions de les últimes sessions denoten que la Roser segueix observant els escrits dels alumnes des d'una mirada basada en el producte final, prenent mirada certificativa de la funció de l'avaluació (Ribas, 1997).

Per altra banda, sobre la qüestió específica de l'avaluació, les intervencions de la Roser mostren que la professora té dubtes sobre quin és el rol que ha de prendre ella, com a docent, quan els alumnes s'avaluen entre ells. Així, podem veure que la Roser és conscient que el fet que canviar les pràctiques d'avaluació -i d'ensenyament- pot implicar canvis en el paper del docent. En acabar el primer any de pertinença al grup, la Roser encara es troba en procés de descobriment de quin ha de ser el nou rol que ha d'adoptar quan porta a terme noves pràctiques a la seva aula.

Per tant, podem veure com la Roser es troba en ple procés de reconstrucció de les seves pròpies concepcions. En aquest sentit, observem una clara consciència de la Roser sobre aquest fet, així com sobre el procés de resolució de dubtes en què es troba. Tot i que la professora no ha aconseguit resoldre les qüestions problemàtiques que se li presenten, la seva experiència dins del grup li ha ofert noves opcions per explorar. Així, la Roser posa en relació les concepcions prèvies que tenia abans de viure l'experiència formativa estudiada amb les opcions que el seu pas pel grup li ha ofert. Aquesta reconstrucció progressiva ens remet el fenomen esmentat al *Marc tèdric*, segons el qual els conceptes científics no s'originen sols, sinó que mantenen una relació de dependència mútua amb els conceptes espontanis (Vigotski, 1985).

Així doncs, com hem pogut veure, la Roser és una professora que, fins al moment, havia centrat tota la seva atenció a la quotidianitat de la seva aula. En concret, així ho mostren les reflexions basades principalment en les seves vivències d'aula i la mirada tan focalitzada en la pròpia experiència, justificada pel fet que la pertinença al seminari és la primera experiència de la Roser vinculada a la recerca en didàctica de la llengua. Tot i així, el fet que es tracti d'una professional amb

una voluntat de canvi i de millora, així com amb una necessitat clara de reflexió constant, ajuda la Roser a integrar-se a la dinàmica reflexiva d'un espai acadèmic vinculat a la investigació. Podem veure, doncs, que per la docent el seminari representa un punt d'inflexió en les seves reflexions, el qual se situa com a punt de partida per a experiències formatives que visqui posteriorment.

7.2.3 El recorregut comú

Observem que tant la Roser com la Tània han modificat les seves concepcions al llarg de la seva pertinença al seminari. Tot i que les dues professores han seguit camins diferents, podem destacar alguns elements en comú en les seves respectives trajectòries. Per una banda, observem que les intervencions de les dues docents parteixen, en un inici, d'una mirada focalitzada en la quotidianitat de l'aula, des d'una perspectiva molt concreta. Tot i així, al llarg de la seva pertinença al seminari, les docents van verbalitzant intervencions que prenen una perspectiva abstracta, en què el focus no són tant els problemes logístics de l'aula, com les reflexions sobre qüestions de més profunditat didàctica. En aquest sentit, i com esmentem a la resposta de la tercera pregunta de recerca, considerem de gran importància el paper que ha desenvolupat el grup de recerca GREAL amb la seva aportació a nivell de contingut de coneixement, sobre el qual acaben girant les reflexions de les docents.

Per altra banda, podem observar com totes dues professores, en les múltiples qüestions que tracten al llarg de les seves intervencions, s'apropen al model de Seqüència Didàctica com a marc de treball a l'aula. Aquest apropament es concreta de dues maneres: en primer lloc, les seves reflexions i els seus posicionaments prenen, cada vegada més, una perspectiva centrada en aquest model. Alguns exemples d'aquest fet són les reflexions de les docents sobre els procediments d'avaluació dels escrits dels alumnes, així com la creixent mirada sobre el procés d'escriptura. En segon lloc, constatem que aquests canvis en les pròpies reflexions tenen una influència sobre la pràctica a l'aula amb la implementació dels seus propis dissenys didàctics. Podem observar que, efectivament, les dues docents porten a terme propostes didàctiques que responen a algunes de les característiques del model de Seqüència Didàctica. Tot i així, a la vegada hem constatat que les dues intervencions també presenten elements que s'allunyen del model, cosa que ens assenyalava que les docents es troben ple procés d'aprenentatge de les seves particularitats.

Així doncs, malgrat que hem pogut constatar que les concepcions de les docents canvien de manera destacable, també podem afirmar que no són canvis absoluts ni definitius. Contràriament, en acabar les vuit sessions de seminari, les docents es troben encara en ple procés formatiu. Aquest fet es fa especialment evident en el cas de la trajectòria de la Roser, com hem pogut veure a la seva anàlisi

longitudinal, però també és així en el cas de la Tània, qui acaba el primer curs de pertinença al grup sense resoldre bona part dels seus dubtes. En aquest sentit, podem concloure que, pel que fa a aquestes docents, amb el treball fet al llarg d'un sol curs de formació no n'hi ha prou per fer un canvi absolut en les pròpies concepcions. Per contra, el procés de reconstrucció d'aquestes concepcions requereix un treball continuat i prolongat al llarg del temps.

Malgrat tot, dels canvis en les concepcions de les docents percebuts al llarg d'aquesta recerca, podem extreure'n una altra conclusió: l'evolució de les concepcions de les docents no és aleatòria, sinó que es troba íntimament relacionada amb el marc de coneixement en què se situa la proposta formativa del seminari: el coneixement construït fruit de les investigacions del grup de recerca GREAL. Així, les aproximacions progressives de les docents al model de Seqüència Didàctica, a l'avaluació del procés d'escriptura i a l'avaluació formativa, o a l'ensenyament de la gramàtica a través de l'escriptura són exemples de la tendència gradual a acostar-se a les propostes didàctiques i investigadores del Grup GREAL. Aquest fet, com veurem en la resolució de la següent pregunta de recerca, es justifica pel model de comunitat creat, però a la vegada ens situa a prop d'una conclusió remarcable d'aquesta recerca: si les concepcions de les docents canvien, i ho fan tendint a aproximar-se a les propostes del grup de recerca que les organitzadores del seminari tenen com a referència, podem afirmar que aquesta comunitat d'aprenentatge creada és una experiència reeixida com a proposta formativa.

En definitiva, mitjançant el seguiment aprofundit d'aquesta dues docents, podem veure que el coneixement didàctic es va construir a través de processos d'interacció. Si bé hem pogut percebre, i mostrar, alguns canvis esdevinguts en les concepcions de les dues professores, veiem que en cap cas no hi ha modificacions absolutes en el seu pensament. Per contra, constatem que el procés d'aprenentatge i de reconstrucció de concepcions es va dibuixant mitjançant moviments subtils en el pensament de les docents.

7.3 Tercera pregunta

Quines són les característiques d'aquesta comunitat, que ens podrien permetre posar les bases per a un model viable de formació continuada del professorat?

A través de l'estudi dut a terme al llarg d'aquesta recerca, hem pogut fer una observació aprofundida de les característiques del grup. L'estudi de cas ens mostra tres agents clau que componen el marc de constitució de la comunitat d'aprenentatge: les organitzadores del grup, el grup de recerca GREAL i l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Pel que fa a la tasca realitzada per les organitzadores del grup, han creat una proposta formativa en què cada trobada està dissenyada prèviament: hi ha una planificació exhaustiva de cada sessió que queda complementada amb la seva valoració posterior. Les trobades entre les dues organitzadores del grup que es porten a terme entre sessió i sessió permeten elaborar un disseny intencionadament formatiu sense marge per a la improvisació. A més, les organitzadores també han dibuixat deliberadament les característiques internes del grup, decidint quins perfils de professionals buscarien per formar-ne part. Tractant-se del primer any de seminari, aquest disseny tan pautat ajuda a garantir que el grup segueixi el camí esperat per les seves organitzadores.

Així mateix, cal destacar dos factors més en relació a la tasca realitzada per les organitzadores del seminari: per una banda, la Paula i la Laura són persones amb una trajectòria professional llarga, però, a la vegada, segueixen sent docents en actiu, que, a més, es troben relacionades amb un grup de recerca universitari. Per altra banda, observem que les dues organitzadores mantenen, al llarg de les trobades, un equilibri entre la seva tasca de dinamització i de participació activa, i l'espai destinat al diàleg entre els docents. Considerem que aquests dos factors representen elements clau per a la participació activa i desinhibida dels professors i, en conseqüència, faciliten el correcte desenvolupament de les tasques previstes en aquesta experiència formativa.

Per altra banda, el Grup GREAL desenvolupa una doble tasca en la construcció del marc creat per a la constitució de la comunitat d'aprenentatge. En primer lloc, el grup de recerca aporta el coneixement sobre el qual es construeix la formació dels docents: com hem apuntat anteriorment, el seminari explora i treballa sobre el saber construït gràcies a la recerca del grup GREAL. En segon lloc, els responsables de les ponències, membres del grup, representen un factor determinant en la constitució de la comunitat d'aprenentatge. Les presentacions dels ponents són una aportació bàsica per a la fonamentació teòrica de la formació dels docents i representen un punt de partida sobre el qual es genera el diàleg entre els professors del grup.

Finalment, el fet que la proposta formativa estigui vinculada a l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona permet dotar el grup i la proposta formativa de caràcter institucional. Per altra banda, permet la possibilitat d'oferir als docents una certificació oficial que els reconeix les hores invertides en la seva pròpia formació. Entenem que aquest certificat presenta una doble funció: és d'utilitat a l'hora de emplaçar els professors a començar a formar part del grup -recordem que, actualment, els docents tenen l'obligació de certificar haver participat en activitats de formació continuada- i a la vegada atorga valor i reconeixement a la pròpia proposta formativa.

Així doncs, la proposta que hem explorat al llarg d'aquesta recerca es constitueix mitjançant la sintonia entre aquests tres elements suara descrits -la tasca de les organitzadores del grup, la tasca del grup de recerca GREAL i el vincle amb l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB-. A mode de síntesi (Figura 17), podem representar aquesta sintonia d'elements de la manera següent:



Figura 17. Elements clau de la comunitat d'aprenentatge estudiada

7.4 Aportacions i interrogants de la recerca

Tot seguit, desenvolupem un llistat d'aportacions que fa el nostre estudi als àmbits del coneixement vinculats a la recerca. Aquestes aportacions plantegen, a la vegada, un seguit d'interrogants que obriran portes a possibles investigacions futures:

- En primer lloc, aquesta recerca ha fet confluïr tres àmbits del coneixement que s'acostumen a estudiar separatament: la formació del professorat, el pensament del professorat i la didàctica de la composició escrita. Tot i que el marc teòric del treball presenta un estat de la qüestió de cadascuna d'aquestes línies de recerca de manera separada, l'estudi complet representa un punt d'intersecció entre totes tres. D'aquesta manera, si bé les aportacions de l'estudi poden assignar-se a un o altre camp concret, considerem que la posada en comú de les tres línies obre un espai d'investigació encara poc explorat a casa nostra.
- Encara endinsats en la qüestió del marc teòric, podem concretar que una de les aportacions de la recerca és el recull i organització del ventall terminològic i conceptual present en l'àmbit del pensament del professorat. L'organització en diverses perspectives de recerca pot permetre a altres investigadors fer la seva tria terminològica en funció de la línia investigadora que vulguin prendre. Així mateix, la traducció i adaptació del recull de Borg (2006) pot representar una eina de referència per a futurs treballs sobre pensament del professorat escrits en llengua catalana.
- Una altra aportació d'aquest estudi té a veure amb la qüestió metodològica. El nostre treball proposa un procediment metodològic possible de seguir a l'hora de fer anàlisis qualitatives del contingut. Concretament, el procediment a l'*Anàlisi longitudinal*, basat en el creixement progressiu de la tasca d'interpretació per part de la investigadora, representa una proposta ideada específicament per aquesta recerca, que pot ser emprada en altres estudis que se serveixin de l'anàlisi del contingut. Així, l'interrogant que ens planteja aquesta aportació no és altre que l'aplicabilitat d'aquesta proposta procedimental en altres estudis qualitius de caire similar.
- Així mateix, aquest treball mostra una anàlisi d'un cas específic de formació continuada del professorat basat en el model de comunitat d'aprenentatge. D'aquesta manera, l'estudi permet l'aprofundiment sobre aquest model de formació a través l'anàlisi global de les seves

característiques i de l'anàlisi específica de les intervencions d'alguns dels seus membres. Tot i així, després de dur a terme aquest treball, ens preguntem quines característiques d'aquest model formatiu són estrictament necessàries per garantir la formació del professorat i quines, en canvi, poden variar sense minvar la viabilitat de l'aprenentatge.

- Aquest treball es perfila com una aportació més en el conjunt d'estudis que constaten que la interacció és un motor per a l'aprenentatge. Si bé els referents clàssics del paradigma sociocultural posaven el focus dels seus estudis en els infants, aquesta recerca -conjuntament amb d'altres- mostra que l'intercanvi dialògic també propicia l'aprenentatge en un context adult, de formació professionalitzadora. Així, tot i que els membres del grup estudiat són professors adults, quan es troben situats en un context de formació permanent aquestes persones desenvolupen un rol d'aprenents, cosa que permet considerar-los com a participants actius de processos d'aprenentatge inspirats en intercanvis dialògics.
- Per últim, en una línia similar al punt anterior, el nostre estudi mostra, una vegada més, que l'aprenentatge humà apareix en situacions d'intercanvi social. Més concretament, el desenvolupament cognitiu individual s'origina a través de processos de construcció col·lectiva de coneixement. Aquest treball mostra com les relacions d'intercanvi verbal permeten la creació col·lectiva de significat i la conseqüent construcció de coneixement per part dels participants.

7.5 Reflexions finals

Aquesta recerca ens ha permès observar les característiques d'un cas concret de proposta formativa. El fet que la investigació s'hagi configurat metodològicament com un estudi de cas ens ha ofert l'oportunitat d'aproximar-nos-hi amb detall i, en conseqüència, comprendre'l amb profunditat. L'observació d'un exemple particular ens ha permès prendre una mirada qualitativa i interpretativa que no hauria estat possible si haguéssim augmentat el nombre de casos a explorar. Així doncs, hem pogut observar com i amb quines característiques s'ha constituït una comunitat d'aprenentatge, i quines implicacions té la pertinença a aquesta comunitat per part de dues professores de llengua de secundària.

Com hem afirmat anteriorment, els resultats d'aquest estudi ens mostren que aquest cas ha estat una experiència reeixida des del punt de vista dels seus objectius formatius. En aquest sentit, la constitució de la comunitat ha facilitat la construcció d'una sèrie d'aprenentatges per part de docents de llengua de secundària, així com l'aproximació d'aquests docents a les propostes formulades per la recerca en didàctica de la llengua. Per aquest motiu, la recerca que ens ocupa ens aproxima a la idea d'entendre la comunitat d'aprenentatge com un model fructífer i viable per a la formació docent. Així mateix, com afirmàvem a l'apart anterior, aquest estudi es configura com una peça més en l'entramat d'investigacions que defensen els models formatius basats en la interacció com a motor per a la construcció del coneixement.

Per altra banda, l'estudi de les concepcions de les docents ens ha permès entendre com ha avançat el seu procés formatiu i ha posat en relleu els seus dubtes i les seves necessitats professionals. Així doncs, si ja alguns dels referents recollits al *Marc teòric* apuntaven la importància del treball sobre el pensament del professorat per a la millora de les seves pràctiques d'aula, aquesta recerca ens mostra que l'anàlisi de les concepcions és també una eina valuosa perquè els estudis d'investigació comprenguin les necessitats dels docents. Així, observem que, de la mateixa manera que la comunitat d'aprenentatge representa un recurs per a l'aproximació dels docents a la recerca, l'anàlisi de les concepcions del professorat representa un recurs per a l'aproximació de la recerca als docents.

Finalment, la recerca ens ha permès observar una possible via per respondre a les inseguretats dels docents quant a l'ensenyament i l'avaluació de la composició escrita. Si bé la comunitat d'aprenentatge estudiada no ha solucionat la totalitat de problemàtiques i dubtes dels docents, podem afirmar que aquest model formatiu es presenta com una oportunitat de conèixer noves possibilitats, recursos i solucions a les seves inquietuds. Concretament, la comunitat d'aprenentatge s'ha erigit com una bona porta d'entrada a propostes alternatives de models d'ensenyament de la composició escrita, com és el cas del

model de Seqüència Didàctica. Així, aquesta recerca ens ha permès veure com la creació d'una comunitat d'aprenentatge ha suposat un avenç professional per als docents que n'han format part. L'estudi, delimitat a un cas concret, ha estat una eina per a la comprensió aprofundida del cas i representa una font d'exemplificació per iniciatives del mateix caire que es vulguin emprendre en un futur. És a dir, després de dur a terme aquesta recerca ens situem més a prop de la idea que la comunitat d'aprenentatge és opció digna de tenir en compte quan afrontem el repte de la formació continuada del professorat de llengua.

En definitiva, aquesta recerca no és tant sols una aportació investigadora des d'un punt de vista únicament científic. Més enllà de la funció acadèmica que desenvolupa aquest treball, el nostre estudi també trascendeix les fronteres de l'aportació científica per esdevenir una proposta de pràctica real. Així, el propi estudi emplaça les autoritats que en són responsables a tenir en compte la comunitat d'aprenentatge com una opció viable per a la formació continuada del professorat de llengua. En base al marc teòric recollit, que mostra els fonaments teòrics construïts al llarg de dècades d'estudi d'investigadors diversos, i també en base a les anàlisis dutes a terme en aquesta mateixa recerca, el treball es configura com una argumentació destinada evidenciar la viabilitat d'aquest model de formació docent.